

Évaluation conjointe des besoins en Éducation

République Centrafricaine 2025



Table des matières

Sigles et abréviations.....	4
Résultats clés	5
1. Introduction	8
Chronologie du projet.....	10
2. Méthodologie	11
2.1 Aperçu de la méthodologie	11
2.2 Collecte des données primaires.....	12
2.3 Collecte de données et analyse	16
2.4 Défis et limites de l'évaluation	17
2.4 Recommandations pour les prochaines évaluations.....	18
3. Résultats	19
3.1 Accès et environnement d'apprentissage	19
3.2 Enseignement et apprentissage	26
Curriculum :.....	26
Langues :	27
Matériel d'enseignement	27
3.3 Enseignant et autres personnels	30
Supervision et évaluation	31
Enseignement : temps d'apprentissage	32
3.4 Protection et bien être	33
Sécurité à l'école selon les IC école	33
Mécanismes de protection, sécurité scolaire et appui psychosocial	35
3.5 Eau, Hygiène et Assainissement (EHA)	36
Contexte national EHA en RCA.....	36
Accès à l'eau dans les écoles :.....	36
3.6 Santé et nutrition.....	38
Premiers soins	38
Repas et cantines scolaires	38
3.7 Participation communautaire.....	38
3.8 Impact des chocs sur l'éducation	40
4. Recommandations	41

4.1 Accès, inclusion et maintien à l'école	42
4.2 Sécurité scolaire, protection et mise en œuvre de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles ..	42
4.3 Qualité de l'apprentissage, enseignants et continuité de l'éducation.....	44
4.4 Environnement scolaire, services essentiels et bien-être	44
4.5 Données, coordination, participation communautaire et gouvernance locale	44
5. Annexes	46
Annexe 1 : Consultations avec les enfants – Rapport final	46
Annexe 2 : Documents consultés	58

Sigles et abréviations

AME	Articles Ménagers Essentiels
APE	Association des Parents d'Elèves
CCCM	Camp Coordination and Camp Management
CEC	Comité d'Education Communautaire
CMP	Commission des mouvements de population
COGES	Comité de Gestion
CPAoR	Child Protection Area of Responsibility
EHA	Eau-Hygiène-Assainissement
CEF1	Certificat d'Études du Fondamental 1
FACA	Forces Armées Centrafricaines
FGD	Focus Groupes de Discussion
GEC	Cluster Education Global
HNRP	Humanitarian Needs and Response Plan
IC	Informateur clé
IMO	Information Management Officer
JENA	Joint Education Needs Assessment
MICS	Enquête par grappe à indicateurs multiples
MP	Maitre-Parents
MSNA	Multi-Sectoral Needs Assessment
OCHA	Bureau de Coordination des Affaires Humanitaires
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PDI	Personne Déplacée Interne
PEAS	Protection contre l'Exploitation et les Abus Sexuels
RCA	République centrafricaine
RECOPE	Réseau Communautaire de Protection de l'Enfance
SAG	Strategic Advisory Group/ Groupe stratégique consultatif
UNICEF	Fond des Nations Unies pour l'enfance
PEAS	Protection contre l'Exploitation et les Abus Sexuels

Résultats clés

Accès et environnement d'apprentissage

La très vaste majorité des écoles (99 %) visitées étaient fonctionnelles et accueillait des enfants au moment de la collecte de données. Selon les résultats de l'enquête ménage MSNA conduite en 2025, **79% des enfants âgés de 5 à 17 ans ont fréquenté l'école ou un programme d'éducation de la petite enfance au cours de l'année scolaire 2024-2025**¹. En matière d'égalité d'accès, les écarts entre les filles et les garçons n'étaient pas significatif au niveau national (77 % des filles fréquentaient l'école contre 81 % des garçons). Des **différences étaient cependant enregistrées entre zones** : 68 % des enfants résidant en camps/sites étaient allés à l'école au cours de l'année scolaire 2024-2025 contre 71 % en milieu rural et 82 % en zone urbaine ou périurbaine. En parallèle, les résultats de ce JENA indiquent que **80 % des écoles comptaient des enfants sur-âgés dans leurs effectifs et une école sur trois accueillait des apprenantes enceintes ou jeunes mères**. Un peu plus d'un tiers (35 %) des écoles avaient mis en place des mesures concrètes pour aider ces élèves vulnérables, y compris :

- L'accueil des enfants sur-âgés (52 %) ;
- Le suivi de la protection de l'enfance (37 %) ;
- La mise en place d'horaires flexibles (33 %) ;
- L'annulation ou la réduction des frais de scolarité ou autres coûts éducatifs (30 %).

Le manque de revenus, conjugué aux vulnérabilités familiales ainsi qu'aux coûts directs (frais de scolarité, achat de fournitures scolaires, prise en charge des maîtres-parents) **et indirects** (manque à gagner du travail des enfants) **constituaient les principales raisons du décrochage scolaire et de la déscolarisation**. Selon les enquêtes écoles et les enfants consultés, les **faibles salaires, les retards ou l'absence de salaire impactent directement la motivation et l'absentéisme des enseignants**.

Enseignement et apprentissage

Selon les Informateurs Clés (ICs) communautaires, 83 % des communes disposaient d'écoles et d'espaces d'apprentissage en briques, contre 24 % en bambou/paille et 18 % en tentes. La réparation des bâtiments scolaires endommagés ou des installations était citée comme la priorité pour le secteur éducatif dans leur commune par 30 % des IC communautaires. En ce qui concerne la capacité d'accueil physique des infrastructures, les deux tiers du personnel éducatif (66 %) estimaient que les élèves inscrits étaient trop nombreux par rapport à la taille de l'école, en cohérence avec le fait que **la majorité des écoles (68 %) se situait au-delà du standard du pays de 65 élèves par enseignant**. De manière alarmante, **le nombre d'élèves moyen par enseignant qualifié atteignait 314 (296 élèves en zone urbaine, contre 327 en zone rurale)**. Le manque de matériel scolaire est criant : Seule 7 % des écoles, aussi bien en zone rurale qu'en zone urbaine, disposaient de manuels scolaires en quantité suffisante. Enfin, la **préparation aux catastrophes naturelles et à la réduction des risques était perçue comme le sujet prioritaire à introduire dans 62 % des écoles**. La mesure des performances des élèves par le biais

¹ La question en lien avec l'accès posée dans le cadre du MSNA en 2025 (et aligné sur le MICS) était la suivante "Est-ce que [prénom de l'enfant] a fréquenté l'école ou un programme d'éducation préscolaire, à n'importe quel moment durant l'année scolaire 2024-2025?"

de tests, d'examens et/ou de rapports réguliers était effective dans 92 % des écoles enquêtées, sans différence notable entre le milieu urbain et le milieu rural.

Enseignant et autres personnels

Parmi les enseignants des écoles enquêtées (maîtres-parents exclus), 75 % étaient qualifiés. Cette proportion baissait à 36 % en prenant en compte les maîtres-parents. Parmi les 352 écoles enquêtées, **17% ne disposaient d'aucun enseignant payé par le gouvernement dans leurs effectifs. Quasiment une école sur deux disposait d'au moins un enseignant payé par une ONG**, sans distinction entre les écoles situées en zones urbaines ou rurales, traduisant de nouveau la dépendance du système éducatif à des acteurs non-étatiques et un manque d'investissement structurel dans l'éducation. Dans un quart des écoles, les IC considéraient que les enseignants dédiaient moins de la moitié de leur journée de travail à l'école à l'enseignement, illustrant un déséquilibre et potentiellement une charge de travail administrative trop importante. **Les résultats du JENA indiquent que les communautés s'organisent à leurs niveaux pour soutenir l'éducation au niveau local.** Les comités d'éducation actifs au sein des communes (tels que les Associations des Parents d'Elèves, les Comité de Gestion des Etablissements Scolaires, les plateformes d'engagement communautaire Kundukwa) étaient ainsi les premiers acteurs de soutiens mentionnés par les IC communautaires (82 %, 67/82).

Protection et bien-être

Des risques de protection sur le chemin de l'école ont été mentionnés dans 20 des 82 communes enquêtées via entretiens avec les IC communautaires (12 en milieu rural et 8 en milieu urbain). Les dangers les plus fréquemment cités incluaient les violences sexuelles tel que le harcèlement, abus ou viol (10 sur les 20 communes concernées). Les IC faisant remonter ces risques se trouvaient principalement dans les départements de la Haute-Kotto, de la Lim-Péndé et du Bamingui-Bangoran. Les résultats des enquêtes écoles différaient légèrement : 16% des IC écoles -dont 36 en milieu rural et 21 en milieu urbain- déclaraient que les enfants ne pouvaient pas venir et repartir en toute sécurité de l'école, la majorité se situant dans le Haut-Mbomou (5 écoles), l'Ouham-Pendé (6), la Sangha-Mbaéré (5), le Bamingui-Bangoran (5), et l'Ouham-Fafa (19).

En ce qui concerne les risques de protection au sein des écoles, **5 % des IC ont rapporté que leur école avait été victime d'une attaque armée ou d'un acte de violence ciblant les bâtiments scolaires ou leur fonctionnement entre le début de l'année scolaire 2024-2025 et le moment de la collecte de données.** Par ailleurs, les infrastructures non sécurisées dans les écoles constituaient, selon les IC, le principal risque pour la sécurité des enfants (17 %) et des enseignants (14 %). **Tandis que la majeure partie (63 %) des IC affirmaient que les élèves ne couraient « aucun risque » au sein de l'école, seuls 43 % des enfants, sans distinction entre les filles et les garçons, étaient d'accord avec l'affirmation « je me sens en sécurité dans mon école ».**

Eau, Hygiène et Assainissement (EHA)

Les résultats du JENA sont particulièrement inquiétants en ce qui concerne les infrastructures en EHA au sein des écoles enquêtées. Dans 27 % des écoles, les enseignants et les élèves n'avaient accès à

aucune source d'eau sur place. De plus, la principale source d'approvisionnement provenait d'une source non protégée (c.à.d. une source non aménagée, eau de pluie, puits non protégé ou eau de surface) dans 12% des écoles. **34 % des écoles en zones rurales et 25 % des écoles en zone urbaines ne disposaient d'aucune latrine fonctionnelle au moment de l'évaluation.** Les préfectures les plus affectées par l'absence de latrines fonctionnelles étaient l'Ouaka, la Haute-Kotto, l'Ouham-Fafa et l'Ouham. Dans les écoles disposant de latrines, le nombre moyen de latrine par élèves atteignait 1 :189 (208 en milieu urbain). Les installations de lavage des mains à proximité des latrines étaient extrêmement rares : **seules 7 % des écoles (25/352) en disposaient.** L'ensemble de ces conditions favorisent une forte incidence d'épidémies hydriques (hépatite E, diarrhées, Mpox), affectant directement la santé et la fréquentation des enfants.

Santé et nutrition

Dans 70 % des écoles, les IC ont rapporté que peu ou aucun élève ne prenait un repas avant de venir en classe, avec une proportion encore plus élevée en milieu rural (74 %) qu'urbain (62 %). La situation était particulièrement critique dans les préfectures de la Haute-Kotto (95 %), l'Ouaka (88 %), le Bamingui-Bangoran et l'Ouham (80 %), toutes classées en état de crise selon l'IPC sur la période de septembre 2025 à mars 2026.

La très grande majorité (91 %) des écoles ne fournissait aucun repas (87 % en zone rurale contre 96 % en zone urbaine) et de nombreux IC ont exprimé spontanément au cours de la collecte le besoin urgent de créer ou de soutenir des cantines scolaires. Dans les pays touchés par l'insécurité alimentaire tels que la République Centrafricaine, les programmes de cantines scolaires sont essentiels pour favoriser la fréquentation et l'assiduité en classe. **Seules 2 % des écoles enquêtées disposaient d'installations de base pour les premiers secours, et la proportion d'écoles où au moins un enseignant était formé à l'utilisation de la trousse de premiers secours demeurait très faible** : 9 % en milieu urbain et 7 % en milieu rural. Le manque de matériel de premiers secours, combiné au manque de formation, limitait très fortement la capacité des établissements à répondre aux accidents scolaires et aux blessures courantes.

Impact des chocs sur l'éducation

35 % des écoles enquêtées (123/352) ont été touchées par un choc au cours des 12 derniers mois précédant la collecte de données. Les chocs les plus fréquents étaient liés à l'insécurité, à la violence et/ ou aux pillages (19 %), aux chocs climatiques (11 %) et aux déplacements à grande échelle vers la localité (5 %). Dans certains cas, ces chocs ont eu des répercussions immédiates sur les conditions d'accès à l'éducation : dans 61 % des écoles affectées, les IC déclaraient que désormais certains des enfants devaient parcourir une plus grande distance pour se rendre à l'école-

1. Introduction

La République Centrafricaine (RCA) traverse depuis 2013 une instabilité prolongée due à plusieurs années de crises politiques, sécuritaires et humanitaires. Si la situation est restée relativement stable ou s'est même améliorée dans certaines régions depuis 2022, il n'en demeure pas moins que des conflits armés et/ou des catastrophes naturelles continuent de provoquer des mouvements de population importants dans certaines localités. De nombreux incidents de protection ont été également régulièrement signalés.

Entre septembre 2023 et août 2025, les chocs les plus fréquemment cités par [l'Aperçu des Besoins Humanitaires et Plan de Réponse 2025](#) étaient liés aux conflits et à l'insécurité (66 %), ainsi qu'aux catastrophes naturelles (30%). En parallèle, le nombre total de personnes déplacées internes (PDI) avait globalement baissé de 2 % (soit 6,369 PDI) depuis janvier 2025. L'amélioration de la situation sécuritaire et humanitaire restait cependant toute relative, notamment au sein des cinq préfectures ayant enregistré le plus de chocs : l'Ouham (27 %), l'Ouham-Pendé (13 %), le Mbomou (12 %), la Ouaka (11 %), et la Bamingui-Bangoran (8 %). Enfin, dans le sud-est, les opérations militaires et les tensions communautaires accentuaient les besoins de protection.

Au 30 novembre 2025, le nombre total de personnes déplacées internes (PDI) s'élevait à 428 314.² La majorité (87 %) vivaient en famille d'accueil tandis que le reste résidait en site de déplacés.

Le système éducatif du pays, déjà fragile, n'était pas épargné par ces chocs. Selon le Cluster Education, en 2026, 585 470 enfants et jeunes en âge d'être scolarisés (3-17 ans), dont environ 41 000 enfants en situation de handicap, auront besoin d'une assistance en éducation.³ De plus, selon l'évaluation multisectorielle des besoins (MSNA) conduite par REACH en [2024](#) et [2025](#), si le pourcentage d'enfants de 5 à 17 ans ayant accès à l'école est resté stable (79%) entre les années scolaires 2023-2024 et 2024-2025, l'éducation de 379,136 enfants a cependant été perturbée au cours de l'année scolaire 2024-2025 en raison de l'absence d'enseignants.⁴

Enfin, la dernière [évaluation conjointe des besoins en éducation](#) en 2023 mettait en lumière des déséquilibres important dans l'accès à l'éducation entre garçons et filles et un taux d'abandon scolaire relativement élevé.⁵ L'évaluation soulignait également la pénurie d'enseignants, leur manque de formation et les difficultés financières auxquelles ces derniers faisaient face. En 2025, compte tenu de l'évolution de la situation humanitaire, il apparaissait nécessaire d'actualiser ces données afin d'informer les processus de programmation et de planification humanitaire du cluster éducation national.

Cette nouvelle Evaluation conjointe des besoins en éducation ("Joint Education Needs Assessment", JENA) avait pour deux principaux objectifs :

- Actualiser les stratégies et les plans d'intervention du cluster Education, du Domaine de responsabilité de la protection de l'enfant (CPAoR) et du cluster en Eau, Hygiène et Assainissement (EHA) pour qu'ils répondent aux besoins présents des enfants et des adolescents dans les sous-préfectures ciblées par l'enquête.

² [Rapport de la Commission des mouvements de populations](#) (CMP).

³ [Besoins humanitaires et plan de réponse 2026](#), République Centrafricaine, section Education.

⁴ [MSNA EiE global Dashboard](#), 2025. Ce chiffre est calculé à partir des chiffres de population partagés par OCHA, ajustés pour représenter la population de 5 à 17 ans dans le cadre du HNRP 2026.

⁵ "En moyenne, le pourcentage d'enfants inscrits lors de l'année scolaire 2022-2023 et ayant cessé de fréquenter l'école en cours d'année était de 11 % pour les filles et de 10 % pour les garçons."

- Initier un plaidoyer commun en soulignant les besoins humanitaires prioritaires et en proposant des actions concrètes pour permettre un accès à une éducation de qualité, dans un environnement sûr et protecteur.

L'évaluation a suivi une approche méthodologique mixte, combinant des méthodes quantitatives (sous la forme d'enquêtes dans les écoles et d'entretiens avec des informateurs clés au niveau communautaire) et qualitatives (via des consultations d'enfants scolarisés et non-scolarisés) dans 38 sous-préfectures.

Chronologie du projet

Juillet-août 2025 : Conception de l'évaluation et proposition technique.

Une première version des termes de référence et d'outils de collecte ont été proposés par le cluster éducation. Ces derniers ont été développés avec l'appui du Strategic Advisory Group (SAG) et du GEC puis soumis à l'appréciation de l'équipe REACH en RCA.

Septembre-Octobre 2025 : Les premières versions des termes de référence et des outils ont été revus par l'équipe REACH en RCA, puis soumis pour revue et validation au département de recherche d'IMPACT Initiatives et au GEC.⁶

En parallèle, le cluster Education et ses partenaires ont effectué une revue des données secondaires.

20 au 24 octobre 2025 : 38 formateurs membres d'organisations nationales et internationales partenaires des clusters Education et EHA et du CPAoR ont été formés à Bangui.

Cette formation a été préparée et dispensée par l'équipe technique de REACH avec l'appui de CPAoR et du cluster Education sur les modules relatifs à la conduite de consultations d'enfants.

27 octobre au 10 novembre 2025 : Formation en cascades des agents de collecte au niveau des sous-préfectures.

Les partenaires se sont organisés par sous-préfecture et ont procédé à la formation des enquêteurs. En raison de contraintes logistiques, certaines formations ont accusé des retards entraînant par endroit un décalage dans le lancement de la collecte de données.

11 novembre au 09 décembre 2025 : Collecte des données primaires (qualitatives et quantitatives).

10 au 23 décembre 2025 : Nettoyage des données.

16 au 23 décembre 2025 : Analyse des données et production du rapport de consultation des enfants.

Janvier-février 2026 : Rédaction du rapport.

Mars 2026 : Tenue de l'atelier de validation du rapport.

⁶ REACH est l'une des initiatives d'IMPACT Initiatives. Davantage d'informations à ce sujet sont disponibles [ici](#).

2. Méthodologie

2. 1 Aperçu de la méthodologie

Cette évaluation est composée d'une revue des données secondaires, ainsi que de collectes de données primaires (quantitatives et qualitatives). La revue des données secondaires a été mise en œuvre par le Cluster Education et ses partenaires. Cette dernière avait pour objectif de collecter et structurer les informations déjà disponibles de manière à identifier les principales lacunes d'informations à combler.

La collecte des données primaires a adopté **une approche mixte** :

1. Enquêtes dans les écoles, via des entretiens avec les directeurs/directrices d'établissements ;
2. Entretiens avec des informateurs clés acteurs communautaires tels que des leaders religieux ou des membres du Réseau Communautaire de Protection de l'Enfance (RECOPE) ;
3. La collecte des données qualitatives par des consultations auprès d'enfants, âgés de 8 à 17 ans scolarisés et non scolarisés.

Population visée

L'enquête a couvert 38 sous-préfectures, réparties dans 11 préfectures de la RCA. La sélection des sous-préfectures a été faite selon les critères suivants :

- Sous-préfectures identifiées comme "hotspots" en 2024 en raison d'un grand nombre de chocs.
- La présence opérationnelle de partenaires capables de participer à la collecte de données.

