



PLEINS FEUX SUR L'ACHÈVEMENT DE L'ÉDUCATION DE BASE
ET LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX EN

République démocratique du Congo



En partenariat avec



Ushirika wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África



Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le Cadre d'action afférent, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation est le « mécanisme qui permettra d'assurer le suivi et l'établissement des rapports sur l'ODD 4 et sur les aspects relatifs à l'éducation des autres ODD » et « rendra également compte de la mise en œuvre des stratégies nationales et internationales visant à faire en sorte que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre général du suivi et de l'examen des ODD ». Ce rapport est préparé par une équipe indépendante coordonnée par l'UNESCO.

Ce document de programme, qui accompagne le rapport 2022 de la série « Pleins feux » intitulé « Achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux en Afrique », a été commandé par l'équipe de rédaction du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* de 2022 afin d'axer fermement l'analyse sur le contexte national. Les points de vue et opinions exprimés dans ce document ne doivent pas être attribués aux auteurs du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, ni à son directeur ou à l'UNESCO.

Les désignations employées dans ce document ainsi que la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Ce document peut être cité avec la mention suivante : *Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et les apprentissages fondamentaux en République démocratique du Congo 2022*.

Le présent document est publié en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu du présent document s'engagent à respecter les conditions d'utilisation de l'archive ouverte de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>). La présente licence s'applique exclusivement au contenu de ce document de programme. L'utilisation de tout contenu n'étant pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO devra faire l'objet d'une demande d'autorisation préalable auprès de l'UNESCO, par voie électronique (publication.copyright@unesco.org) ou postale (UNESCO Publishing, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France).



Publié en 2022 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO, 2022

Pour plus d'informations, veuillez contacter :
Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation
Courriel : gemreport@unesco.org

Composition et mise en page : UNESCO
Conception graphique : Optima Graphic Design Consultants Ltd.

Toute erreur ou omission constatée sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse :
<http://fr.unesco.org/gem-report/>.

Ce document et tous les documents connexes peuvent être téléchargés à l'adresse :
<https://www.unesco.org/gem-report/fr/node/131>.



Remerciements

La rédaction de ce rapport n'aurait pas pu aboutir sans les contributions de nombreuses personnes et institutions.

Nous tenons à souligner le rôle du ministre et de l'équipe de direction du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique, qui ont supervisé la rédaction du présent rapport en définissant l'orientation et l'objectif de la recherche, et en validant les résultats.

Nous tenons également à remercier le chef de l'équipe du projet, le professeur Gratien Mokonzi Bambanota, et les membres de son équipe au sein de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Kisangani, Augustin Isoy Awongi, Oscar Gboisso Asobee et Cyril Brandt, qui ont mené la recherche et l'analyse, et corédigé le rapport.

Le rapport s'appuie sur les contributions des parties prenantes aux niveaux national et infranational et a grandement bénéficié de leurs consultations. Nous apprécions la démarche des enseignants, des communautés, des chefs d'établissement et des responsables de district, qui ont partagé leur point de vue au niveau infranational. Au niveau national, les discussions ont impliqué les décideurs politiques, la société civile et les partenaires du développement. Nous tenons à remercier Mame Omar Diop, Saip Sy et nos collègues du bureau national de l'UNESCO pour leurs conseils et pour avoir facilité les consultations des parties prenantes.

Nous tenons également à remercier Ezra Simon et son équipe de l'Agence des États-Unis pour le développement international (United States Agency for International Development) pour avoir examiné la version préliminaire du présent rapport.

Nous saluons le partenariat et la collaboration avec l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique, ainsi que les conseils fournis par Albert Nsengiyumva et Shem Bodo.

Ce rapport a été corrigé par Andy Quan, que nous remercions pour son inlassable travail. Nous souhaitons de plus remercier les personnes qui ont participé à sa conception, sa production, son impression et sa traduction au sein et en dehors de l'UNESCO, notamment Rebecca Brite, Godfrey 'Gado' Mwampembwa, FHI 360, Optima Graphic Design Consultants Ltd et Strategic Agenda.