Au sein de ces sous-préfectures, les zones rurales avec des écoles fonctionnelles⁷ ont été, autant que possible, couvertes par l'évaluation. **L'évaluation s'est concentrée sur les zones accessibles dans un rayon de 15kms autour des axes principaux. Les critères de sûreté et de sécurité des équipes sur le terrain ont également déterminé la couverture géographique finale de l'évaluation.**

Les populations ciblées étaient les suivantes : Les directeurs/directrices d'écoles (enquêtes écoles), les leaders communautaires ou membres RECOPE (questionnaire communautaire) et les enfants scolarisés ou déscolarisés âgés de 8 à 17 ans (consultations d'enfants).

Le profil détaillé des populations qui ont participé dans cette évaluation se trouve dans la section "Collecte de données primaires".

En ce qui concerne les écoles situées dans la couverture géographique de cette évaluation mais non fonctionnelles au moment de la collecte, le protocole suivant a été mis en place :

- Si l'ancien directeur ou directrice de l'établissement en question était disponible au moment de la collecte ET que l'école était fonctionnelle au cours de l'année scolaire passée (2024-2025), un questionnaire école a été rempli. Les questions posées dans ce cas de figure portaient sur la situation au cours de l'année scolaire 2024-2025 et ont permis de récolter des informations importantes, dont les raisons de la fermeture de l'établissement scolaire au moment de la collecte de données.

Lorsqu'aucune personne de référence pour l'établissement ne pouvait être identifiée, une école de remplacement a été tirée de manière aléatoire au sein de la même sous-préfecture.

⁷ Cela comprend les écoles communautaires qui, à la différence des écoles publiques (gérées par l'État et gratuites), des écoles privées (laïques ou confessionnelles, autorisées par l'État) sont des établissements scolaires initiés et parfois gérés par les membres de la communauté locale, souvent avec l'aide de partenaires pour offrir une éducation là où les structures publiques font défaut.

2. 2 Collecte des données primaires

Enquêtes dans les écoles

Les enquêtes dans les écoles ont été effectuées via un questionnaire adressé à des informateurs clés (IC) au sein des écoles sélectionnées. Le questionnaire était en priorité administré aux directeurs ou directrices des écoles. Lorsqu'il ou elle n'était pas disponible son adjoint ou un enseignant officiant était mis à contribution. Au sein des écoles fonctionnelles, le questionnaire portait sur les années scolaires 2024-2025 et 2025-2026. Dans les écoles non-fonctionnelles au moment de la collecte de données, seules les questions portant sur l'année scolaire précédente (2024-2025) ont été posées.

Les enquêtes école avaient pour but de rassembler des informations sur les conditions d'accès et l'environnement d'apprentissage dans les écoles accessibles, la situation des professionnels de l'éducation, et les risques de protection auxquels étaient exposés les enfants sur le chemin et au sein des établissements scolaires. En outre, ces entretiens ont permis d'explorer les facteurs susceptibles d'influencer la qualité de l'enseignement, les principaux obstacles à l'accès à une éducation inclusive et de qualité, ainsi que le niveau de mise en œuvre des lignes directrices de la « Déclaration sur la sécurité à l'école ». Enfin, le questionnaire explorait l'impact de potentiels chocs (insécurité, épidémie, déplacement de grande ampleur etc.) ayant affectés la localité où se trouvait l'école au cours des 12 derniers mois précédent la collecte, ainsi que les stratégies d'intervention les plus pertinentes pour répondre aux besoins identifiés. La section 3.12 du rapport est dédiée à ces résultats.

- Echantillonnage

La base de l'échantillonnage était constituée de l'ensemble des écoles situées dans les 38 sous-préfectures, à 15 kilomètres des axes principaux et accessibles par les partenaires du cluster Education en charge de la collecte. La taille de l'échantillon initialement retenue était de 607 établissements scolaires et avait pour objectif d'obtenir des résultats représentatifs de la situation des écoles situées dans un rayon de 15 kilomètres des axes principaux et accessibles, au niveau des sous-préfectures (niveau administratif 2), avec un niveau de confiance de 95 % et une marge d'erreur de 5 %. **352 enquêtes écoles ont finalement pu être réalisées** en raison de diverses contraintes logistiques et sécuritaires (voir la section ci-dessous "Défis et limitations de l'évaluation" pour plus de détails) et certaines ont dû être choisies délibérément. De fait, les résultats sont présentés au niveau des préfectures (niveau administratif 1) et *doivent être considérés comme indicatifs*.

Tableau 1 : Couverture géographique de la collecte de données pour les IC dans les écoles

Préfectures	Ecoles accessibles	Enquêtes prévues	Enquêtes réalisées
Sangha-Mbaéré	0	0	4
Ouham-Pendé	85	80	41
Ouham	49	48	30
Ouham-Fafa	122	112	82
Lim-pendé	25	25	30
Nana-Gribizi	126	105	69
Ouaka	184	154	46
Bamingui-Bangoran	59	55	20
Haute-Kotto	1	1	19
Haut-Mbomou	27	27	11
Total	678	607	352

La quasi-totalité des écoles enquêtées étaient des écoles publiques gouvernementales et le profil des IC enquêtés était largement dominé par les directeurs d'école. Cela est fait à dessein, les directeurs étant censés avoir une bonne connaissance générale de leurs écoles. Les profils classés dans la catégorie "Autre" correspondaient à un chargé d'école et à un chef de secteur éducatif dans la sous-préfecture de Sido.

Tableau 2 : Profil des écoles enquêtées et du personnel éducatif interrogé

Profil des écoles enquêtées	Directeur d'école	Directeur d'école adjoint	Enseignant	Autre	Total général
Communauté	3	0	0	0	3
Privé	1	0	1	0	2
Public/gouvernement	287	42	13	1	343
Religieux/mission	3	0	0	0	3
Autre	1	0	0	0	1
Total général	295	42	14	1	352

Les IC interrogés au niveau des écoles étaient très majoritairement des hommes. Les femmes ne représentaient que 12% de l'échantillon. Ce manque de parité s'explique par le fait que les femmes sont moins présentes dans les postes à responsabilité au sein des écoles en RCA.

Tableau 3 : Répartition des IC école par école et par genre

Type d'école	Femme		Homme		Total
	NB	%	NB	%	NB
Publique/ gouvernementale	41	12 %	302	88 %	343
Communautaire	0	0 %	3	100 %	3
Privée	0	0 %	2	100 %	2
Religieuse/ mission	1	33 %	2	67 %	3
Autres	0	-	1	0 %	1
Total général	42	12 %	310	88 %	352

- Statut des écoles enquêtées

L'évaluation s'est majoritairement concentrée sur les écoles primaires publiques⁸ formelles dans les 38 sous-préfectures évaluées. Néanmoins, quelques établissements préscolaires (4) et secondaires (8) ont aussi été

⁸ L'enseignement primaire en République centrafricaine s'adresse aux enfants de 6 à 12 ans et se conclut après six années par l'obtention du Certificat d'Études Fondamentales 1 (CEF 1). Pour donner suite à cela, les élèves passent un concours d'entrée en sixième, ouvrant la

inclus. La majorité des écoles enquêtées 62 % (219/352) se situaient en milieu rural.⁹ Seulement 11 (3 %) étaient des établissements scolaires non formels.^{10,11}

Tableau 4 : Nombre d'établissements scolaires par niveau d'enseignement et par zone

Niveau de l'école	Milieu rural	Milieu urbain	Total
Préscolaire	0	4	4
Primaire	218	122	340
Secondaire	1	7	8
Total	219	133	352

Entretiens avec les IC communautaires (leaders communautaires ou membres du réseau RECOPE)

Un questionnaire a été administré à un leader communautaire ou à un membre du réseau RECOPE dans les communes abritant les écoles sélectionnées. L'objectif de ce questionnaire était de compléter les données récoltées au sein des écoles avec des informations contextuelles plus générales.

- Echantillonnage

Un seul questionnaire a été administré dans chacune des 82 communes où se trouvaient les écoles évaluées. Le choix de l'IC communautaire a été fait par les partenaires au cours de la collecte en priorisant les leaders communautaires ou membre RECOPE pouvant communiquer des informations fiables à l'échelle de la commune. Les résultats provenant des entretiens avec les IC communautaires doivent être considérés comme indicatifs seulement.

Tableau 5 : Nombre d'entretiens communautaires réalisés par préfecture

Préfectures	Nombre entretiens réalisés
Ouham-Pendé	7
Ouham	13
Ouham-Fafa	25
Lim-pendé	6
Nana-Gribizi	9
Ouaka	13
Bamingui-Bangoran	2

voie à l'enseignement secondaire qui dure de 12 à 19 ans et se divise en filières générale, technique, commerciale, agricole, industrielle, professionnelle et pédagogique. Source: [République Centrafricaine, Système éducatif en bref](#), juillet 2025.

⁹ Pour cette évaluation, est considérée comme milieu rural toute zone en dehors des chefs lieu de sous-préfecture.

¹⁰ L'éducation de base non formelle est délivrée via des programmes dispensés dans les espaces temporaires d'apprentissage (ETAPE) et des programmes d'éducation alternative. Ceux-ci sont destinés aux enfants qui n'ont jamais été scolarisés, qui sont sortis prématurément du système éducatif ou dont la scolarité a été interrompue. Il est possible de poursuivre des études dans le système formel après avoir achevé ces programmes. Source : [Plan sectoriel de l'éducation 2020-2029 de la République centrafricaine](#).

¹¹ Ces établissements ont été enquêtés dans la Ouaka (3 écoles sur 46), la Nana-Gribizi (5/69), la Lim-pendé (1/30) et la Ouham-Fafa (2/82).

Haute-Kotto	3
Haut-Mbomou	4
Total	82

Les leaders communautaires (65/82) sont les plus représentés parmi les IC communautaires enquêtés. Seulement 10 % des IC interrogés étaient des femmes. Cela est lié au manque de parité au sein des structures de décision communautaires et des RECOPE.

Tableau 6 : Profil et genre des IC communautaires enquêtés

Profil IC	IC femme		IC homme		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Leader communautaire	6	7 %	59	72 %	65	79 %
Membre du RECOPE	1	1 %	4	5 %	5	6 %
Autres	1	1 %	11	13 %	12	15 %
Total	8	10 %	74	90 %	82	100 %

Consultations avec les enfants

15 consultations d'enfants (groupes de discussions) ont été réalisés au cours de cette évaluation dont 4 avec des filles, 3 avec des garçons et 8 mixtes. **8 de ces groupes de discussions ont été réalisés avec des enfants non scolarisés et 7 avec des enfants scolarisés. Au total, 198 enfants ont été consultés dans le cadre de cette évaluation.**

Tableau 7 : Échantillonnage des enfants consultés

Statuts	Age	Consultations	Enfants en situation de handicap	Filles	Garçons	Total enfants
Scolarisés	8-11 ans	1	3	7	4	11
	12-14 ans	4	0	44	8	52
	15-17 ans	3	8	25	20	45
Non scolarisés	8-11 ans	2	1	20	4	24
	12-14 ans	2	4	6	21	27
	15-17 ans	3	2	26	13	39
Total		15	18	128	70	198

Les consultations avec les enfants ne visent pas à fournir d'informations statistiquement représentatives, mais des informations qualitatives. L'objectif des consultations d'enfants était d'identifier des besoins spécifiques souvent invisibles aux adultes (notamment en matière de protection) et comprendre leurs priorités réelles.

2.3 Collecte de données et analyse

Outils quantitatifs

Pour assurer la collecte des données quantitatives, une première formation a eu lieu à Bangui et a réuni les organisations partenaires de la collecte. Cette formation théorique et pratique a été complétée par une phase pilote afin de permettre une mise en œuvre en situation réelle et améliorer les outils de collecte. Une formation des enquêteurs, identifiés par les organisations partenaires au niveau local, a ensuite été conduite dans les différents chefs-lieux des sous-préfectures ciblées par le personnel formé à Bangui.

Les enquêtes écoles, entretiens avec les directeurs d'école, leurs adjoints ou les enseignants officiant dans les écoles sélectionnées et entretiens avec les acteurs communautaires, ainsi que les consultations avec les enfants ont été menées par des équipes composées de deux enquêteurs sous la responsabilité d'un chef d'équipe.

Les données quantitatives ont été collectées via la plateforme mobile de collecte de données Kobo Collect.

Pendant la collecte de données, les données entrantes ont été vérifiées quotidiennement par les équipes REACH selon un plan de nettoyage des données prédéfini comprenant une vérification des valeurs aberrantes, des incohérences logiques entre les réponses et de la mauvaise compréhension des questions. Des informations détaillées sur les normes minimales de nettoyage des données IMPACT Initiatives sont disponibles ici. Il était convenu que le suivi des incohérences soit réalisé directement par les responsables terrains des organisations partenaires réalisant la collecte. A la fin de la collecte de données, REACH a procédé à une dernière vérification complète de toutes les données, sur la base des retours qui avaient pu être consolidés, avant de les transmettre au département recherche d'IMPACT Initiatives pour validation. Une fois validée, l'analyse de ces données quantitatives a été faite à l'aide de Microsoft Excel et R.

Outil qualitatif

Le protocole de formation des formateurs et enquêteurs pour la consultation des enfants a suivi les mêmes étapes que celles de la collecte de données quantitatives : Formation à Bangui puis dans les différents chefs-lieux des sous-préfectures par les partenaires.

Les enquêteurs ont été formés aux outils de collecte, et sensibilisés à la Protection contre l'Exploitation et les Abus Sexuels (PEAS), ils-elles ont également signé la politique de sauvegarde de l'enfant/PEAS et le code de conduite de leur organisation ainsi qu'un code de conduite spécifique à cette évaluation. Une orientation sur le protocole de rapportage et de référencement a été donnée. Les données qualitatives ont été collectées au cours de consultations avec des enfants scolarisés et non scolarisés. Le choix des participants à ces groupes de discussions a été fait par les directeurs et/ou les enseignants pour les enfants scolarisés et avec l'appui des associations de parents d'élèves ou des leaders communautaires pour les enfants non scolarisés. Ces données ont ensuite été transcrites puis saisies sur un formulaire Word et transmises à l'équipe REACH. L'analyse des données qualitatives a été faite par l'équipe REACH sur un modèle développé par le GEC dans le cadre d'une précédente évaluation JENA.

2.4 Défis et limites de l'évaluation

Cette évaluation a été confrontée à plusieurs défis et contraintes qui doivent être pris en compte lors de l'analyse des résultats.

- **Faible fiabilité des données de base utilisées lors de l'échantillonnage** : les listes d'écoles utilisées pour l'échantillonnage initial étaient relativement anciennes. Il est donc probable que certaines sous-préfectures soient sur ou sous-représentées par rapport à la proportion des écoles réellement présentes au moment de l'évaluation.
- **Inaccessibilité de certaines écoles sélectionnées dans l'échantillon constatée au moment de la collecte de données pour des raisons logistiques ou sécuritaires** : bien qu'une liste d'écoles de remplacement ait été préparée, certaines écoles sont demeurées inaccessibles pour des raisons sécuritaires et/ou logistiques et n'ont pas pu être remplacées.
- **Une couverture finale des enquêtes écoles relativement faible** : cette évaluation conjointe s'est déroulée dans un contexte particulier avec des ressources limitées et la participation volontaire des partenaires du cluster Education. A ces défis financiers, se sont ajoutés ceux de nature logistiques et sécuritaires. La couverture finale de l'échantillon des enquêtes écoles a atteint 51 % de l'objectif initial, malgré plusieurs prolongations de la période de collecte.
- **Une représentativité des résultats limitée** : au-delà des précédentes limitations, la liste des écoles initialement fournie incluait seulement celles répondant aux critères de sélections fixés c'est-à-dire des écoles situées à 15 kilomètres maximum des principaux axes routiers et accessibles par les partenaires en charge de la collecte. L'exclusion des établissements inaccessibles ou très reculés signifie que la situation en matière d'éducation et de protection de l'enfance dans les régions moins accessibles n'a pas été évaluée, laissant place à la possibilité que des problèmes plus importants dans ces écoles aient été sous-estimés.
- **Sensibilité de certains indicateurs** : certains indicateurs, particulièrement ceux de la section protection, peuvent être particulièrement sensibles. Il a été indiqué aux équipes terrain de sélectionner l'option « préfère ne pas répondre », s'ils ne se sentaient pas suffisamment en confiance pour poser ces questions. Par conséquent un potentiel sous-rapportage des indicateurs de protection est possible, et devra être souligné lors de la restitution des résultats.
- **Insuffisance/manque de supervision de la collecte** : le suivi des données pendant la phase de collecte devait être réalisé par les membres des organisations partenaires formées à Bangui. Ce suivi n'a cependant pas toujours été fait de manière rigoureuse. Cela a pu impacter la qualité des données collectées et entraîné la suppression de plusieurs formulaires qui ne répondaient pas aux critères minimums de qualité et/ou qui contenaient des données possiblement fictives.
- **Des lacunes dans la formation des agents de collecte** : la formation pour cette évaluation s'est déroulée en deux temps : une formation des formateurs a eu lieu à Bangui, sur 5 jours. Suivie d'une formation des enquêteurs au niveau des sous-préfectures. Il s'est avéré par la suite que certains formateurs n'ont probablement pas bien transmis les connaissances acquises à Bangui, si bien que certaines consignes ayant trait aux protocoles de collecte des données n'ont pas été respectées. Cela a particulièrement affecté les consultations d'enfants pour lesquelles le non-respect des tranches d'âge, des séparations par genre ainsi que la mauvaise répartition des sites pour la tenue des discussions ont rendu la majorité des données peu

exploitables. Seuls 15 rapports de consultations d'enfants (sur les 36 initialement visés) ont pu être conservés pour l'analyse et le rapportage.

2.4 Recommandations pour les prochaines évaluations

Recommandations d'ordre logistique et financier

- Calibrer les ambitions avec les ressources disponibles. Il s'agit ici de tenir compte des capacités réelles pour la taille de la zone à couvrir et le degré de confiance souhaité afin d'avoir une taille d'échantillon raisonnable qui puisse être couverte dans les délais impartis.
- Anticiper sur le processus de mise à disposition des éventuels soutiens financiers à l'intention des partenaires terrain.
- Faire une identification réaliste des sites accessibles au moment de la planification afin de permettre un meilleur échantillonnage.
- Prévoir plus de temps pour la formation des agents de collecte en insistant sur les séances pratiques avec les outils électroniques de collecte et des collectes en phase pilote.

Recommandations d'ordre méthodologique

- Prévoir davantage de temps pour la création des outils et la conception de l'étude.
- Tenir compte de la saisonnalité pour choisir une période propice à la collecte terrain afin de minimiser les problèmes d'accès liés aux inondations.
- Prévoir plus de temps pour la formation des formateurs partenaires, notamment pour la phase pilote de la formation des formateurs.
- Effectuer suffisamment de tests sur le questionnaire avant déploiement pour corriger toutes les potentielles incohérences en amont de la collecte.
- Prévoir une supervision de la formation des enquêteurs et de la collecte par les équipes REACH et du cluster.
- Imprimer les instructions sur la conduite des groupes de discussions et remettre une version papier à chaque partenaire.
- Une plus grande implication du cluster protection dans la conception, la formation des partenaires, en particulier pour la mise en œuvre et le suivi des groupes de discussions.
- Améliorer la coordination entre toutes les parties prenantes (clusters, REACH et ONG partenaires) en assurant une circulation continue de l'information.
- Assurer une meilleure coordination entre les acteurs lors de l'élaboration des questions de recherche afin d'assurer la prise en compte de tous les besoins notamment le genre, inclusion et chocs.
- Tenir compte des profils dans l'identification des principaux acteurs en charge de la formation et de la supervision de la collecte. Faire participer prioritairement des Informations Management officers (IMO)

ou des chargés de suivi évaluation qui sont des profils habitués à la conduite d'enquêtes et qui ont déjà une certaine maîtrise des outils de collecte.

- Assurer un retour rapide des cleaning logs en cours de collecte afin de permettre un traitement des données de qualité, et dans les délais.
- Suivre scrupuleusement les directives en matière de la conduite des consultations d'enfants : Respect des âges, genres et indicateurs associés.

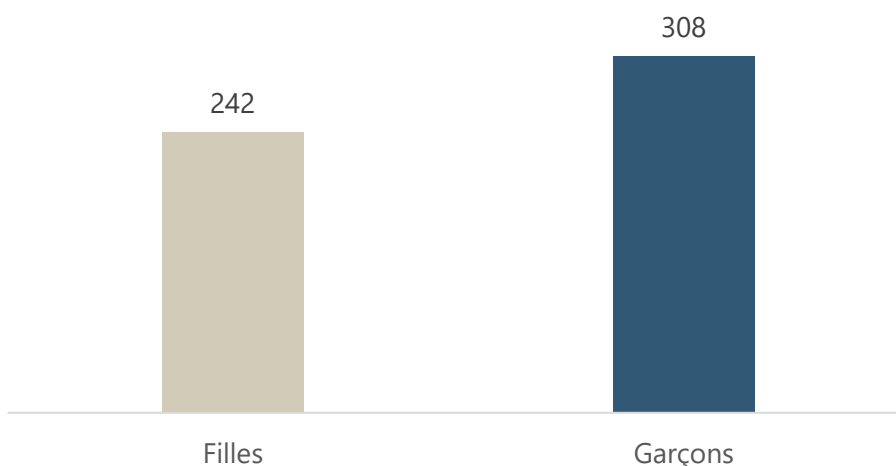
3. Résultats

3.1 Accès et environnement d'apprentissage

Fonctionnalité des établissements scolaires

La très vaste majorité des écoles (99 %) visitées étaient fonctionnelles et accueillait des enfants au moment de la collecte de données. Parmi ces dernières, 90 % avaient également été fonctionnelles au moins au cours d'une partie de l'année scolaire précédente 2024-2025.

Figure 1 : Nombre moyen d'enfants inscrits pour l'année scolaire 2025-2026, par genre ⁷



Egalité d'accès

Selon les résultats de l'enquête ménage MSNA conduite en 2025, **la vaste majorité (79 %) des enfants âgés de 5 à 17 ans ont fréquenté l'école ou un programme d'éducation de la petite enfance au cours de l'année scolaire 2024-2025**. L'écart d'accès à l'éducation entre les filles et les garçons n'était pas significatif au niveau national (77 % des filles fréquentaient l'école vs 81 % des garçons). **L'accès à l'éducation fluctuait cependant davantage entre les préfectures** : Parmi les préfectures ciblées du JENA et du MSNA, la préfecture de Lim-Pendé est celle où le pourcentage d'enfant ayant accès à l'école au cours de l'année scolaire 2024-2025 était le plus bas (77%).

De même, **l'accès à l'éducation variait entre zones** : 68% des enfants résidant en camps/sites étaient allés à l'école au cours de l'année scolaire 2024-2025 vs 71% en milieu rural et 82% en zone urbaine/péri-urbaine-. Le pourcentage d'enfants scolarisés déclinait avec l'âge : 83% des enfants en âge de suivre les cycles scolaires du

Fondamental 1 et 2 (c'est à dire les enfants âgés entre 12 et 15 ans) étaient scolarisés contre 72%, pour les enfants en âge de suivre le cycle du secondaire (16-17 ans).

Tableau 8 : % d'enfants ayant fréquenté l'école ou un programme d'éducation de la petite enfance au cours de l'année scolaire 2024-2025 (Source : [MSNA 2025](#))

Préfectures * Préfectures couvertes par MSNA et JENA 2025	% d'enfants ayant fréquenté l'école (total)	% de garçons ayant fréquenté l'école	% de filles ayant fréquenté l'école
Ombella M'Poko	83 %	87 %	78 %
Lobaye	57 %	68 %	47 %
Mambéré	70 %	70 %	70 %
Ouham-Pendé*	77 %	79 %	74 %
Ouham*	81 %	84 %	79 %
Ouham-Fafa*	75 %	77 %	74 %
Lim-Pendé *	73 %	77 %	70 %
Kémo	78 %	81 %	75 %
Nana-Gribizi*	82 %	86 %	79 %
Ouaka*	81 %	83 %	79 %
Bamingui-Bangoran*	91 %	91 %	91 %
Haute-Kotto	82 %	82 %	82 %
Vakaga	65 %	71 %	59 %
Basse-Kotto*	74 %	80 %	69 %
Mbomou	82 %	84 %	80 %
Haut-Mbomou*	77 %	78 %	75 %
Bangui	91 %	90 %	93 %

Dans à peine plus d'un quart des écoles (26 %, 92) évaluées, les IC interrogés ont rapporté que l'école disposait de statistiques détaillées sur le statut de déplacement des enfants inscrits au cours de l'année scolaire. Dans certaines écoles, cette information existait et était affichée dans chacune des classes, mais n'était pas disponible sous forme compilée le jour de la collecte. Dans d'autres, cette information détaillée n'existait pas du tout, ce qui semble indiquer qu'établir cette distinction ne semblait pas pertinent pour le personnel éducatif interrogé. Il pourrait également s'agir d'écoles accueillant principalement des enfants hôtes.

Parmi les 92 établissements où les chiffres d'inscription par statut de déplacement étaient disponibles :

- 49 % (45/92) des écoles accueillait au moins un enfant en famille d'accueil.
- 52 % (48/92) des écoles accueillait au moins un enfant retourné.

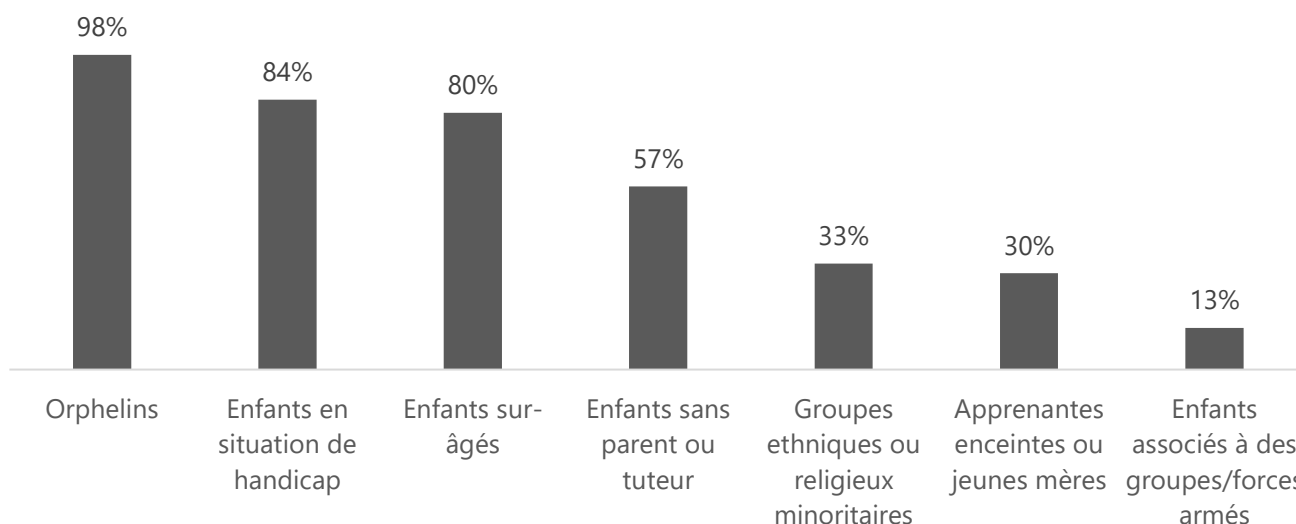
La vaste majorité des écoles enquêtées (84 %, 291) accueillait des enfants issus de groupes vulnérables ou à risque au cours de l'année scolaire 2024-2025. Selon [l'enquête MICS 2018-2019](#), 15% des enfants moins de 17 ans en RCA ont perdu au moins l'un de leurs parents et 17% ne vivent avec aucun de leurs parents biologiques. Les orphelins sont parmi les enfants les plus exposés au risque d'exclusion scolaire. Lors des consultations avec les enfants, un groupe de fille dans la sous-préfecture d'Obo ont mentionné que les "Certains enfants orphelins vivent avec des tuteurs vulnérables, le grand-père ou grand-mère, qui n'ont pas la capacité de les soutenir à l'école". Leur inclusion généralement nécessite des mesures de protection (sensibilisation du personnel

enseignant et des communautés, mise en place de référencement intersectoriels etc.), de soutien matériel et d'accompagnement d'apprentissage personnalisés.

Les enfants en situation de handicap étaient la seconde population vulnérable la plus fréquemment mentionnée, ce qui implique, entre autres, de former et d'accompagner du personnel éducatif, d'adapter les infrastructures ainsi que les matériels d'enseignements. Il est également nécessaire de continuer à sensibiliser les communautés à ce sujet, comme le soulève un groupe d'enfants (mixte) consultés dans le cadre de ce JENA : « *A cause de leur handicap physique, leurs parents ne veulent pas les inscrire à l'école, pourtant ils ont la volonté d'apprendre comme les autres enfants.* »

80% des écoles comptaient des enfants sur-âgés dans leurs effectifs. Cela est cohérent avec les résultats de la MSNA 2025 qui indiquent que plus d'un tiers (35%) des enfants scolarisés au niveau primaire ont au moins deux ans de plus que l'âge officiel pour leurs classes. Les enfants sur-âgés sont exposés à un risque élevé de **décrochage**, de stigmatisation et d'exclusion. Un certain nombre de mesures peuvent être prises pour augmenter leurs chances de rester au sein du système scolaire et de réussir, tels que la mise en place de programme d'apprentissage accélérés et de suivi individualisé, une flexibilité pédagogique (regroupement des élèves par compétences ou niveaux d'apprentissage plutôt que par âge) et/ou encore la garantie d'un environnement protecteur via la sensibilisation des élèves et des enseignants ou des groupes de soutien entre pairs. **1 école sur 3 accueillait des apprenantes enceintes ou jeunes mères, indiquant la nécessité de mettre en place des aménagements pédagogiques et organisationnels pour pouvoir permettre à ce public d'apprendre dans de bonnes conditions**, tels que des horaires flexibles ou des programmes d'éducation accélérés pour rattraper les périodes d'absence, du tutorat ou mentorat pour accompagner la reprise scolaire etc.

Figure 2 : % d'écoles accueillant des enfants issus de groupes vulnérables dans les écoles, par type de vulnérabilité¹²



A peine plus d'un tiers des IC interrogés (35 %, 123) mentionnaient cependant que leur école avait mis en place des mesures concrètes pour aider les élèves vulnérables à accéder à l'école, y participer et/ou éviter les décrochages scolaires. Les écoles situées dans les zones urbaines rapportaient fournir relativement plus d'efforts

¹² Plusieurs choix pouvaient être sélectionnés.

pour garantir l'accès à l'éducation des enfants vulnérables : 31 % des écoles en zone rurale mettaient en place des mesures contre 42 % des écoles situées dans les zones urbaines des sous-préfectures.

Parmi les établissements scolaires concernés, les trois dispositions les plus fréquemment rapportées étaient l'accueil des enfants sur-âgés (52 %), la mise en place d'un suivi de la protection de l'enfance (37 %) et la mise en place d'horaires flexibles (33 %). Environ un tiers (30 %) des IC indiquaient également que leurs établissements pouvaient annuler ou réduire les frais de scolarité ou autres coûts éducatifs. Cette mesure semble particulièrement pertinente en RCA, où 50% des enfants non-scolarisés n'accédaient pas à l'école en 2024-2025 en raison des coûts liés à l'éducation (source : MSNA 2025) : un problème soulevé de nombreuses fois par les enfants pendant les consultations. Le manque de revenu, conjugué aux vulnérabilités familiales et les coûts directs (frais de scolarité, achat des fournitures scolaires, prise en charge des maître parents) et indirects (manque à gagner du travail des enfants) de l'éducation étaient les raisons principales mentionnées de décrochage scolaire et de déscolarisation.

“C'est très difficile maintenant pour nous et nos parents d'avoir de l'argent par ce que la vente des produits agricole ne marche pas bien maintenant. Avec la baisse des prix sur le marché, nos parents n'ont pas la capacité de soutenir leurs enfants pour aller à l'école” (groupe de filles scolarisées âgées entre 12 et 14 ans dans la sous-préfecture d'Obo). De manière générale, ces résultats soulignent la nécessité d'augmenter et de renforcer les dispositifs existants pour garantir un accès éducatif de qualité et créer les conditions nécessaires à la réussite des populations vulnérables.

Tableau 9 : % d'écoles par type de mesure(s) prise(s) pour aider les élèves vulnérables à accéder à l'école, y participer et/ou éviter les décrochages scolaires

Type de mesure	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Accueillir les enfants trop âgés	52 %	54 %	50 %
Suivi de la protection de l'enfance	37 %	39 %	36 %
Horaires flexibles	33 %	37 %	27 %
Annuler ou réduire les frais de scolarité ou autres coûts	30 %	30 %	30 %
Suivi des abandons scolaires	28 %	34 %	21 %
Latrines sensibles au genre	16 %	13 %	20 %
Structures facilement accessibles	16 %	13 %	20 %
Alimentation scolaire	15 %	18 %	13 %
Accommoder les élèves qui ne connaissent pas la langue du matériel scolaire ou des examens	10 %	12 %	7 %
Fourniture de matériel sanitaire pour les filles	7 %	9 %	5 %
Alléger les critères de recrutement des enseignantes	7 %	6 %	9 %
Classes de rattrapage ou d'apprentissage accéléré	7 %	1 %	13 %
Bourses d'études ou exonération des frais de scolarité	4 %	0 %	9 %

Renoncer aux exigences en matière de documentation pour les élèves déplacés ou d'autres personnes qui ne peuvent pas les remplir	3 %	4 %	2 %
Fourniture d'uniformes ou de vêtements	2 %	0 %	5 %
Services de garde d'enfants/ dispositifs de développement de la petite enfance	1 %	0 %	2 %
Autre disposition	6 %	4 %	7 %

Interruptions scolaires

Dans les contextes d'éducation en situation d'urgence, être inscrit à l'école ne garantit pas un accès continu à l'éducation. **Dans 7 des 82 communes enquêtées, les IC communautaire ont rapporté que certaines des écoles/espaces d'apprentissage de leur commune étaient utilisés au moment de la collecte de données comme abris collectifs pour les familles, les personnes déplacées à l'intérieur du pays ou d'autres groupes.**

Les communes concernées étaient les suivantes : Dan Gbabiri (Sous-préfecture de Bozoum), Paoua centre (Paoua), Obo, Bimbo (Ombella-Mpoko), Kouki (Nana-Bakassa), le quartier de Dezago, Kotto-Ouandja (Sous-préfecture de Satema). A l'exception du quartier de Dezago (Bambari), toutes les communes ont subi un choc lié à l'insécurité au cours des 12 derniers mois précédant la collecte. Seules 1% des écoles enquêtées (2) dans le cadre du JENA, toutes situées au sein de la préfecture de Ouham-Pendé, avaient été fermées en raison de l'utilisation de l'école comme abri par les populations déplacées. Ce résultat est relativement aligné avec ceux du MSNA 2025, qui indiquaient que 2% des enfants des provinces enquêtées avaient vu leurs accès à l'école perturbé par l'utilisation de leurs écoles comme abris par les populations déplacées, la préfecture de Ouham-Pendé enregistrant un des taux les plus élevés (6%).

L'accès à l'éducation est mis à mal par des crises multiples et simultanées : **Selon les résultats du MSNA 2025, 12% des enfants avaient vu leur scolarité perturbée en raison des aléas naturels**, dont 15% des enfants scolarisés à Ouham-Pendé et 8% à Ouham. Selon le cluster CCCM-Abri-AME de la RCA, la partie Nord-Ouest du pays (Ouham et Ouham-Pendé) reste en effet la zone la plus affectée par les chocs en 2024, enregistrant 20% de chocs liés aux Catastrophes naturelles. Seules 6% (19) des écoles enquêtées avaient été fermée au moins une journée au cours de l'année scolaire précédent la collecte (2024-2025) en raison de l'absence d'un enseignant. Ces écoles étaient situées dans les préfectures de Ouham-Pendé, Ouham, Ouham-Fafa, Nana-Gribizi, Haute-Kotto et Haut-Mbomou. Le nombre moyen de jours de fermeture était de 29 jours, et variait sensiblement d'une école à l'autre. À titre de comparaison, selon les résultats du MSNA 2025, le pourcentage d'enfants dont l'éducation avait été interrompue à un moment quelconque pendant l'année scolaire en raison de l'absence de professeur était respectivement de 22% (Ouham-Pendé), 44% (Ouham), 24% (Ouham-Fafa), 15% (Nana-Gribizi), 19% (Haute-Koto) et 51% (Haut-Mbomou).

De plus, les faibles salaires, retards ou absence de salaire impacte directement la motivation et l'absentéisme des enseignants (se référer à la section "Profil des enseignants et rémunération" pour plus d'information). Lors des consultations d'enfants, cela a été mentionné dans un groupe de garçons scolarisés, âgés entre 12 et 14 ans, au sein de la sous-préfecture d'Obo *"Certains enseignants ne travaillent pas à cœur ouvert et s'absentent beaucoup par rapport au non-paiement de leur prime mensuelle. Les enseignants ne sont pas motivés car ils réclament leur rémunération. S'ils viennent parfois ils ne dispensent pas les cours."* Le manque de logement et l'éloignement des écoles, l'insécurité et les déplacements liés aux conflits sont autant d'autres facteurs qui contribuent à la pénurie et l'absentéisme des professeurs en RCA.

Selon les résultats des enquêtes écoles, d'autres facteurs tels que l'insécurité/la violence/les pillages ou les grèves des enseignants contribuent également, à moindre échelle, à entraver l'accès à l'éducation des enfants scolarisés en RCA (voir tableau ci-dessous).

Tableau 10 Nature des chocs enregistré au cours des 12 derniers mois dans la localité selon les IC Ecole, par zone¹³

	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Insécurité/violence/pillage	6 %	4 %	9 %
Grève des enseignants	4 %	4 %	4 %
Choc lié au changement climatique (sécheresse, inondations, etc.)	2 %	4 %	0 %
Déplacement à grande échelle vers la localité	2 %	2 %	2 %

Accès physique à l'école

Les résultats des enquêtes écoles indiquent que les enfants scolarisés mettaient en moyenne 40 minutes pour se rendre à l'école à pied. Ce temps était pratiquement le même pour les enfants scolarisés dans les zones rurales et urbaines, mais pouvait varier sensiblement d'une sous-préfecture à l'autre. Ainsi, le temps de trajet moyen variait de 32 minutes pour les écoles enquêtées situées dans la préfecture d'Ouham et à plus de 50 minutes dans les écoles enquêtées des préfectures de la Haute-Kotto et le Bamingui-Bangoran.¹⁴

Plus de la majorité des IC (62%) mentionnaient que la distance la plus éloignée que certains élèves devaient parcourir était de moins de 5 kilomètres. De manière générale, les temps moyens de trajets rapportés par les IC semblaient alignés avec les distances devant être parcourue par les élèves pour se rendre à l'école. La distance et le temps de trajet sont des déterminants majeurs de la sécurité, de l'assiduité et des apprentissages. Plus les temps de trajets et distances sont longues, plus les risques de protection, notamment pour les filles augmentent (se référer à la section "Risque sur le trajet de l'école"). **Un temps de marche trop élevé peut également affecter la capacité d'un enfant à apprendre en lien avec la fatigue et/ou réduire son temps effectif passé en classe (retards, absentéisme).**

Infrastructures d'apprentissage

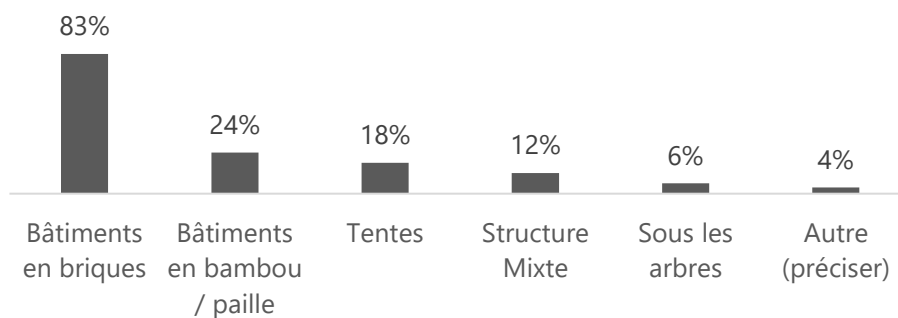
Selon les IC communautaires, 83 % des communes (68 communes sur 82) disposaient d'écoles et d'espaces d'apprentissages en briques, contre 24% (20 communes) en bambou/paille et 18 % (15 communes) étaient des tentes.¹⁵ Dans 5 communes, les IC ont rapporté que l'enseignement se déroulait sous les arbres. Il s'agissait des communes de Belalo (Kabo), Danayerin (Ouham-Pendé), Lady Gbawi (Bouca), Ouaki (Kabo) et Ouham-Fafa (Ouham-Fafa).