Préface

Il y a plus de trois décennies que la République Démocratique du Congo (RDC), à travers la loi-cadre n° 86-005 du 22 septembre 1986 sur l'enseignement national, en son article 19, conférait à l'enseignement primaire l'objectif de préparer l'enfant à la vie, de lui donner un premier niveau de formation générale, physique, civique, morale, intellectuelle et sociale. Mais, 28 ans après, cette loi-cadre s'est avérée inadaptée à l'évolution constitutionnelle et sociale de la RDC ainsi qu'au système éducatif, aux réalités culturelles et aux besoins fondamentaux du développement national.

Avec la loi-cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national en son article 11, la RDC s'est résolue, grâce à l'éducation de base, entendue comme l'ensemble de connaissances acquises par l'enfant dès le niveau primaire jusqu'au secondaire général, à faire face aux défis auxquels son système éducatif est confronté et pour lesquels il a failli. Son engagement consiste dès lors à satisfaire le besoin d'apprendre des enfants, des jeunes et des adultes, notamment les besoins d'apprendre à écrire, à lire, à calculer, à s'exprimer oralement et par des signes, à savoir résoudre des problèmes et à acquérir le savoir-être, le savoir-faire, le savoir-faire faire, le savoir-devenir et le sens civique.

C'est dans ce contexte que le rapport « Pleins feux » RDC montre comment les politiques sur l'apprentissage fondamental et l'achèvement de l'éducation de base ont évolué durant la période de 2019-2022. Basé sur l'analyse des sept facteurs en vigueur dans les systèmes éducatifs, conçus par le Rapport GEM « Pleins feux » (Vision et performance en éducation de base, Enseignement et Apprentissage, Enseignants, Gestion de l'école et du Budget, Contrôle et monitoring, Engagement communautaire et parental et Evaluation d'apprentissage), le rapport a passé en revue les progrès et les défis liés à l'éducation de base en RDC, et il met en évidence les pratiques positives et les opportunités d'améliorer l'apprentissage fondamental pour avancer vers l'achèvement de l'éducation de base. De gros efforts ont été conjugués par le gouvernement de la RDC à travers des réformes courageuses, retenues dans le Plan stratégique de l'Education 2016-2025, telles que la gratuité de l'enseignement de base, la professionnalisation de la formation des enseignants, la création de la classe pré-primaire, la mise en place d'un mécanisme d'assurance qualité ... C'est grâce à ces efforts que la présence des sept facteurs a été observée d'une part, et des facteurs critiques de succès (Ressources/Enseignant/Vision) et ceux expliquant la différence des performances scolaires en lecture (Ressources financières/Soutien apporté aux enseignants/Taux d'encadrement), y compris des bonnes pratiques pédagogiques, des classes et écoles performantes ont été identifiés d'autre part, dans son système éducatif. Ce rapport incite donc à des réflexions sérieuses de la part des différents partenaires du système éducatif de la RDC et propose, par conséquent, des recommandations plus réalistes en vue de son amélioration afin d'atteindre, comme attendu, l'ODD 4.