¹³ Parmi les 14% d'écoles où une fermée pour d'autres raisons que l'absence d'enseignants ou l'utilisation de l'école par des populations déplacées.

¹⁴ 30 écoles enquêtés dans la préfecture de Ouham, 19 dans la Haute-Kotto et 20 dans le Bamingui-Bangoran.

¹⁵ Plusieurs choix de réponses pouvaient être sélectionnés.

Figure 3 : Type(s) d'infrastructure(s) utilisés comme écoles/espaces d'apprentissage, en pourcentage d'IC communautaires interrogés



La mauvaise qualité des infrastructures peut créer un environnement inadéquat et parfois dangereux pour les élèves, si bien que près d'un tiers (30 %) des IC communautaires interrogés identifiaient la réparation des bâtiments scolaires endommagés ou des installations comme la priorité pour le secteur éducatif dans leur commune.

Salles de classe

Les écoles enquêtées étaient de relativement petite taille, et possédaient en moyenne 5 salles de classe fonctionnelles (c'est-à-dire pouvant être utilisées pour les cours au moment de la collecte de données). Les écoles des zones urbaines disposaient d'un nombre de classes fonctionnelles relativement plus élevé que celles situées en milieu rural (6 salles fonctionnelles en moyenne en milieu urbain contre 5 en milieu rural). De fait, le ratio d'élèves scolarisés par nombre de salles fonctionnelles semblait être légèrement plus élevé dans les zones rurales qu'urbaines (127 contre 114).

Lorsqu'interrogé sur leurs perceptions de l'utilisation des infrastructures scolaires, **les deux tiers du personnel éducatif (66 %) ont jugé que les élèves inscrits étaient trop nombreux par rapport à la taille de l'école** (sans différence notable entre les écoles situées en zone urbaine et rurale). Les classes surchargées et les infrastructures insuffisantes rendent difficile l'apprentissage et compromettent la qualité globale de l'éducation dispensée. Ce chiffre était particulièrement important dans les écoles situées dans les préfectures de Haut-Mbomou (91 %, 10 écoles sur 11), Nana-Gribizi (80 %, 55 écoles sur 69), et Bamingui-Bangoran (75 %, 15 écoles sur 20). Selon les IC, seule une école sur cinq accueillait un nombre correct d'élèves.

A contrario, 13 % des IC (46 écoles) jugeaient que l'école avait un nombre d'élèves inscrits trop faible par rapport aux capacités d'accueil de l'école. Une tendance particulièrement marquée au sein des sous-préfectures de Ouham-Fafa (23 %, 19 sur 82), Haute-Kotto (26 %, 5 sur 19) et Ouham-Pendé (20 %, 8 sur 41).

Dans les écoles évaluées, sur les 5 salles de classes en moyenne fonctionnelles, 3 étaient des structures temporaires ou en plein air. La majorité des structures temporaires (71 %) ne pouvaient pas être démontées et remontées rapidement et en toute sécurité en cas de déménagement ou de relocalisation. Ce chiffre atteignait 82 % en zone urbaine, contre 65 % en zone rurale. **Ces structures temporaires n'ont donc vraisemblablement pas vocation à être démontées dans un futur proche, indiquant une problématique structurelle et la nécessité d'investir dans des constructions de long-terme.**

Recréation et jeux :

Aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain, plus de la moitié des écoles ne proposaient pas d'activités récréatives, de dessin, musique, danse ou autres activités d'expression culturelle au profit des enfants. Ce

constat était fait dans 86 % des écoles du Ouham-Fafa, 80 % des écoles de la Bamingui-Bangoran et 75 % de celles dans la Sangha-Mbaéré.

3.2 Enseignement et apprentissage

Curriculum

Lorsqu’interrogé sur les sujets inclus dans le curriculum de leurs établissements pour faire face à une situation d’urgence, les sujets les plus fréquemment rapportés étaient « l’Education à la paix, atténuation et résolution des conflits » (85% des écoles), la « Promotion de la santé, de la nutrition et de l’hygiène » (59% des écoles) et la « Prévention de la violence, y compris sexuelle et basée sur le genre » (35% des écoles). 18% des IC avaient mentionné l’introduction de la « Préparation aux catastrophes naturelles et réduction des risques ». 16% des écoles sensibilisaient les enfants aux risques encourus lors de la collecte de combustible/bois de chauffage (tels que le risque d’enlèvement, de blessures via des morsures de reptiles ou autres attaques d’animaux sauvages). Peu d’écart était constaté entre les écoles situées en zones rurales ou urbaines. La même question a été posée aux IC interrogés dans le cadre des enquêtes communautaires, qui ont rapporté des tendances similaires.

Tableau 11: % d’écoles par sujets introduits dans le curriculum des écoles, par zone

Sujets introduits dans le curriculum	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Éducation à la paix, atténuation et résolution des conflits	85 %	87 %	83 %
Promotion de la santé, de la nutrition et de l’hygiène	59 %	58 %	62 %
Prévention de la violence, y compris sexuelle et basée sur le genre	35 %	36 %	33 %
Préparation aux catastrophes naturelles et réduction des risques	18 %	19 %	16 %
Sensibilisation aux risques tels que lors de la collecte de combustible/bois de chauffage	16 %	16 %	16 %
Sensibilisation aux mines terrestres	11 %	8 %	15 %
Aucun sujet	9 %	9 %	8 %
Autre	2 %	1 %	3 %

Dans plus de la moitié des écoles (55 %), le personnel éducatif avait mentionné la nécessité d’introduire des sujets supplémentaires. Parmi ces écoles, la préparation aux catastrophes naturelles et réduction des risques était perçue comme le premier sujet prioritaire à introduire (62 % des écoles). Il convient de noter que 39 écoles avaient mis un plan de réponse en cas d’aléas naturels (incendie, vent violent, inondations), mais seuls une minorité d’établissements avaient formés les enseignants à ce sujet au cours des 12 derniers mois précédents la collecte. La sensibilisation aux mines terrestres (48 % des écoles) et la prévention de la violence, y compris sexuelle et basée sur le genre (40 % des écoles) faisaient également parti des sujets nécessaires à introduire.

Tableau 12 : % d'écoles par sujets non-introduits mais perçus comme nécessaires dans le curriculum des écoles, par zone¹⁶

Sujets nécessaires mais non introduits dans le curriculum	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Préparation aux catastrophes naturelles et réduction des risques	62 %	59 %	67 %
Sensibilisation aux mines terrestres	48 %	50 %	44 %
Prévention de la violence, y compris sexuelle et basée sur le genre	40 %	39 %	42 %
Sensibilisation aux risques lors de la collecte de combustible/bois de chauffage	37 %	34 %	41 %
Promotion de la santé, de la nutrition et de l'hygiène	23 %	22 %	25 %
Éducation à la paix, atténuation et résolution des conflits	10 %	8 %	12 %

Les thématiques du genre et de l'inclusion étaient enseignées à travers des leçons spécifiques dans 40 % des écoles. Les écoles situées dans les zones urbaines étaient relativement plus nombreuses à introduire ces sujets dans leurs curriculums (47 % des écoles contre 36 % des écoles en zones rurales).

Langues

En RCA, une loi de 1997 stipule que "le Sango et le français sont les deux langues d'enseignement". La très grande majorité des écoles enquêtées dans le cadre du JENA utilisaient aussi bien le Français que le Sango comme langues d'enseignement (rapporté dans respectivement 99 % et 86 % des écoles). **Le Sango semblait davantage utilisé en milieu rural qu'en milieu urbain avec (93 % vs 74 %). En revanche, toutes les écoles visitées utilisaient des manuels scolaires et autres matériels d'apprentissage en Français, contre seulement 7 % en Sango.**¹⁷

Toutes les écoles enquêtées au sein des Préfectures de Sangha-Mbaéré, Ouham, Haute-Kotto et Haut-Mbomou utilisaient uniquement du matériel d'enseignement en Français. Le [Plan sectoriel de l'éducation de la République centrafricaine 2020-2029](#) prévoit notamment le développement de matériel pédagogique (tels que les livres de lecture ou les manuels scolaires) en Sango, afin de soutenir l'introduction de l'enseignement en Sango au cycle primaire et améliorer les résultats d'apprentissage. Force est de constater que si le Sango est utilisé largement à l'école, l'approvisionnement du matériel pédagogique associé reste encore largement à mettre en place.

Matériel d'enseignement

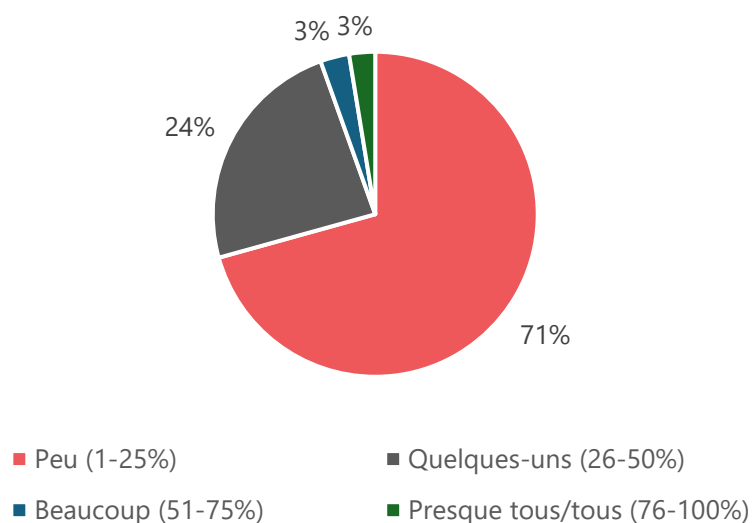
Dans 71 % des écoles visitées, les IC avaient déclaré que peu d'enseignants (moins d'un enseignant sur quatre) disposait d'un ensemble complet de manuels scolaires. Cette proportion était particulièrement élevée au sein

¹⁶ Parmi les écoles où le personnel éducatif avait mentionné la nécessité d'introduire des sujets supplémentaires.

¹⁷ Plusieurs choix pouvaient être sélectionnés.

des écoles situées dans les préfectures de Sangha-Mbaéré (100 %, 4 écoles), Ouham (87 %, 26 écoles), Ouham-Pendé (83 %, 34 écoles), Haute-Kotto (47 %, 14 écoles) et Nana-Gribizi (71 %, 49 écoles).

Figure 5 : Pourcentage d'écoles par nombre estimé d'enseignants disposant d'un ensemble complet de manuels scolaires



De manière similaire, seules 7 % des écoles disposaient de manuels scolaires en quantité suffisante, qu'elles soient localisées en zone urbaine ou rurale. **Parmi la très vaste majorité des écoles où les manuels scolaires manquaient, les manuels de français, d'éveil et de sciences étaient les manuels perçus comme les plus importants (mentionnés respectivement dans 41 %, 23 % et 10 % des écoles).**

Tableau 13 : Pourcentage d'écoles par premier type de manuel manquant, par zone¹⁸

	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Manuel de français	41 %	39 %	44 %
Manuel d'éveil	23 %	22 %	25 %
Manuel de sciences	10 %	12 %	6 %
Manuel de mathématiques	9 %	8 %	9 %
Manuel d'histoire et de géographie	5 %	6 %	4 %
Manuel pédagogique	4 %	3 %	5 %
Manuel d'éducation civique	4 %	4 %	3 %
Manuel d'histoire	2 %	2 %	2 %
Tous les manuels	1 %	0 %	1 %

Lorsqu'interrogé sur le deuxième principal manuel manquant, le manuel de mathématique était le plus fréquemment cité (35 % des écoles). Seule une école sur quatre (20 %) disposait de matériel d'enseignement et

¹⁸ Parmi les écoles où les manuels scolaires n'étaient pas disponibles en quantité suffisante.

d'apprentissage en complément des manuels, tels que des livrets de lecture ou d'activités. Selon les IC, dans environ 51 % écoles chaque enfant possédait un stylo ou un crayon pour écrire et dans 53 % des écoles chaque enfant possédait un cahier ou un livre propre à lui.

La faible différence entre les écoles situées en zone urbaine et zones rurale s'agissant de l'accès au matériel d'enseignement scolaire indique un besoin généralisé de fourniture scolaire. De fait, le remplacement du matériel scolaire était la deuxième priorité la plus fréquemment identifiée par les IC communautaires (28 %). **Il est important de noter que les communautés s'organisaient pour soutenir l'éducation au niveau local.** Les comités d'éducation actifs au sein des communes (tels que les Associations des Parents d'Elèves, les Comité de Gestion des Etablissements Scolaires, les plateformes d'engagement communautaire Kundukwa) étaient les premiers acteurs de soutiens mentionnés par les IC communautaires (82 %, 67/82).¹⁹ Les ONG internationales offraient également un soutien selon une partie importante des IC communautaire (41 %, 34/82). Enfin les autorités gouvernementales (tels que l'inspection académique et le chef secteur) étaient identifiées comme le troisième acteur offrant un soutien actif au sein de la commune. Le matériel pédagogique (type manuels scolaires) était le premier soutien apporté par l'ensemble des acteurs dans près d'un tiers des communes (32 %, 26/82).

Au cours de l'années scolaire 2024-2025, 39 % des écoles avaient reçu une aide. Les écoles situées en zone urbaines avaient reçu relativement davantage d'aide que celles situées en zone rurales (44% vs 36%). Le matériel pédagogique et la formation des enseignants étaient de loin les premiers types d'aides reçues (représentant respectivement 70% et 60% de l'aide reçue).

Evaluation

La vaste majorité des écoles enquêtées (92 %) mesurait les performances des élèves par le biais de tests, d'examens et/ou de de rapports réguliers (sans différence notable entre zones urbaines et rurale).²⁰ Une certaine forme d'évaluation des acquis en classe est un prérequis pour permettre le suivi des apprentissages et la mise en place de mesures pédagogiques appropriées et différenciées. En revanche **seules 65 % des écoles fournissaient aux élèves des documents attestant de l'achèvement des cours, tels que des diplômes ou des certificats de fin d'études.** Les résultats montrent que les écoles en milieu urbain étaient relativement plus nombreuses à fournir un document à leurs élèves (75 % contre 59 % pour les écoles en milieu rural).

Ce résultat pourrait en partie s'expliquer par le fait que les élèves en zone rurale soient relativement moins nombreux à poursuivre leurs études, notamment en raison des fortes inégalités territoriales quant à la présence des établissements secondaires et des différences de marché de l'emploi. Selon les données du SIGE 2018-2019, près d'un tiers des établissements secondaires général actifs sont situés à Bangui. Un peu plus de la moitié des établissements d'enseignement secondaire général appartiennent au secteur privé, se traduisant par des inégalités d'accès d'origine économique. Lors d'une consultation d'enfants dans la préfecture de Ouham-Pendé, des garçons déscolarisés ont déclaré *"D'après nos parents, l'école est une perte du temps et elle n'est favorable aux enfants qui sont en zone urbaine"*. Dans les écoles délivrant un document de fin d'études, tous les IC ont rapporté que ces derniers étaient reconnus ou acceptés par les autorités éducatives gouvernementales.

¹⁹ Plusieurs choix de réponses pouvaient être sélectionnés.

²⁰ En République centrafricaine, des examens sont organisés à l'échelle nationale pour sanctionner la transition entre les cycles. Le cycle primaire est sanctionné par le Certificat d'Études du Fondamental 1 (CEF1). Un second examen sélectionne l'accès au premier cycle du secondaire.

3.3 Enseignant et autres personnels

Conditions d'enseignement : ratio nombre d'élèves/enseignant

La majorité des écoles (68%) se situaient au-delà du standard du pays (65 élèves par enseignant, y compris les maître parents). Le ratio moyen élève/professeur atteignait 114 élèves dans les écoles enquêtées, quasiment toute des écoles primaires. Bien que ce résultat ne puisse pas être comparé de manière stricte avec celui du JENA de 2023, en raison de différences de couverture géographique et d'échantillonnage, ce chiffre confirme la tendance observée deux ans plus tôt : Le ratio moyen élèves/professeur enregistré au sein des écoles primaires était de 1 : 120 en 2023.

Ces résultats témoignent d'un besoin aigu d'enseignants, particulièrement criant au niveau primaire. Les écoles localisées dans les zones urbaines semblaient particulièrement surchargées, avec un nombre moyen d'élèves par enseignant de 145 (contre 96 pour les établissements scolaires situés en zone rurale). La situation semblait particulièrement inquiétante pour les écoles dans les préfectures de Ouaka (240 élèves en moyenne par professeur parmi les 39 écoles enquêtées) et Lim-pendé (146 élèves en moyenne par enseignant parmi les 30 écoles visitées). Ces ratios élevés ont des conséquences importantes pour les élèves comme les enseignants : des classes surchargées compromettent la qualité de l'enseignement et sont synonymes de surcharge de travail pour les enseignants et de difficultés de concentration pour les élèves.

Si l'on considère le nombre d'élèves moyen par enseignant qualifié, la situation était d'autant plus alarmante. 95 % des écoles dépassaient le standard de 65 élèves par enseignant qualifié.²¹ Le nombre d'élèves par enseignant qualifié atteignait **314 enfants en moyenne par enseignant qualifié (296 élèves en moyenne en zone urbaine contre 327 en zone rurale)**. La pénurie d'enseignants qualifiés est d'autant plus importante en zone rurale, ce qui s'explique notamment par le recours significatif aux maître parents (maîtres communautaires) pour pallier l'absence d'enseignants titulaires ou contractuels dans les écoles primaires.

Le besoin d'enseignants additionnels faisait partie des 3 priorités identifiées par les IC communautaires. Une main d'œuvre locale potentielle semble bel et bien présente : 59% des IC communautaire interrogés ont mentionnés que des jeunes ou des bénévoles ayant fait des études secondaires étaient disponibles pour enseigner au sein de leurs communes (65 % des communes rurale étaient concernées, contre 46 % des communes situées en zones urbaines). **La formation des enseignants et des conditions de travail correctes sont en revanche deux prérequis additionnels à la qualité de l'enseignement, deux faiblesses du système actuel** (plus de détails dans la section ci-dessous).²² Seuls 36 % des informateurs clés interrogés mentionnaient que les enseignants de leurs écoles avaient bénéficié d'une formation continue au cours des six derniers mois précédant la collecte de données.

Profils des enseignants et rémunération

Parmi les enseignants des écoles enquêtées (maître parents exclus), 75% étaient qualifiés. En considérant les maîtres parents, la part du personnel enseignant qualifié descendait à un tiers (36%). Les maîtres parents sont recrutés et payés par les associations de parents d'élèves, ce qui entrave l'accès à l'éducation des enfants des

²¹ Le dispositif de formation des enseignants du cycle Fondamental 1 est constitué d'une École normale des instituteurs (ENI), située à Bambari, et de dix Centres pédagogiques régionaux (CPR) répartis dans les huit inspections académiques. L'École Normale Supérieure (ENS) de Bangui assure le recrutement par un concours national et la formation initiale des enseignants du cycle secondaire, dans toutes les disciplines sauf l'éducation physique et sportive (EPS). Mais la moitié (49 % en 2018–2019) des enseignants du cycle secondaire sont des enseignants vacataires qui, pour la plupart, n'ont pas reçu de formation pour enseigner : ce sont souvent des fonctionnaires qui dispensent des heures de cours en complément de leur activité principale ou des (anciens) étudiants. Source : [plan sectoriel de l'éducation 2020-2029 pour la République Centrafricaine](#)

²² [Projet d'accélération des résultats en éducation](#), Ministère de l'Éducation Nationale, 2024.

familles les plus défavorisées. Lors des consultations d'enfants, un garçon dans la préfecture de Ouham-Pendé a déclaré *"Je veux retourner à l'école mais nos parents n'ont pas de moyen pour payer les maîtres parents."*

Très peu de maître parents bénéficient de formation professionnelle, de nombreux reçoivent des formations courtes destinées à renforcer leurs capacités, souvent dans le cadre de programmes mis en œuvre par des ONG. La qualité de l'enseignement donné par les maîtres parents est donc très hétérogène, comme le signale un groupe de filles scolarisées consultées dans la sous-préfecture de Bozoum *"Certains parents enseignent bien et d'autres non"*. En 2018-2019, seulement 8 % des maîtres-parents avait atteint la terminale, près d'un quart n'a pas atteint la classe de 3ème.

Sur les 3 enseignants (maître parents exclus) en moyenne par école, 2 étaient payés par le ministère. Le nombre d'enseignants payés par l'état semblait varier d'une préfecture à l'autre : Si la totalité des enseignants des écoles enquêtées à Sangha-Mbaéré, Haute-Kotto et Haut-Mbomou étaient pris en charge par le ministère de l'éducation, cela était le cas d'à peine plus de la moitié des enseignants des préfectures de Ouham-Fafa et Lim-Pendé.²³ 68% des enseignants des écoles enquêtées en zone rurale était payés par l'état, contre 78% des enseignants en zone urbaine. **17% des écoles enquêtées ne disposaient d'aucun enseignant payé par le gouvernement dans ses effectifs.** Parmi les écoles où certains enseignants étaient payés par le ministère, 23% ont rapporté que les enseignants avaient reçu leur dernier salaire au cours du mois le plus récent, 46% le mois d'avant et 31% plus de deux mois avant la collecte de données. Les délais de paiement étaient relativement les plus importants au sein des préfectures de Ouham-Fafa, Ouaka et Haut-Mbomou, et de manière générale en zone rurale.²⁴

Presque la moitié des écoles enquêtées (49 %) avaient au moins un enseignant payé par une ONG, sans distinction entre les écoles situées en zones urbaines ou rurales, traduisant de nouveau la dépendance du système éducatif à des acteurs non-étatiques et un manque d'investissement structurel dans l'éducation. Dans un quart (24%) des écoles, des volontaires non rémunérés enseignaient (28% en zone rurale vs 17% en zone urbaine). La RCA a consacré environ 12 % des dépenses publiques totales à l'éducation et l'équivalent de 1,8 % du PIB, ce qui est nettement inférieur aux critères recommandés de 15 à 20 % des dépenses publiques totales et de 4 à 6 % du PIB.²⁵

Supervision et évaluation

78 % des écoles avaient reçu la visite d'un inspecteur pédagogique ou d'un autre responsable extérieur du secteur de l'éducation au cours des six derniers mois (84 % en milieu urbain contre 74 % en milieu rural). **La quasi-totalité des écoles (94%) organisait régulièrement des réunions du personnel.** Les deux tiers des écoles procédaient à des évaluations régulières des performances du personnel. Toutes les écoles ne reçoivent donc pas régulièrement une visite de la part des responsables éducatifs, visites qui pourraient permettre à ces responsables de mieux appréhender les insuffisances et difficultés au sein des écoles et mieux accompagner les enseignants dans leurs démarches pédagogiques.

Besoin des enseignants

Lorsqu'interrogé sur les besoins prioritaires pour les enseignants, l'appui aux moyens de subsistance (55 %, 45/82) et la formation sur des sujets liés à la santé ou à la protection (49 %, 40/82) étaient les deux besoins les

²³ Dans ces préfectures, les pourcentages d'enseignants payés par l'état dans les écoles enquêtées étaient respectivement de 57% et de 53%.

²⁴ Dans ces préfectures, les pourcentages d'écoles où les enseignants avaient reçu leurs salaires plus de deux mois avant la collecte étaient respectivement de 62%, 46% et 45%. Le pourcentage d'écoles où les enseignants avaient reçu leurs salaires plus de deux mois avant la collecte étaient de 23% en zone rurale vs 8% en zone urbaine.

²⁵ [Projet d'accélération des résultats en éducation](#), Ministère de l'Éducation Nationale, 2024.

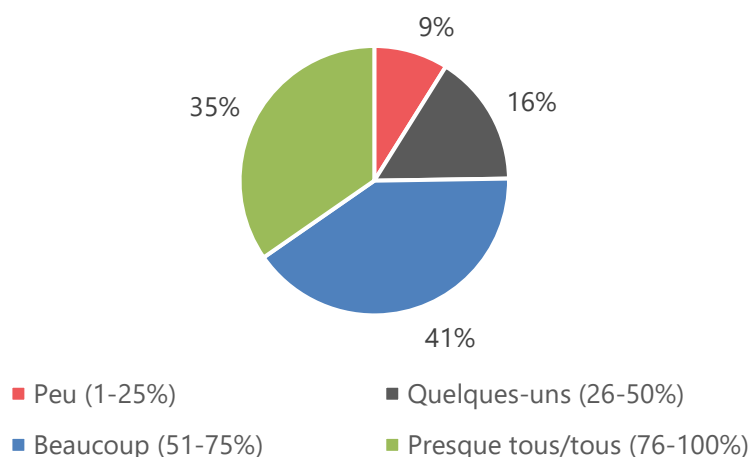
plus fréquemment rapporté par les IC communautaire. La nécessité d'apporter un soutien psychosociale plaçait en troisième position (41%, 34/82 des communes). La réponse mise en place vis-à-vis de ce besoin était faible : Dans 94 % des écoles, il n'existait aucun service d'appui psychosocial/de santé mentale pour les enseignants et 10% des écoles n'avait aucune personnel identifié (directement, chef d'établissement ou de service) pour soutenir les enseignants au moment de la collecte de données.

Enseignement : temps d'apprentissage

Environ 45 % des écoles enquêtées fonctionnaient en double flux, ce qui signifie dans le cadre de cette étude que l'école accueillait deux groupes d'élèves différents le matin et l'après-midi.²⁶ Les classes en double flux résultent d'une pénurie d'enseignants. Cette pratique semblait être un peu plus répandue dans les écoles situées en zone urbaines (51 %) que rurale (40 %). Le nombre de salles de classe utilisées en double vacation dans le cadre d'une seule école de direction peut être approximé en comparant le nombre d'enseignants et le nombre de salles fonctionnelles (utilisées pour les leçons). Lorsqu'il y a plus d'enseignants dans l'école que de salles de classe, alors il est très probable qu'au moins une partie des salles de classe soient utilisées en double vacation. **Il résulte de cette analyse que dans plus de la moitié des écoles enquêtées (54%), le nombre total d'enseignants (y compris les maîtres parents) était supérieur au nombre total de classes utilisées.** Cela signifie que dans 46% des écoles, les salles de classe sont probablement seulement utilisées en simple vacation et certaines d'entre elles pourraient donc l'être plus intensivement, en double vacation, si des enseignants supplémentaires étaient nommés dans l'école.

Les écoles ayant mis en place le système de double-flux étaient ouvertes légèrement plus longtemps (6 heures en moyenne) que celles qui accueillait un seul groupe d'enfants sur la journée (5 heures en moyenne).

Figure 4 : Pourcentage d'écoles par durée estimée réellement consacrée à l'enseignement et à l'apprentissage



Pendant les 5h30 d'ouverture moyenne des écoles, **seul un tiers des IC interrogés (35 %, 121 écoles) considéraient que les enseignants consacraient la très grande majorité de leurs temps (76 – 100 %) à l'enseignement et à l'apprentissage** (par opposition aux tâches administratives, au passage d'une activité à l'autre et à l'attente). Cette répartition du temps de travail était similaire pour les écoles situées en milieu rural ou urbain. De manière inquiétante, dans un quart des écoles visitées (86 écoles) les IC considéraient que les enseignants dédiaient moins de la moitié de leur journée de travail à l'école à l'enseignement, illustrant un

²⁶ Le JENA n'a pas couvert la problématique de la double vacation (deux enseignants distincts pour chaque groupe d'élèves).

déséquilibre et potentiellement une charge de travail requise pour les tâches administratives trop importantes. Les écoles où les IC avaient mentionné que les enseignants passaient peu de leur temps (moins de 25 %) à enseigner étaient notamment localisées à Ouaka (24 % des écoles, 10 sur 42) et Ouham-Fafa (12 % des écoles, 10 sur 82). Cette perte de temps d'apprentissage peut se révéler particulièrement critique dans un pays comme la RCA, où les interruptions scolaires liées aux crises aggravent déjà les retards d'apprentissage (se référer à la section "Interruptions scolaires" pour plus de détails).

3.4 Protection et bien être

Risques sur le trajet de l'école

Les IC communautaires de 20 communes ont mentionné que les enfants encouraient un risque sur le chemin de l'école. Ce risque était relativement plus important dans les communes situées à Haute-Kotto, Lim-Pendé et Bamingui-Bangoran.²⁷ Les dangers les plus fréquemment cités par ces IC incluaient les violences sexuelles tel que le harcèlement, abus ou viol (10 sur les 20 communes concernées), les risques naturels (8/20) et les violences permanentes autour et au sein des écoles (4/20). Parmi les 10 communes où les IC ont déclaré que les enseignants prenaient aussi des risques en se rendant au travail, les violences sexuelles et les violences permanentes faisaient également parti des risques les plus fréquemment identifiés. Le risque lié aux munitions non explosées a uniquement été signalés dans le quartier de Dezago (Ouaka (1/3), soulignant la nécessité de sécuriser les lieux, de se coordonner avec les acteurs spécialisés de déminages et de sensibiliser les enfants et le personnel éducatif aux risques liés aux engins explosifs.

Les résultats des enquêtes écoles différaient légèrement : Parmi les 57 écoles (16%) où les IC ont déclaré que les enfants ne pouvaient pas venir et repartir en toute sécurité de l'école, la majorité se situaient à Haut-Mbomou, Ouham-Pendé, Sangha-Mbaéré, Bamingui-Bangoran et Ouham-Fafa²⁸. Lors des consultations avec les enfants, la majorité (51%) d'entre eux estimaient ne pas rencontrer de problème sur le chemin de l'école, sans distinction entre les filles et les garçons. 28% ont cependant déclaré le contraire, et évoquaient entre autres, la présence de rebelles armés dans la zone, le fait d'être "à la merci de la nature", le manque de dispositif sécuritaire ou encore les menaces des groupes armés. Encore plus alarmant, un groupe de garçons a mentionné que certains membres de acteurs armés leur avaient fait des avances sexuelles.

L'insécurité sur le chemin de l'école était la troisième raison d'abandon scolaire la plus fréquemment citée par les enfants (rapporté par 5% des enfants scolarisés, 10% des enfants non scolarisés). Au sein des 22 écoles (6%) où les IC ont rapporté avoir eu connaissance d'un incident de sécurité ou de protection entre le début de l'année scolaire 2024-2025 et la collecte de données, ces incidents touchaient en majorité les élèves garçons (82 %), les élèves filles (64 %) et dans une moindre proportion les enseignantes (23 %) et les enseignants (18 %).

Sécurité à l'école selon les IC école

5 % des IC ont rapporté que leur école avait été victime d'une attaque armée ou d'un acte de violence ciblant les bâtiments scolaires ou leur fonctionnement (par exemple bombardement, incendie, pillage, occupation militaire) entre le début de l'année scolaire 2024-2025 et le moment de la collecte de données. De plus, les 7%

²⁷ % d'IC communautaires ayant rapporté que les enfants encouraient un risque en se rendant à l'école : Haute-Kotto(67 %, 5/7), la Lim-Pendé (50 %, 7/13) et le Bamingui-Bangoran (50 %, 13/25).

²⁸ Haut-Mbomou (45 %, 5/11 écoles), Ouham-Pendé (32 %, 13/41 écoles), Sangha-Mbaéré (25 %, 1/4 écoles) Bamingui-Bangoran (25 %, 5/20 écoles).

des IC (25 écoles) ont mentionné que leurs écoles, les élèves ou le personnel avaient été exposés à d'autres formes d'atteintes à l'éducation. Ces établissements étaient principalement situés à Haut-Mbomou (27 % des écoles), Ouham-Pendé (10 %), Ouham-Fafa (10 %) et Lim-Pendé (10 %).

Ces différentes formes d'atteintes étaient principalement la présence de groupes armés/milices/militaires dans l'école ou à la porte de l'école (36 %), des écoles volées/pillées (32 %) et des cas de violence sexuelle entre élèves (24 %). Lorsqu'interrogé sur les principaux risques auxquels les enfants étaient exposés à l'école, la majorité des IC (63%) ont répondu "aucun", un pourcentage légèrement plus élevé en zone rurale qu'urbaine (69% vs 53%). Ce chiffre contraste dans une certaine mesure avec les résultats des consultations d'enfants : **Seuls 43 % des enfants, sans distinction entre les filles et les garçons, était d'accord avec l'affirmation « je me sens en sécurité dans mon école »**. Cette comparaison met en exergue la nécessité de continuer à consulter les enfants lors des évaluations de besoins, notamment sur les questions ayant trait aux risques de protection. Les causes du sentiment d'insécurité des enfants à l'école étaient le résultat de facteurs variés (tels que la situation sécuritaire plus générale, faiblesses des infrastructures scolaires). Le risque le plus fréquemment rapporté par le IC dans les écoles concernées portait également sur le manque de sécurisation des infrastructures dans les écoles (notamment en zone urbaine). Ce résultat peut en partie être mis en relation avec le fait que la très grande majorité (97 %) des écoles n'étaient pas clôturées, notamment dans les régions de Sangha-Mbaéré, Ouham-Pendé, Ouaka et Haut-Mbomou. Les risques de vols/pillage des écoles et le harcèlement sexuel entre élèves étaient les deuxième et troisième risques les plus fréquemment rapportés.

Tableau 14 : Principaux risques auxquels les enfants étaient exposés au moment de la collecte à l'école, par zone

	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Aucun risque	63 %	69 %	53 %
Infrastructures non sécurisées dans les écoles	17 %	12 %	25 %
Écoles volées/pillées	11 %	8 %	15 %
Harcèlement sexuel entre élèves	9 %	7 %	11 %
Violence sexuelle entre élèves	8 %	6 %	11 %
Intimidation ou discrimination verbale	7 %	4 %	13 %
Catastrophes ou risques naturels	6 %	6 %	6 %
Intimidation ou discrimination physique	6 %	2 %	12 %
Présence de groupes armés/milices/militaires dans l'école ou à la porte de l'école	4 %	4 %	5 %
Punitions physiques infligées par les enseignants	4 %	4 %	5 %
Attaques d'écoles	3 %	3 %	3 %
Autres types de violence basée sur le genre et discrimination à l'école	2 %	2 %	2 %

Exploitation sexuelle par des pairs	1 %	1 %	1 %
Exploitation sexuelle par des enseignants et/ou le personnel de l'école	1 %	1 %	0 %
Harcèlement sexuel par des enseignants et/ou le personnel de l'école	1 %	0 %	2 %
Recrutement de groupes armés dans les écoles, y compris à des fins d'exploitation sexuelle/d'esclavage sexuel	1 %	0 %	2 %

Tableau 15 : Principaux risques auxquels les enseignants sont exposés actuellement à l'école, par zone

	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Aucun risque	69 %	75 %	58 %
Infrastructures non sécurisées dans les écoles	14 %	10 %	21 %
Écoles volées/pillées	11 %	8 %	15 %
Intimidation ou discrimination verbale	9 %	7 %	11 %
Intimidation ou discrimination physique	5 %	5 %	6 %
Présence de groupes armés/milices/militaires dans l'école ou à la porte de l'école	4 %	3 %	5 %
Attaques d'écoles	4 %	3 %	5 %
Catastrophes ou risques naturels	3 %	3 %	3 %
Harcèlement sexuel par des enseignants et/ou le personnel de l'école	1 %	2 %	0 %
Exploitation sexuelle par des enseignants et/ou le personnel de l'école	1 %	1 %	1 %
Autres types de violence basée sur le genre et discrimination à l'école	1 %	1 %	0 %
Recrutement de groupes armés dans les écoles, y compris à des fins d'exploitation sexuelle/d'esclavage sexuel	1 %	0 %	1 %

Mécanismes de protection, sécurité scolaire et appui psychosocial

L'analyse des données révèle d'importantes lacunes dans les mécanismes de protection au sein des écoles. **Dans 75 % des établissements — soit 69 % en zone urbaine et 79 % en zone rurale — il n'existait aucun système permettant d'identifier, de surveiller ou de signaler les cas d'abus ou de maltraitance envers les enfants.** Cette absence est particulièrement frappante dans les préfectures de la Sangha-Mbaéré (100 %), de la Haute-Kotto (95

%), de l’Ouham-Fafa (91 %) et du Haut-Mbomou (91 %), où quasiment aucune école ne disposait d’un dispositif de référencement. Les mécanismes internes de prévention demeuraient également faibles. Selon les IC, 66 % des écoles disposaient d’un code de conduite ou d’une politique similaire définissant les normes de comportement du personnel, avec une couverture de 60 % en zone rurale et 75 % en zone urbaine. Parmi les 229 écoles dotées d’un code de conduite, **27 % indiquaient que presque tous les enseignants (76–100 %) étaient formés à son application, tandis qu’aucun ou très peu d’enseignants n’étaient formés dans 28 % des écoles.** Cette hétérogénéité dans la formation du personnel souligne des faiblesses majeures dans la capacité des établissements à mettre à clarifier les comportements attendus pour garantir un climat scolaire sûr et bienveillant.

Parallèlement, seuls **16 % des enseignants avaient été formés à orienter les élèves victimes de violences sexuelles vers des services de soins**, et dans 30 % des écoles, aucun contrôle préalable n’était effectué lors du recrutement des enseignants pour empêcher le recrutement de personnes ayant déjà commis des abus, augmentant ainsi les risques au sein même de l’établissement.

Ces insuffisances institutionnelles se doublaient d’un manque manifeste de structures de soutien psychosocial. Seules 14 % des écoles disposaient d’un conseiller scolaire ou d’un point focal chargé de l’appui psychosocial aux élèves, et **seulement 7 % déclaraient avoir mis en place un service de référencement permettant d’orienter les enfants vers des services spécialisés en cas de besoin.** Bien que 57 % des établissements disposaient de personnel ayant reçu une formation aux mécanismes de référencement, l’absence d’outils, de procédures et de ressources dédiées limitait considérablement la capacité effective des écoles à assurer la protection, la prise en charge et l’accompagnement psychosocial des enfants exposés à des abus, des violences ou des situations traumatisantes.

3.5 Eau, Hygiène et Assainissement (EHA)

Contexte national EHA en RCA

La République centrafricaine traverse une crise structurelle majeure en matière d’Eau, Hygiène et Assainissement. Selon [la MSNA 2024](#), 57 des 64 sous-préfectures présentaient des besoins critiques en services EHA, dont 14 en situation de gravité extrême ne disposaient d’aucun dispositif de lavage des mains.

Accès à l’eau dans les écoles

Dans 27% des écoles, les enseignants et les élèves n’avaient accès à aucune source d’eau lorsqu’ils étaient présents à l’école. Cette proportion était particulièrement élevée dans les préfectures de Haute-Kotto (54 %), du Bamingui-Bangoran (50 %), de la Ouaka (40 %), de l’Ouham-Fafa (28 %) et de la Nana-Gribizi (27 %).

Parmi les trois-quarts des écoles enquêtées disposant d’une source d’eau, cette dernière se situait à l’extérieur de l’enceinte scolaire dans 45% (109 écoles) des cas. Enfin, parmi ces 109 écoles : Dans 34 (31%) écoles, moins de 10 minutes étaient nécessaires pour se rendre à la source, obtenir l’eau et y revenir contre 10 à 30 minutes pour 46 (42%) établissements. Plus de 30 minutes étaient nécessaires dans 20 établissements (27%) enquêtés, principalement situés en zone rurale.

Qualité de la source d’eau :

Dans 12 % des écoles (41/348), la principale source d’approvisionnement provenait d’une source non protégée (source non aménagée, eau de pluie, puits non protégé ou eau de surface). Cela concernait principalement les

écoles rurales (15 % contre 6 % en milieu urbain). Dans 25 de ces 41 écoles, les enquêteurs avaient observé la présence d'excréments humains autour de l'école, augmentant significativement le risque sanitaire lié à l'usage d'une eau non protégée.