Tony Mwaba Kazadi

Ministre de l'Éducation primaire, secondaire et technique



Table des Matières

Préface	2
1. Résumé analytique	5
2. Introduction	6
2.1. OBJECTIF DE L'ÉTUDE	6
2.2. QUESTIONS DE RECHERCHE	6
2.3. PRINCIPALES ACTIVITES.....	6
3. Analyse de la situation	7
3.1 GOUVERNANCE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET TECHNIQUE.....	7
3.2. INSCRIPTION ET ACHEVEMENT	11
3.3. APPRENTISSAGE	13
3.4. ANALYSE DES DONNEES D'ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE EN RDC PROVENANT DU PASEC.....	17
3.5. FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION	21
3.6. POLITICAL ECONOMY	23
3.7. PRIORITES GOUVERNEMENTALES EN MATIERE D'ÉDUCATION	25
3.8. ÉCONOMIE POLITIQUE	27
3.9. RÉSUMÉ	27
4.1. CADRE ANALYTIQUE DES FACTEURS CLES DE SUCCES	29
4.2. RESULTATS DES DISCUSSIONS AVEC LES PARTIES PRENANTES NATIONALES	30
4.3. PRESENCE SUR LE TERRAIN ET ZONES VISITEES	32
4.4. RESULTATS DU TRAVAIL DE TERRAIN ET LIEN AVEC LES FACTEURS CLES DE SUCCES	34
4.5. RESULTATS DES OBSERVATIONS DE COURS.....	36
4.6. QUELS FACTEURS EXPLIQUENT LES DIFFERENCES DE PERFORMANCE SCOLAIRE ?.....	36
5. Deux études de cas positifs	38
5.1. PARTICIPATION DES PARENTS	38
4.1. PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS	38
6. Recommandations	40
Abréviations	41
Références	42



1. Résumé analytique

L'*Étude Spotlight : République démocratique du Congo* (DRC Spotlight Study) fournit aux partenaires de l'éducation un diagnostic du système éducatif national fondé sur des éléments tangibles, qui met l'accent sur l'éducation de base et les apprentissages fondamentaux. Son objectif est de souligner les progrès réalisés au sein du système par rapport aux répercussions de facteurs tels que la vision de l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants, l'administration et la gestion, l'engagement des parents et de la communauté, et enfin l'évaluation de l'éducation de base et des apprentissages fondamentaux.

Accès : Depuis 2016, la République démocratique du Congo s'est engagée dans des réformes ambitieuses, notamment avec l'introduction de la gratuité de l'éducation de base. Des progrès ont été réalisés en matière de fréquentation de l'école primaire, qui est actuellement presque universelle avec un taux brut de scolarisation en primaire supérieur à 100 %. Néanmoins, des entrées tardives dans la scolarité et de nombreux redoublements conduisent à un taux net de scolarisation en primaire de 69 %.

Qualité : La qualité globale de l'éducation reste très faible et aucune tentative notable n'a été faite pour l'améliorer à grande échelle et de manière durable. De nombreux défis subsistent, parmi lesquels un financement insuffisant, un manque de matériel, des bâtiments en état de délabrement, des classes surchargées en raison d'un taux de scolarisation plus élevé, des possibilités d'évolution professionnelle faibles pour les enseignants, et des salaires bas, dont le paiement est souvent différé voire annulé.

Apprentissage de base de la langue : La langue est devenue une matière principale dans le programme de l'école primaire ; une feuille de route nationale pour la lecture a été développée et des normes de performance ont été mises en place pour la lecture en français et dans les quatre langues nationales. Cependant, des compétences faibles ont été observées chez les élèves, à la fois au début et à la fin de l'école primaire. Une évaluation effectuée par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) en 2019 a montré que 73 % des élèves se trouvaient sous le seuil minimum à la fin de l'école primaire.

Vision par rapport à la réalité du terrain : Les résultats sur le terrain ont montré que les performances scolaires, l'état de l'enseignement et l'appropriation de la vision éducative constituent toujours des problèmes épineux, et que des réformes audacieuses doivent être menées dans certains domaines parmi lesquels l'enseignement et l'apprentissage, l'administration, la supervision et la participation des parents, bien que des exemples positifs aient été observés dans quelques écoles.

À partir des travaux de terrain effectués pour le présent rapport, les quatre recommandations suivantes ont été formulées :

- Fournir au système éducatif et aux écoles les ressources nécessaires
- Préparer et encadrer les enseignants au moyen d'une formation continue plus efficace et d'inspections régulières à l'échelle des établissements
- Clarifier et diffuser plus largement la vision éducative
- Produire et diffuser les manuels scolaires adéquats et autres outils pédagogiques conformes au programme scolaire et adaptés aux langues locales.