Tableau 16 : Principale source d'eau utilisée dans les écoles, par zone

	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Forage	54 %	47 %	63,9 %
Source non-aménagée/non-protégée	8 %	12 %	1,5 %
Puits non protégé	3 %	3 %	3,8 %
Source aménagée/protégée	2 %	3 %	0,8 %
Robinet public ou borne-fontaine	2 %	1 %	3,8 %
Puits protégé	1 %	1 %	0,8 %
Eau de pluie	1 %	1 %	0 %
Eau de surface (rivière, barrage, lac, étang, ruisseau, canal, canal d'irrigation)	1 %	0 %	0,8 %
Les enseignants et enfants n'ont pas accès à une source d'eau à l'école	27 %	29 %	24 %

Accès aux latrines et environnement sanitaire

La proportion d'établissement disposant d'au moins une latrine fonctionnelle était de 66 % en milieu rural et 88 % en milieu urbain. Ainsi, **34 % des écoles rurales et 25 % des écoles urbaines ne disposaient d'aucune latrine fonctionnelle au moment de l'évaluation. Les préfectures relativement plus affectées** par l'absence de latrines fonctionnelles étaient Ouaka, la Haute-Kotto, le Ouham-Fafa, et le Ouham.²⁹

De manière générale, le nombre moyen d'élèves par latrine fonctionnelle atteignait 189 élèves. Ce ratio était d'autant plus élevé en milieu urbain (208 élèves par latrine), ce qui est bien au-dessus des [standards de l'UNICEF/MEN](#) qui visent environ 50 élèves par latrine.

Seules 4 % des écoles, dont 3 % en zone rurale, disposaient de latrines considérées comme propres et hygiéniques (c'est-à-dire qu'il n'y avait pas d'excréments autour du trou de défécation ou n'importe où dans les alentours).

Parmi les établissements disposant de latrines :

- Peu d'écoles proposaient des latrines séparées pour les personnes en situation de handicap (7 % des écoles rurales contre 22 % des écoles urbaines).
- 69% disposaient de latrines séparées pour les filles et les garçons.
- 29% disposaient de latrines séparées pour les enseignants et les élèves.

²⁹ Ouaka (44 %, 16/36), la Haute-Kotto (42 % 8/19), le Ouham-Fafa (37 %, 30/82) et le Ouham (27 %, 8/30).

- 39% disposaient de latrines séparées pour les enseignants et les enseignantes.
- 24% ne disposaient d'aucune séparation (hommes/femmes, garçons/filles, enseignants/élèves).

Ce manque de séparation pouvait exposer ou accroître le risque de violences sexuelles envers les filles. Enfin, très peu d'écoles mettaient des serviettes hygiéniques à disposition des filles : seulement 3 % en disposaient, ce qui confirme une situation très préoccupante en matière de gestion de l'hygiène menstruelle (GHM) dans les écoles. Cette tendance était déjà observée lors du JENA 2023. **L'observation de l'environnement des établissements révèle que 61 % des écoles présentent des excréments humains visibles sur le sol.** Ce phénomène est encore plus marqué en zone urbaine (65 %) qu'en zone rurale (58 %). Le plus grand nombre d'écoles affectées se trouvent dans les préfectures de Sangha-Mbaéré (80 %), Ouham-Pendé (75 %), Ouham (68 %) et Ouham-Fafa (67 %). Les installations de lavage des mains à proximité des latrines sont extrêmement rares : seulement 7 % des écoles (25) en disposent. Parmi ces 25 écoles, les enquêteurs n'avaient constaté un dispositif fonctionnel que dans 15 écoles. L'ensemble de ces conditions favorisent une forte incidence d'épidémies hydriques (hépatite E, diarrhées, Mpox), affectant directement la santé et la fréquentation des enfants.

3.6 Santé et nutrition

Premiers soins

Seules 2 % des écoles enquêtées disposaient d'installations de base pour les premiers secours, une tendance similaire en milieu rural et urbain. De manière logique, la proportion d'écoles où certains enseignants étaient formés à l'utilisation de la trousse de premiers secours demeurait très faible : 9 % en milieu urbain et 7 % en milieu rural. Le manque de matériel de premier secours, combiné au manque de formation, limite très fortement la capacité des établissements à répondre aux accidents scolaires et aux blessures courantes. Dans le même temps, la "promotion de la santé, de la nutrition et de l'hygiène" a été introduit dans le curriculum de plus de la moitié des écoles enquêtées, signe de la volonté du personnel éducatif de contribuer à éduquer les enfants à ce sujet.

Repas et cantines scolaires

Dans 70 % des écoles, les IC ont rapporté que peu ou aucun élève ne prenait un repas avant de venir en classe, une proportion encore plus élevée en milieu rural (74 %) qu'urbain (62 %). La situation apparaissait particulièrement critique dans certaines préfectures comme la Haute-Kotto (95 %), la Ouaka (88 %) ou le Bamingui-Bangoran et l'Ouham (80 %) toutes classées en état de crise selon [l'IPC](#) concernant la période de septembre 2025 à mars 2026.

Cette situation était d'autant plus préoccupante que 91 % des écoles ne fournissaient aucun repas (87% en zone rurale vs 96% en zone urbaine). Ces résultats sont malheureusement alignés sur ceux du JENA 2023, qui indiquait que 92 % des écoles ne disposaient pas d'un programme d'alimentation fonctionnel. Au cours de la collecte de données, de nombreux IC ont exprimé spontanément le besoin urgent de créer ou soutenir des cantines scolaires. Dans les pays touchés par l'insécurité alimentaire, les programmes de cantines scolaires sont essentiels pour favoriser la fréquentation et l'assiduité en classe.

3.7 Participation communautaire

La participation communautaire constitue un pilier essentiel du fonctionnement des écoles et de la gouvernance locale de l'éducation. Les Comités d'Education Communautaire (CEC) ont pour objectifs d'identifier et de

répondre aux besoins éducatifs de la communauté, tandis que les Associations des parents d'élèves (APE) se concentrent davantage sur les échanges avec les parents et leur mobilisation, et les Comité de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES) sur la gestion des ressources et du suivi administratif de l'établissement. Dans la pratique, ces mécanismes coexistent dans la plupart des localités et jouent un rôle complémentaire dans l'amélioration de l'environnement éducatif et la prise de décision.

Au total, 86 % (289) des écoles disposaient d'un CEC regroupant des représentants des parents, des leaders communautaires, des équipes pédagogiques et parfois d'autres acteurs locaux. Les groupes les plus représentés dans les CEC étaient les représentants des parents d'élèves (engagés dans 79 % des CEC), les responsables communautaires (68 %), et les directeurs d'école (68 %).

Parmi les écoles disposant d'un CEC, la très grande majorité (91 %) incluait au moins une femme. Des associations de femmes étaient représentées dans un peu plus d'un tiers des écoles (35%) où un CEC était actif. Cela semble signaler une volonté d'engager les femmes aux discussions, ces dernières étant peu représentées parmi les responsables de communauté et dans les équipes de direction des écoles.

Tableau 17 : Pourcentage d'écoles par composition des CEC dans les écoles, par zone³⁰

	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Représentants des parents d'élèves	79 %	81 %	76 %
Responsables de la communauté	68 %	71 %	65 %
Directeurs d'école	68 %	65 %	73 %
Enseignants et des enseignantes	42 %	42 %	41 %
Associations des femmes	35 %	36 %	33 %
Autre personnel de l'école	9 %	9 %	9 %
Élèves	8 %	8 %	8 %

Les représentants des parents d'élèves étaient les acteurs les plus fréquemment engagés dans le CEC. Dans la majorité des CEC où les parents d'élèves étaient présents, ces derniers prenaient activement part aux décisions (78%). Le tableau ci-dessous détaille la répartition de leurs fonctions au sein des CEC.

Tableau 18 : Pourcentage d'écoles par rôles des représentants des parents d'élèves au sein du CEC, par zone³¹

	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Sont uniquement informés des décisions prises	20 %	18 %	23 %
Expliquent leurs besoins/difficultés	54 %	53 %	56 %
Participer aux décisions	78 %	76 %	80 %

³⁰ Parmi les (86%) d'écoles qui disposaient d'un CEC.

Plusieurs choix pouvaient être sélectionnés.

³¹ Parmi les écoles où un CEC était actif, et intégrait des représentants des parents d'élèves.

Autres rôles	2 %	3 %	2 %
--------------	-----	-----	-----

Dans 83 % des écoles, des représentants de la communauté (tels que des parents d'élèves) étaient impliqués dans le recrutement des enseignants de leurs écoles (y compris les maîtres parents). Cette pratique semblait être plus présente dans les écoles situées en zones rurales (89 %) qu'urbaines (74 %), ce qui peut s'expliquer par la plus forte dépendance du système scolaire aux maîtres parents en dehors des chefs-lieux des préfectures.

3.8 Impact des chocs sur l'éducation

Bien que l'ensemble des écoles enquêtées se situaient dans des préfectures considérées comme « hotspot », la majorité d'entre elles n'avait pas été directement touchée au cours des douze mois précédant la collecte de données. En effet, **65 % des informateurs clés écoles, déclaraient qu'aucun choc (insécurité, épidémie, déplacement de grande ampleur etc.) n'avaient affecté la localité de leur école au cours des 12 derniers mois** précédant la collecte. Ce résultat peut en partie s'expliquer par le fait que les écoles enquêtées se situaient dans des zones accessibles (sur le plan physique aussi bien que sécuritaire) pour les partenaires de collectes, et potentiellement moins affectées que d'autres localités des préfectures concernées.

Parmi les 35% (117) écoles ayant été touchées par un choc (insécurité, épidémie, déplacement de grande ampleur etc.) au cours des 12 derniers mois précédant la collecte de données, les chocs les plus fréquents étaient liés à l'insécurité, la violence et le pillage (19%, 65 écoles concernées). Les chocs climatiques tels que les sécheresses ou les inondations étaient le deuxième type de crise le plus fréquemment rapporté (11%, 39 écoles), suivi des déplacements à grande échelle vers la localité (5%, 18 écoles) et des épidémies (4%, 14 écoles). Les données provenant des IC communautaire suivait des dynamiques similaires.

Dans certaines préfectures, les crises s'enchevêtrent : Au Haut-Mbomou, parmi les 11 écoles enquêtées, 9 avaient été directement affectées par l'insécurité et 6 par des déplacements à grande échelle. Au sein de la préfecture de Ouham-Fafa, 15 des 82 écoles enquêtées avaient subi un choc lié à l'insécurité et 9 un choc lié aux épidémies, une tendance relativement similaire aux écoles de la préfecture de Bamingui-Bangoran.³²

Tableau 19 : Nature des chocs enregistré au cours des 12 derniers mois dans la localité selon les IC Ecole, par zone

Types de chocs	Ensemble	Zone rurale	Zone urbaine
Aucun choc n'a affecté la localité	65 %	66 %	64 %
Insécurité/violence/pillage	19 %	19 %	18 %
Choc lié au changement climatique (sécheresse, inondations, etc.)	11 %	11 %	11 %
Déplacement à grande échelle vers la localité	5 %	3 %	9 %
Épidémie (rougeole, choléra, etc.)	4 %	3 %	5 %
Autres	2 %	2 %	2 %

Dans certains cas, ces chocs avaient engendré des répercussions immédiates sur les conditions d'accès à l'éducation : Dans 61% des écoles ayant été affectées, les IC déclaraient que désormais certains des enfants

³² Au sein de la préfecture de Bamingui-Bangoran, 6 des 19 écoles enquêtées avait été touché par un choc lié à l'insécurité et 5 écoles par un choc lié aux épidémies.

devaient parcourir une plus grande distance pour se rendre à l'école. Ce phénomène était plus marqué en zone urbaine (70 %) qu'en zone rurale (55 %). Les chocs avaient également entraîné une variation de la fréquentation scolaire. Parmi les 117 écoles affectées, 45 % des IC déclaraient avoir constaté un changement dans la fréquentation scolaire à la suite du choc.

Ces variations concernaient autant les garçons que les filles et pouvait aussi bien aller dans le sens d'une augmentation que d'une diminution de la fréquentation, en fonction des écoles. Dans un petit tiers (37) des écoles affectées, les IC signalaient la destruction d'au moins une salle de classe, souvent une conséquence des aléas climatiques et/ou de chocs sécuritaires. Les entretiens avec les IC communautaires révèlent quant à eux que 45 des 82 communes enquêtées ont subi un choc, entraînant la fermeture temporaire des écoles dans 29 d'entre elles, puis la fermeture définitive des établissements scolaires dans 12. De manière générale, des études plus localisées et détaillées permettraient de mieux comprendre les dynamiques des chocs et de leurs impacts.

4. Recommandations

Les recommandations ci-dessous visent à appuyer les efforts déjà engagés par les autorités nationales, les communautés et les partenaires humanitaires pour améliorer l'accès à une éducation sûre, inclusive et de qualité en République centrafricaine. Elles mettent en avant des priorités de renforcement et de collaboration, particulièrement dans les zones affectées par les conflits, les déplacements et les autres chocs, afin d'accélérer la mise en œuvre de solutions adaptées au contexte et de consolider les acquis existants.

Afin de faciliter leur utilisation dans le dialogue sectoriel, la planification opérationnelle et le plaidoyer, les recommandations sont présentées par axe stratégique, avec une indication des acteurs à mobiliser pour une mise en œuvre de qualité.

4.1 Accès, inclusion et maintien à l'école

Problématique	Recommandation	Acteurs clés
L'accès à l'éducation reste globalement élevé dans les zones évaluées, mais demeure plus faible dans les camps/sites, les zones rurales et pour certains groupes d'enfants à risque d'exclusion.	Poursuivre et renforcer, en appui aux priorités du ministère, les mesures favorisant l'accès, le maintien et le retour à l'école des enfants les plus exposés à la déscolarisation, notamment les enfants déplacés, retournés, issus des communautés hôtes, les enfants en situation de handicap, les enfants sur-âgés, ainsi que les filles enceintes ou jeunes mères.	MEN, ministère Chargé de la Promotion du Genre, de la Protection de la Femme, de la Famille et de l'Enfant, autorités éducatives déconcentrées, Cluster Éducation, CP AoR, ONG nationales et internationales, communautés, APE, CEC
Une part importante des écoles accueille des enfants sur-âgés, des élèves vulnérables, ainsi que des apprenantes enceintes ou jeunes mères, tandis qu'une minorité d'écoles rapporte avoir mis en place des mesures concrètes d'accompagnement.	Consolider et élargir les pratiques déjà observées dans certaines écoles, telles que les horaires flexibles, le suivi des abandons, l'accompagnement individualisé, les dispositifs de rattrapage ou de PEA, et les mesures de réduction des barrières financières (cash par exemple), afin d'améliorer la rétention scolaire des enfants les plus vulnérables.	MEN, inspections, directions d'école, partenaires éducatifs, communautés, APE, COGES, CEC
Les données des enfants inscrits désagrégées sur le statut de handicap et de déplacement ne sont pas systématiquement disponibles au niveau des écoles.	Poursuivre l'harmonisation et l'utilisation d'outils simples de collecte et de suivi des données désagrégées au niveau scolaire, afin de mieux identifier les enfants à risque d'exclusion et d'orienter la réponse éducative et de protection.	MEN, inspections, directions d'école, Cluster Éducation, partenaires IM et suivi-évaluation

4.2 Sécurité scolaire, protection et mise en œuvre de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles

Problématique	Recommandation	Acteurs clés
Des risques de protection persistent sur le chemin de l'école : écoles attaquées ou détruites par des conflits, violences, présences des groupes armés, etc., y compris dans des zones touchées par l'insécurité, les violences, les déplacements et les chocs climatiques.	Renforcer progressivement, dans les zones prioritaires, les dispositifs de sécurité et de prévention dans et autour des écoles, en s'appuyant sur les engagements existants du Gouvernement et sur l'appui technique des partenaires de l'éducation et de la protection.	Ministère de l'Éducation, ministère Chargé de la Promotion du Genre, de la Protection de la Femme, de la Famille et de l'Enfant, autorités locales, Cluster Éducation, CP AoR, ONG spécialisées, communautés, RECOPE

<p>La perception de sécurité des enfants dans l'école reste contrastée, et certaines écoles rapportent des incidents, des risques de violence ou des infrastructures non sécurisées.</p>	<p>Consolider les environnements d'apprentissage protecteurs à travers des investissements progressifs dans les clôtures, les latrines séparées et fonctionnelles, les espaces sûrs, les mécanismes adaptés de signalement, ainsi que la sensibilisation des élèves, des enseignants et des parents aux risques de protection.</p>	<p>Autorités éducatives, structures communautaires, Cluster Éducation, CP AoR, ONG, collectivités locales</p>
<p>Le rapport met en évidence le besoin de renforcer la sécurité scolaire dans les zones touchées par les conflits et autres chocs.</p>	<p>En appui aux engagements déjà pris par la RCA dans le cadre de la Déclaration sur la sécurité dans les écoles, renforcer progressivement sa mise en œuvre au niveau des communautés scolaires et dans les zones affectées par le conflit. Cela pourrait inclure la diffusion des principes de la Déclaration auprès des autorités éducatives locales, des directions d'école et des comités scolaires, l'élaboration ou l'actualisation de plans simples de sécurité scolaire et de préparation aux incidents, ainsi que l'identification d'aménagements prioritaires pour rendre les écoles plus sûres.</p>	<p>Ministère de l'Éducation Nationale, ministère Chargé de la Promotion du Genre, de la Protection de la Femme, de la Famille et de l'Enfant, autorités déconcentrées, Cluster Éducation, CPAoR, partenaires de protection, communautés scolaires</p>
<p>Les mécanismes d'identification, de référencement et de suivi des incidents de protection liés à l'école demeurent variables selon les localités.</p>	<p>Renforcer l'articulation entre les acteurs de l'éducation et de la protection de l'enfant afin d'assurer une prévention plus systématique des risques, une meilleure identification des enfants vulnérables et des mécanismes de référencement plus fonctionnels, en s'appuyant sur les RECOPE, les CEC, les directions d'école et les acteurs spécialisés.</p>	<p>CP AoR, Cluster Éducation, ministères concernés, RECOPE, CEC, partenaires spécialisés</p>

4.3 Qualité de l'apprentissage, enseignants et continuité de l'éducation

Problématique	Recommandation	Acteurs clés
Les interruptions de l'apprentissage restent liées à l'absence d'enseignants, aux chocs, aux déplacements et à l'insécurité.	Développer ou actualiser des mesures locales de préparation aux chocs et de continuité de l'éducation dans les zones exposées aux déplacements, aux inondations ou à l'insécurité, y compris des modalités transitoires permettant de limiter les interruptions prolongées de l'apprentissage.	Ministère de l'Éducation nationale, inspections académiques, Cluster Éducation, partenaires humanitaires, communautés scolaires, bailleurs.
La préparation aux catastrophes, la réduction des risques, la prévention de la violence et certains contenus liés à la protection ne sont pas encore suffisamment introduits dans toutes les écoles.	Poursuivre l'intégration progressive, dans les contenus d'enseignement et de sensibilisation scolaire, des thématiques liées à la réduction des risques, à la sécurité scolaire, à la prévention de la violence, y compris basée sur le genre, et à l'éducation à la paix, en s'appuyant sur les priorités déjà identifiées par les écoles.	Ministère de l'Éducation Nationale, partenaires techniques du Cluster Éducation, et du CPAoR
Le manque de matériel pédagogique, notamment en quantité suffisante, continue d'affecter les conditions d'apprentissage.	Renforcer, par une mobilisation conjointe des ressources, la disponibilité de manuels scolaires et de matériels pédagogiques essentiels, y compris dans les zones reculées et exposées aux chocs, afin d'améliorer les conditions d'enseignement et les acquis d'apprentissage.	Ministères concernées, partenaires éducatifs, bailleurs, cluster éducation.

4.4 Environnement scolaire, services essentiels et bien-être

Problématique	Recommandation	Acteurs clés
L'accès à l'eau, aux latrines fonctionnelles et désagrégées, aux dispositifs de lavage des mains et aux premiers secours reste limité dans une part importante des écoles.	Poursuivre les efforts conjoints visant à améliorer les services essentiels dans les écoles, notamment l'accès à l'eau, les latrines séparées et fonctionnelles, les dispositifs de lavage des mains et les capacités de premiers secours, afin de renforcer la santé, la protection et la dignité des élèves et du personnel éducatif.	MEN, partenaires des Cluster EHA, Cluster Santé, et cluster éducation, collectivités, communautés
L'insécurité alimentaire et l'absence de repas scolaires affectent l'assiduité et l'apprentissage des enfants dans de nombreuses localités.	Dans les zones où les besoins sont les plus élevés, renforcer, en articulation avec les acteurs concernés, les mécanismes de cantines scolaires ou d'appui alimentaire en milieu scolaire, afin de soutenir la fréquentation, la rétention et le bien-être des élèves.	Gouvernement, partenaires de sécurité alimentaire et nutrition, partenaires éducatifs, communautés
Les besoins en espaces de récréation, d'expression et de bien-être restent élevés dans de nombreuses écoles.	Encourager l'intégration d'activités récréatives, psychosociales, culturelles et sportives dans les écoles et espaces temporaires d'apprentissage, comme levier complémentaire de protection, de bien-être et de réengagement scolaire.	Directions d'école, partenaires éducatifs et de protection, communautés, CEC

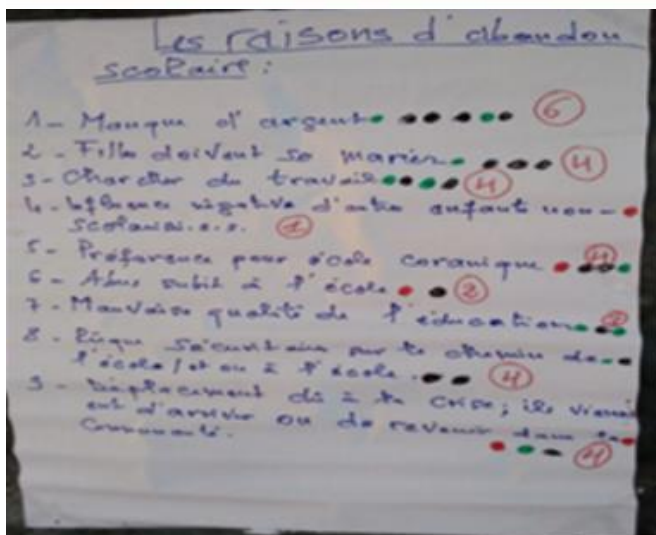
4.5 Données, coordination, participation communautaire et gouvernance locale

Constat Clé	Recommandation	Acteurs clés
Les mécanismes communautaires, notamment les CEC, APE, COGES et RECOPE, sont déjà présents dans une grande partie des localités évaluées.	S'appuyer davantage sur ces mécanismes communautaires pour accompagner la mise en œuvre locale des priorités du secteur, notamment la sécurité scolaire, le maintien des enfants à l'école, l'inclusion, le suivi des absences, la prévention des violences et la préparation aux chocs.	Ministère de l'Éducation, ministère en charge de la protection de l'enfant, communautés, CEC, APE, COGES, RECOPE, partenaires humanitaires
La réponse aux besoins éducatifs dans les zones affectées appelle une meilleure articulation entre éducation, protection de l'enfant, EHA, nutrition et autres secteurs.	Renforcer la planification conjointe intersectorielle dans les zones à forte sévérité humanitaire, afin d'assurer une priorisation géographique commune et des réponses plus cohérentes entre les secteurs de l'éducation, de la protection, de l'EHA, de la santé et de la nutrition.	Clusters concernés, ministères concernés, OCHA, partenaires humanitaires
Le suivi des enjeux de sécurité scolaire, d'inclusion et de protection peut être davantage intégré dans les mécanismes de supervision et de coordination existants.	Intégrer progressivement, dans les visites de supervision et les cadres de coordination sectorielle, des points simples sur la sécurité scolaire, l'inclusion, les données désagrégées, les risques de protection et les mécanismes de référencement, afin de renforcer l'analyse partagée et le suivi opérationnel.	MEN, inspections académiques, Cluster Éducation, CPAoR, autres partenaires techniques

5. Annexes

Annexe 1 : Consultations avec les enfants – Rapport final

Évaluation Conjointe des Besoins en Éducation Consultations avec les enfants – Rapport final République Centrafricaine 2025



Introduction

La République Centrafricaine (RCA) traverse depuis 2013 une instabilité prolongée due à plusieurs années de crises politiques, sécuritaires et humanitaires. Si la situation est restée relativement stable ou s'est même améliorée dans certaines régions depuis 2022, il n'en demeure pas moins que des conflits armés et/ou des catastrophes naturelles continuent de provoquer des mouvements de population importants dans certaines localités. De nombreux incidents de protection sont également régulièrement signalés.

Entre septembre 2023 et août 2025, les chocs les plus fréquemment cités par [l'Aperçu des Besoins Humanitaires et Plan de Réponse 2025](#) étaient liés aux conflits et à l'insécurité (66 %), ainsi qu'aux catastrophes naturelles (30 %). En parallèle, le nombre total de personnes déplacées internes (PDI) avait globalement baissé de 2 % (soit 6,369 PDI) depuis janvier 2025. L'amélioration de la situation sécuritaire et humanitaire restait cependant toute relative, notamment au sein des cinq préfectures ayant enregistré le plus de chocs : l'Ouham (27 %), l'Ouham-Pendé (13 %), le Mbomou (12 %), la Ouaka (11 %), et la Bamingui-Bangoran (8 %). Enfin, dans le sud-est, les opérations militaires et les tensions communautaires accentuaient les besoins de protection. Au 30 novembre 2025, le nombre total de personnes déplacées internes (PDI) s'élevait à 428,314.³³ La majorité (87 %) vivaient en famille d'accueil tandis que le reste résidait en site de déplacés.

Le système éducatif du pays, déjà fragile, n'était pas épargné par ces chocs. Selon le Cluster Education, en 2026, 585,470 enfants et jeunes auront besoin d'une assistance éducative. Parmi eux, plus de 41 000 enfants sont en situation de handicap et plus de 50% de filles particulièrement exposées à des obstacles aggravants tels que les mariages et grossesses précoces ainsi que le travail des enfants et les activités génératrices de revenus en dehors du foyer.³⁴

De plus, selon l'évaluation multisectorielle des besoins (MSNA) conduite par REACH en [2024](#) et [2025](#), si le pourcentage d'enfants de 5 à 17 ans ayant accès à l'école était resté stable (79%) entre les années scolaires 2023-2024 et 2024-2025, l'éducation de 379,136 enfants avait cependant été perturbée au cours de l'année scolaire 2024-2025 en raison de l'absence d'enseignants.³⁵

Enfin, la dernière [évaluation conjointe des besoins en éducation](#) en 2023 mettait en lumière des déséquilibres importants dans l'accès à l'éducation entre garçons et filles et un taux d'abandon scolaire relativement élevé.³⁶ L'évaluation soulignait également la pénurie d'enseignants, leur manque de formation et les difficultés financières auxquelles ces derniers faisaient face. En 2025, compte tenu de l'évolution de la situation humanitaire, il apparaissait nécessaire d'actualiser ces données afin d'informer les processus de programmation et de planification humanitaire du cluster éducation national. Cette nouvelle Evaluation conjointe des besoins en éducation ("Joint Education Needs Assessment", JENA) avait comme principaux objectifs :

- D'actualiser les stratégies et les plans d'intervention du cluster Education, du Domaine de responsabilité de la protection de l'enfant (CPAoR) et du cluster en Eau, Hygiène et Assainissement (EHA) pour

³³ [Rapport de la Commission des mouvements de populations \(CMP\)](#).

³⁴ [Besoins humanitaires et plan de réponse 2026](#), République Centrafricaine, section Education.

³⁵ [MSNA EiE global Dashboard](#), 2025. Ce chiffre est calculé à partir des chiffres de population partagés par OCHA, ajustés pour représenter la population de 5 à 17 ans dans le cadre du HNRP 2026.

³⁶ "En moyenne, le pourcentage d'enfants inscrits lors de l'année scolaire 2022-2023 et ayant cessé de fréquenter l'école en cours d'année était de 11 % pour les filles et de 10 % pour les garçons."

qu'ils répondent aux besoins présents des enfants et des adolescents dans les sous-préfectures ciblées par l'enquête.

- D'initier un plaidoyer commun en soulignant les besoins humanitaires prioritaires et en proposant des actions concrètes pour permettre un accès à une éducation de qualité, dans un environnement sûr et protecteur.

L'évaluation a suivi une approche méthodologique mixte, combinant des méthodes quantitatives (sous la forme d'enquêtes dans les écoles et d'entretiens avec des informateurs clés au niveau communautaire) et qualitatives (via des consultations d'enfants scolarisés et non-scolarisés) dans 38 sous-préfectures. **Le présent rapport est dédié aux résultats des consultations des enfants.**

1. Questions de recherche :

Question de recherche principale :

Quels facteurs influencent l'accès, la participation et la sécurité des enfants dans le système éducatif en République centrafricaine ?

Questions de recherche spécifiques en lien avec les discussions avec les enfants :

1. Quels sont les principaux obstacles à l'accès à une éducation inclusive et de qualité dans les zones rurales comparées aux zones urbaines ?
2. Quelles sont les principales raisons de décrochage scolaire ?
3. Quelle est la perception des enfants sur les principaux problèmes de protection affectant leur capacité à se sentir en sécurité et protégés dans et autour de l'école ?
4. Quelles sont les occupations principales des enfants d'âge scolaire non scolarisé au sein des communautés ?
5. Quels sont les besoins/soutiens nécessaires aux enfants non scolarisés pour aller ou retourner à l'école ?

2. Méthodologie et outils

Les consultations avec les enfants ont été menées à travers des focus groupes de discussions (FGD, "Focus Group Discussions"). Les FGD ont permis de collecter des données qualitatives auprès des enfants de 8 à 17 ans repartis en 3 sous-groupes : Les enfants de 8-11 ans, les enfants de 12-14 ans et les enfants de 15-17 ans. De plus, les groupes ont été constitués en fonction du statut de scolarisation des enfants. Les outils utilisés pour la conduite de ces discussions sont ceux développées par le GEC (Global Education Cluster) qui ont été contextualisés pour prendre en compte les réalités spécifiques à la RCA. Le travail de contextualisation a été effectué par le cluster éducation avec l'appui du SAG (Senior Advisors Group) de la RCA et le GEC.

3. Echantillonnage

L'identification des sous-préfectures pour la tenue des discussions avec les enfants a été faite de façon raisonnée avec l'appui du cluster protection : 9 sous-préfectures abritant des sites miniers (facteur important de déscolarisation, de nombreux enfants travaillant dans ces sites) ou avec une présence avérée des groupes armés avaient initialement été ciblées pour ces consultations (voir tableau ci-dessous). Cette couverture n'a pas pu être atteinte par faute de capacités, et seules 4 sous-préfectures ont finalement été retenues pour l'évaluation (voir

section “échantillon final et collecte de données”). Le choix des zones a par ailleurs tenu compte de la présence opérationnelle des équipes du cluster protection qui étaient en capacités d’apporter un appui technique pour la conduite des discussions. Dans chacune des sous-préfectures retenues, une école parmi les écoles échantillonnées de la sous-préfecture a été aléatoirement choisie. C’est au niveau de cette école et dans sa zone (pour les enfants non scolarisés) que les discussions ont été menées.

4. Consentement et formation

Les enquêteurs ont été formés aux outils de collecte, et sensibilisés à la Protection contre l'Exploitation et les Abus Sexuels (PEAS) et une orientation sur le protocole de rapportage et de référencement a été donnée. Pour la conduite des discussions, le consentement informé a été obtenu de tous-toutes les enfants participant-e-s et de leurs parents/tuteurs des enfants avant et au début des consultations.

5. Protection de l’enfance

Les partenaires qui ont participé à la formation des formateurs se sont engagée en signant le code de conduite sur la PSEA et ont été instruit de faire signer ce document à toute personne qui sera impliqué dans la conduite des discussions avec les enfants.

6. Échantillon final et collecte des données

Tableau 1 : Enfants inclus dans l'échantillon

State	Age	# de consultations	# de filles	# de garçons	# Total enfants
Scolarisés	8-11 ans	1	7	4	11
	12-14 ans	4	44	8	52
	15-17 ans	3	25	20	45
Non scolarisés	8-11 ans	2	20	4	24
	12-14 ans	2	6	21	27
	15-17 ans	3	26	13	39
Total		15	128	70	198

Tableau 2 : Répartition des enfants inclus par sous-préfecture et par statut

Sous-préfectures		Bocaranga		Bozoum		Obo		Sido		Total FGD	
Statut		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Enfants scolarisés	Filles	17	50	12	100	24	100	23	61	76	70
	Garçons	17	50	0	0	0	0	15	39	32	30
Enfants Non-scolarisés	Filles	0	0	16	53	12	50	24	67	52	58
	Garçons	0	0	14	47	12	50	12	33	38	42
8-11 ans	Filles	0	0	0	-	12	100	15	65	27	77
	Garçons	0	0	0	-	0	0	8	35	8	23
12-14 ans	Filles	8	50	12	46	24	100	6	46	50	63
	Garçons	8	50	14	54	0	0	7	54	29	37
15-17 ans	Filles	9	50	16	100	0	0	26	68	51	61
	Garçons	9	50	0	0	12	100	12	32	33	39
Handicap	Filles	0	0	0	-	0	-	0	0	0	0
	Garçons	4	0	0	-	0	-	3	100	7	100
Déplacés	Filles	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0
	Garçons	0	0	0	-	2	100	1	100	3	100
Retournés	Filles	2	0	11	65	3	100	17	85	33	79
	Garçons	0	0	6	35	0	0	3	15	9	21
Réfugiés	Filles	1	100	0	-	0	-	6	60	7	64
	Garçons	0	0	0	-	0	-	4	40	4	36
Communauté hôte	Filles	10	43	13	65	19	66	23	79	65	64
	Garçons	13	57	7	35	10	34	6	21	36	36

Limites et défis

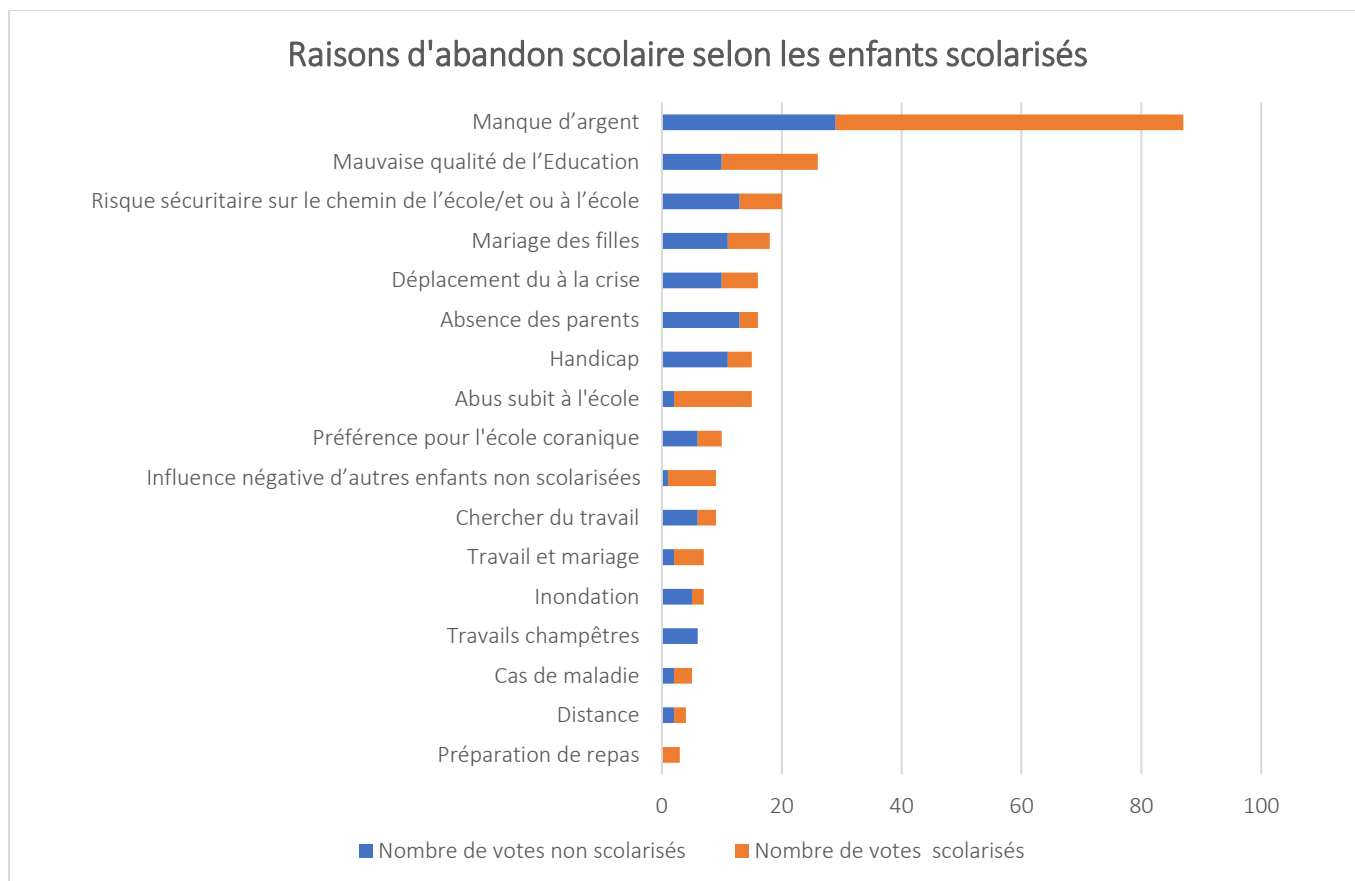
Cette évaluation conjointe s'est déroulée dans un contexte particulier de ressources limitées avec la participation volontaire des partenaires du cluster éducation. Les données collectées ont donc connu des limites et défis inhérentes non seulement aux aspects techniques mais aussi aux aspects opérationnels en lien avec cette insuffisance de ressources.

- Des lacunes dans la formation des agents de collecte. La formation pour cette évaluation s'est déroulée en cascade avec une formation des formateurs en 5 jours suivie d'une formation des agents enquêteurs sur le terrain au niveau des sous-préfectures et selon la planification des partenaires. Pour des raisons diverses, certains enquêteurs n'ont pas reçu au cours de la formation terrain les informations telles que partagées au cours de la formation des formateurs. Ainsi, pour la conduite des FGD par exemple, le respect des tranches d'âge, la séparation des FGD par genre et même la répartition des sites pour la tenue des discussions ne semblent pas avoir été bien compris par les enquêteurs et cela a négativement influencé la qualité des rapports de FGD rendant certains rapports pratiquement inexploitable.
- Une couverture finale des enquêtes FGD relativement faible. Les cibles initiales en termes de nombre de FGD à tenir n'ont pu être atteintes avec seulement 15 discussions réalisées sur 36 prévues. Cette contreperformance pourrait trouver son explication dans l'insuffisance des ressources qui n'a pas permis un déploiement optimal des équipes terrain.
- Insuffisances dans la conduite des discussions. Plusieurs FGD ont été conduits sans respect des directives données au cours de la formation affectant ainsi la qualité des rapports fournis et la fiabilité des informations rapportées au cours de ces discussions. Il s'agit entre autres du fait de :
 - La tenue de discussions avec des groupes composites d'enfants en réunissant pour une même causerie des enfants de toutes les tranches d'âge et des deux sexes.
 - La tenue de discussions avec des enfants de plus de 17 ans dont certains ont affirmé avoir pris jusqu'à 25 ans.
 - Des rapports de FGD incomplets : Pas de citations contextuelles, non précision des groupes d'enfants concernés pour les raisons de décrochage scolaire, non précision des tranches d'âges concernées, etc.

7. Résultats

La première activité proposée aux enfants consistait en un vote par points. Cette activité visait à faire identifier aux enfants scolarisés et non scolarisés les principales raisons de décrochage (abandon) scolaire et à les classer par ordre de gravité. La conduite de discussions avec des groupes mixtes n'a pas permis de faire ressortir les raisons par genre au moment de l'analyse.

Raisons d'abandon scolaire



Première raison à l'abandon scolaire ou à la déscolarisation : Le manque d'argent

La première raison de décrochage scolaire ou de non-scolarisation était le manque d'argent (32% des votes, tout statuts scolaire confondu). 22% des enfants non-scolarisés et 40% des enfants scolarisés ont choisi cette réponse. Les raisons évoquées par les enfants scolarisés pour justifier ce choix étaient les suivantes :

- Les parents qui n'ont pas les moyens n'arrivent pas à inscrire leurs enfants à l'école.
- Sans moyens financiers, il est impossible de fournir aux enfants les kits scolaires nécessaires.
- Beaucoup de parents sont des cultivateurs, et d'autre qui ne font rien comme activité génératrice de revenus si bien qu'il est difficile pour eux de supporter les dépenses liées à l'école.

Les enfants non scolarisés évoquaient, entre autres :

- La pauvreté de leurs parents qui n'arrivent pas à s'acquitter des frais de scolarité, payer les fournitures scolaires et supporter les autres dépenses connexes telles que les cotisations.
- Le fait que les parents préfèrent les envoyer au chantier minier pour avoir des revenus.

- Certains des enfants consultés vivaient avec des tuteurs ou même des parents qui sont eux même des personnes vulnérables (grand-père ou grand-mère), et qui n'ont pas la capacité de leurs soutenir à l'école.
- Les parents qui n'ont pas les moyens ne peuvent pas payer pour les maitres parents.

De manière générale, le manque de revenu, conjugué aux vulnérabilités familiales et les coûts directs (frais de scolarité, achat des fournitures scolaires, prise en charge des maître parents) et indirects (manque à gagner du travail des enfants) de l'éducation étaient les justifications mentionnées par les enfants.

Deuxième raison : La mauvaise qualité de l'éducation

La mauvaise qualité de l'enseignement a été évoquée dans 6% des votes des deux sous-groupes (11% des enfants scolarisés vs 8% des enfants non scolarisés). Selon les enfants scolarisés, le manque d'infrastructure de base, de livres de lecture, l'insuffisance des enseignants qualifiés et du nombre de maîtres parents sont à l'origine des abandons scolaires. Des enfants ont mentionné que plusieurs de leurs enseignants sont des maitres parents et "Certain maitre parents enseignent bien et d'autre non" (groupe de filles scolarisées âgées entre 12 et 14 ans, sous-préfecture de Bozoum). Quant aux enfants non scolarisés qui ont voté pour la mauvaise qualité de l'enseignement comme raison de décrochage scolaire ou non-scolarisation, ils évoquent le manque ou l'insuffisance de kit scolaire ou pédagogique ainsi que le manque de qualification des enseignants : « *les enseignants ne sont pas formés* ».

Troisième raison principale : Risque sécuritaire sur le chemin de l'école/et ou à l'école et autour du village

Le risque sécuritaire sur le chemin de l'école et/ou à l'école ou autour du village a été exprimé par 7% des votes (5% parmi les enfants scolarisés et 10% parmi les enfants non scolarisés). Les enfants scolarisés justifiaient leurs choix par les raisons suivantes :

- Le fait que leurs écoles ne soit pas clôturée.
- La présence permanente des rebelles armés dans la zone, autour du village, ou même à proximité directe des écoles, faisant planer continuellement le risque d'attaque et d'enlèvement.
- La distance du trajet pour se rendre à l'école pour certains enfants.
- La présence des acteurs armés en face ou à côté de certaines écoles qui augmente la peur des enfants « Parfois les acteurs armés nous disent d'aller vite à l'école, sinon ils vont tirer sur nous et on a peur d'eux surtout l'arme qu'ils détiennent » (groupe de filles scolarisées âgées entre 12 et 14 ans, sous-préfecture d'Obo).

Ces mêmes motifs sont évoqués par les enfants non scolarisés mais ces derniers ajoutent qu'il y a eu souvent dans certaines localité « plusieurs détonations d'armes et certains parents refusent à leurs enfants de continuer les études à cause de l'insécurité » (groupe de filles non scolarisés âgées entre 8 et 11 ans, sous-préfecture d'Obo).

Quatrième raison : Le mariage des filles

6% des enfants, tout statut confondu, ont indiqué que le mariage des filles constituait un motif de non-scolarisation ou de déscolarisation dans leur milieu (5% parmi les enfants scolarisés et 9% parmi les enfants non scolarisés). Les enfants non scolarisés ont mentionné que certains parents imposent à leurs filles de se marier plutôt que d'aller à l'école et que l'école était une perte de temps pour les enfants qui sont en zone rurale.

Selon eux, les filles qui ont entre 15 et 17 ans doivent se marier ou à défaut, avoir un enfant.

Des raisons similaires ont été évoquées dans les groupes d'enfants scolarisés : Les mariages d'enfants sont encouragés par certains parents qui y voient un honneur pour la famille puisque selon eux la place de la fille est dans un foyer, et non à l'école. « **Parfois les parents encouragent leurs filles à se marier précocement pour faire l'honneur de la famille, car selon eux la place de leurs filles se trouve au sein d'un foyer qu'à l'école de poursuivre les études** » (groupe de filles scolarisées, âgées entre 12 et 14 ans, sous-préfecture de Bozoum).

Il est aussi ressorti que certaines filles préfèrent se marier car leurs parents ne s'occupent pas bien d'elles à la maison.

Cinquième raison : Déplacement dû à la crise

Le déplacement en raison de la crise se situe en cinquième rang des raisons de décrochage ou de non-scolarisation (6% tous votes confondus, 4 % parmi les enfants scolarisés et 8% pour les enfants scolarisés).

Pour les enfants inscrits à l'école au moment des discussions, les différentes crises militaro-politiques ont poussé beaucoup de familles à quitter leurs villages, parfois en milieu d'année scolaire, interrompant de fait l'éducation de leurs enfants. Certains enfants ont mentionné que des familles préfèrent retirer leurs enfants de l'école à titre préventif, surtout les filles du village de peur qu'elle ne deviennent victime de la violence.

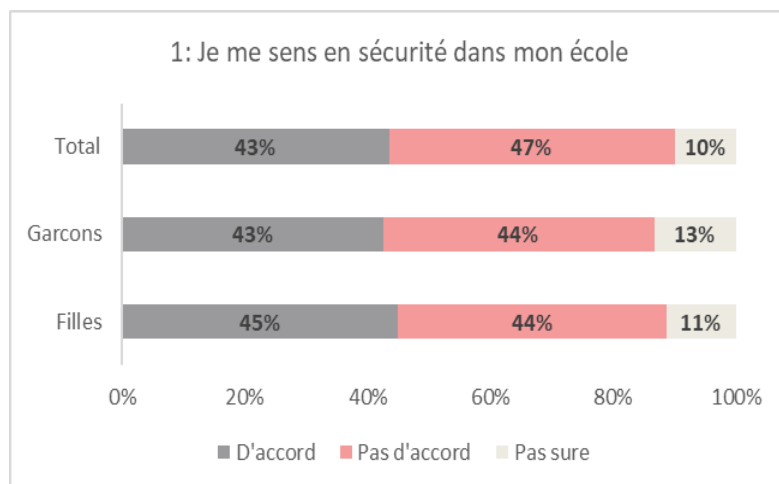
La question du manque de moyens financiers, en lien avec le déplacement, a été citée : **“Beaucoup d'enfants sont arrivés et leurs parents n'ont pas de moyen pour payer l'école”** (groupe de filles scolarisées, âgées entre 12 et 14 ans, sous-préfecture de Bozoum) et que **“Certaines personnes déplacées n'ont pas de terre pour cultiver, d'autres n'ont même pas de maison où habiter avec leurs enfants”**.

Les enfants non scolarisés ont évoqué le fait que les détonations dans le village ou les environs, entraînent des déplacements. Certains parents ensuite refusent que leurs enfants continuent leurs études à cause de l'insécurité. Certains des enfants déplacés consultés étaient dans une situation particulièrement alarmante : **“Nous vivons toujours dans la famille d'accueil et notre vie devient de plus en plus compliqué, nous travaillons avant de manger, parfois on ne mange pas dans la journée”** (groupes d'enfants mixtes, déscolarisés et déplacés, âgés entre 12 et 14 ans, sous-préfecture de Bocaranga).

Protection des enfants à l'école et sur le chemin de l'école

La deuxième activité, proposée seulement aux enfants scolarisés au moment de l'évaluation, **“D'accord, pas d'accord, pas sûr-e (oui, non, peut-être)”** avait pour objectif de capturer la perception des enfants sur les principaux problèmes de protection affectant leur capacité à se sentir en sécurité et protégé-e-s dans et autour de l'école.

Sécurité à l'école - 1ère affirmation : "Je me sens en sécurité dans mon école"

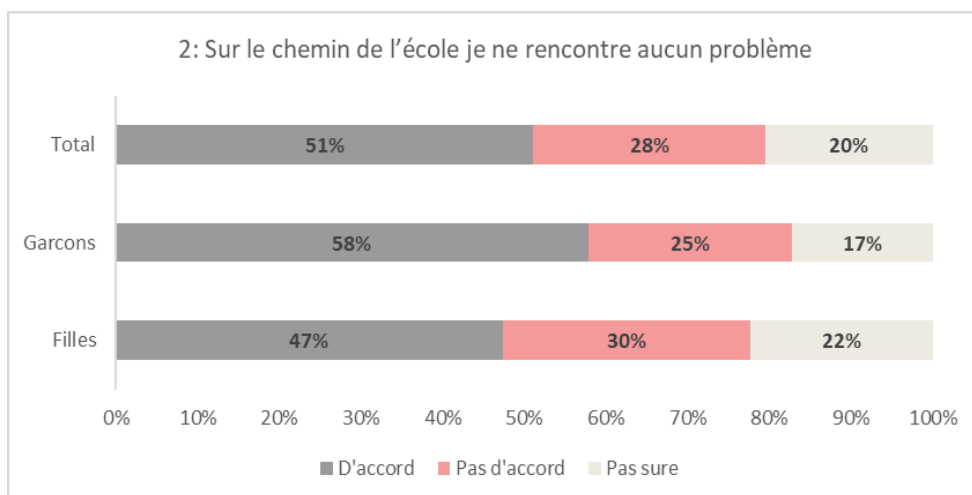


Environ 43 % des enfants, sans distinction entre les filles et les garçons, était d'accord avec l'affirmation « je me sens en sécurité dans mon école ». Pour justifier leur positionnement, les enfants évoquaient le fait que depuis le début de l'année, leur école n'ait pas été attaquée par des groupes armés. Des filles ont déclaré « **On est d'accord par ce qu'après la crise on vient à l'école, le maître et maîtresse sont venu aussi** » (groupe de filles scolarisées, âgées entre 12 et 14 ans, sous-préfecture d'Obo).

La présence des FACA qui font des patrouilles est aussi mentionnée comme gage de sécurité, car voir les barrières érigées par les FACA contribue à rassurer certains enfants. Deux garçons ont justifié leur sentiment de sécurité par le fait qu'ils sont entre les mains de "bons enseignants, qui ne les frappent pas sans raison." Les 47% d'enfants scolarisés consultés qui ne se sentaient pas en sécurité dans leur école, justifiaient leurs positions par différents arguments tels que :

- Le fait que leur école ne soit pas clôturée.
- La présence de groupes rebelles autour du village et à proximité de leurs écoles.
- L'insécurité sur les axes routiers (l'axe Bouar notamment).
- Le risque d'enlèvement « On vient d'enlever un homme qui est voisin de notre école tout récemment par des hommes inconnus, on a peur de cet acte » (groupe de filles scolarisés, âgées entre 12 et 14 ans, sous-préfecture de Birvan-Bolé).
- L'eau qui s'infiltré dans les salles de classe en cas de pluie.
- Le fait que des salles de classe laisse passer le soleil qui les dérange pendant les cours.
- Ainsi, les cause du sentiment d'insécurité des enfants à l'école sont le résultat de facteurs variés, alliant l'insécurité plus générale de certaines zones, aux faiblesses de l'infrastructure scolaire.

Problèmes sur le chemin de l'école - 2^{de} affirmation "Sur le chemin de l'école, je ne rencontre aucun problème"

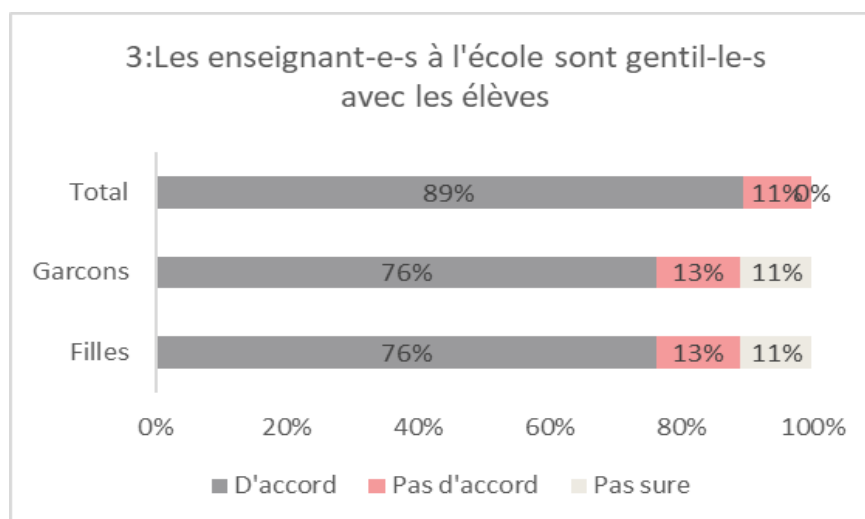


Malgré le fait que les enfants aient signalé la présence par endroit de rebelles ainsi que des risques d'enlèvement, une majorité (51%) des enfants consultés estimaient ne pas rencontrer de problème sur le chemin de l'école, déclarant qu'ils n'habitaient pas loin de l'école, ou que le fait de respecter les consignes données par leurs parents leur assurait de ne pas rencontrer de problème sur le chemin. 28 % des enfants estimaient en revanche rencontrer des problèmes sur le chemin de l'école, en raison de :

- La présence des rebelles autour du village.
- Le fait d'être à la "merci de la nature" sur le chemin de l'école.
- Le manque de dispositif sécuritaire en cours de chemin.
- La situation de l'école dans la brousse et la présence de reptiles et autres animaux sauvages.
- Certains enfants ont affirmé qu'ils se sentaient souvent menacer par les acteurs armés et que certains leur faisait des avances sexuelles, indiquant des risques de protection.

Il convient de noter que 20% des élèves consultés ne sont "pas sûrs", ce qui tend à indiquer que le nombre d'enfants estimant rencontrer des problèmes sur le chemin de l'école est probablement sous-estimé.

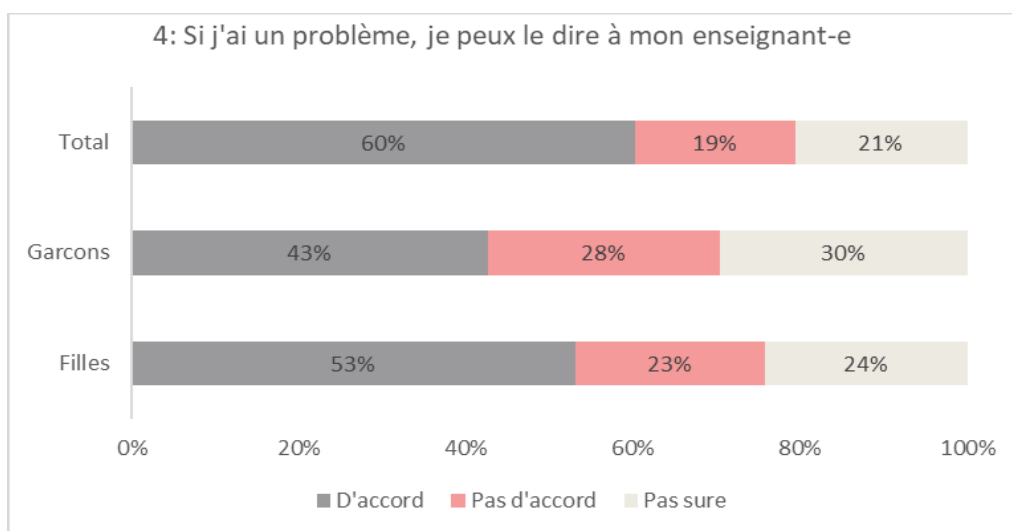
Comportement des enseignants - 3^{ème} affirmation "Les enseignants sont gentils avec les élèves"



Une très grande majorité (89%) des enfants affirment que les enseignant-e-s à l'école sont gentil-le-s avec les élèves contre seulement 11 % qui pensent le contraire. La grande majorité des élèves perçoivent que les enseignants sont toujours gentils avec eux, qu'ils leur expliquent bien les leçons, et les encouragent à poser des questions. Lorsque les élèves rencontrent des difficultés à comprendre en français, certains enseignants réexpliquent en Sango pour faciliter la compréhension de tous. Un groupe de garçons âgés de 12 à 14 ans, dans la sous-préfecture d'Obo a cependant déclaré "Les enseignants nous frappent parfois pour nous amener à étudier, comme on dit souvent qui aime bien châtie bien." La minorité (11 %) qui estime que les enseignants ne sont pas si gentils ont mentionné que :

- Parfois ils imposent aux élèves de faire ce qu'ils ne veulent pas et crient souvent sur eux.
- "Certains enseignants ne travaillent pas à cœur ouvert et s'absentent beaucoup par rapport au non-paiement de leur prime mensuelle. Les enseignants ne sont pas motivés car ils réclament leur rémunération. S'ils viennent parfois ils ne dispensent pas les cours." (Groupe de garçons scolarisés, âgés entre 12 et 14 ans, sous-préfecture d'Obo).
- Certains enseignants battent les enfants récalcitrants en classe.

Confiance envers les enseignants - 4ème affirmation "Si j'ai un problème, je peux le dire à mon enseignant"



Les discussions au cours de cette évaluation relèvent qu'une bonne proportion des enfants (60 %) font confiance à leurs enseignants et sont disposés à leur faire part de leurs problèmes éventuels. Pour ces enfants, les faits qui attestent qu'ils peuvent faire confiance à leurs enseignants sont que : « *Quand on amène nos problèmes aux enseignants, ils sont disposés à nous aider à trouver des solutions* ».

Certains enfants ont mentionné partager les moments difficiles comme les épisodes de maladies ou des cas de décès dans leurs familles avec les enseignants et que ces derniers leur accordent la permission pour rentrer à la maison. Les enseignants interviennent également en cas de bagarre entre élèves pour les calmer et les séparer. Les enfants qui pensent ne pas pouvoir faire confiance aux enseignants en cas de problème (19 %) estiment que « les enseignants de leurs classes sont très rigoureux et les élèves ont peur les approcher » (groupe d'enfant mixte, âgés entre 8 et 11 ans, sous-préfecture de Sido).

Annexe 2 : Documents consultés

1. [L'Aperçu des Besoins Humanitaires et Plan de Réponse 2025](#)
2. [Evaluation conjointe des besoins en éducation en RCA 2023](#)
3. REACH_MSNA 2024
4. [REACH MSNA 2025](#)
5. [ICASEES Enquête MICS 2018-2019](#)
6. [CCM Abris-AME RCA 2025](#)
7. [Projet d'accélération des résultats en éducation](#), Ministère de l'Éducation Nationale, 2024
8. Plan sectoriel de l'éducation 2020-2029 de la République centrafricaine
9. [République Centrafricaine, Système éducatif en bref](#), juillet 2025
10. UNICEF : Points d'eau, latrines, lave-mains, et kits, d'hygiène en milieu scolaire [standards de l'UNICEF/MEN](#)
11. RCA [ANALYSE DE L'INSÉCURITÉ ALIMENTAIRE AIGUË IPC SEPTEMBRE 2025 – AOÛT 2026 \(PUBLICATION NOV 2025\)](#)
12. [Rapport de la Commission des mouvements de populations \(CMP\)](#)
13. [Besoins humanitaires et plan de réponse 2026](#), République Centrafricaine, section Education