2. Introduction

2.1. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

La série Spotlight vise deux objectifs :

- Synthétiser, analyser et présenter de façon claire les connaissances comparatives concernant les défis et les solutions pour parvenir à l'achèvement d'une éducation de base universelle (EBU) et des apprentissages fondamentaux qui serviront de socle aux mécanismes régionaux d'apprentissage entre pairs et aux mécanismes nationaux, régionaux et mondiaux de redevabilité.
- Soutenir les coalitions nationales et régionales dans leur utilisation de ces connaissances comparatives pour faire évoluer les systèmes, les plans, les politiques et les budgets éducatifs nationaux (mais également les mécanismes de soutien internationaux) dans le sens de l'achèvement de l'EBU et des apprentissages fondamentaux.

2.2. QUESTIONS DE RECHERCHE

L'étude visait à encourager un dialogue éclairé et stratégique, mené par le pays, avec les parties prenantes et les partenaires de développement, qui conduirait à son tour à des mesures concrètes pour faire face aux défis identifiés. Elle a également évalué les progrès réalisés en direction des objectifs visés. Le présent rapport Spotlight constituera un apport majeur pour un rapport Spotlight continental annuel qui servira de base à un dialogue entre pairs à l'échelle continentale sur les questions relatives à l'achèvement de l'EBU et aux apprentissages fondamentaux. Quatre questions de recherche ont guidé l'étude :

- Quel est l'état actuel du système éducatif de la République démocratique du Congo s'agissant des sept facteurs (voir la figure 11) identifiés pour le cadre analytique du rapport ?
- Quels sont les progrès réalisés par le pays pour atteindre l'achèvement de l'EBU et des apprentissages fondamentaux ?
- Quels sont les obstacles auxquels le pays se trouve confronté dans ses efforts pour parvenir à l'EBU ? À quelles solutions le pays a-t-il recours pour les surmonter ?
- Quels sont les moyens possibles pour encourager les résultats d'apprentissage fondamentaux, au vu des caractéristiques structurelles du système éducatif du pays et des engagements actuels pris par le pays vis-à-vis d'autres objectifs ?

2.3. PRINCIPALES ACTIVITES

L'étude Spotlight en République démocratique du Congo comprenait un ensemble d'activités, chacune d'entre elles donnant lieu à des indications et à des conclusions en lien avec les quatre questions de recherche de l'étude.

- Analyse documentaire et cartographie des parties prenantes (août à septembre 2021).
- Premier atelier des parties prenantes (octobre 2021).
- Travail de terrain (du 15 novembre au 1er décembre 2021).
- Atelier de validation (janvier 2022)



3. Analyse de la situation

3.1 GOUVERNANCE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET TECHNIQUE

Cette rubrique décrit brièvement le système éducatif congolais, notamment sa structure, les acteurs clés (figure 1) et les documents stratégiques clés. Pour les études détaillées, voir Groleau (2017) et Khan *et al.* (2020).

Le parcours le plus courant dans le système éducatif formel congolais consiste en trois années d'enseignement préprimaire, six années d'enseignement primaire, deux années de premier cycle du secondaire et quatre années de deuxième cycle du secondaire (tableau 1). Les six années d'enseignement primaire sont obligatoires.

TABLEAU 1
Structure de l'enseignement primaire et secondaire

Âge	Niveau	Cycle d'étude	Examen national et/ou évaluation externe
3 ans	1 ^{re} année	Enseignement préprimaire	
4 ans	2 ^e année		
5 ans	3 ^e année		
6 ans	1 ^{re} année	Enseignement primaire	
7 ans	2 ^e année		Tests normalisés : CIEAS et PASEC
8 ans	3 ^e année		
9 ans	4 ^e année		Test normalisé : CIEAS
10 ans	5 ^e année		
11 ans	6 ^e année		Test national de fin d'études primaires et PASEC
12 ans	1 ^{re} année	Premier cycle du secondaire	
13 ans	2 ^e année		
14 ans	3 ^e année	Deuxième cycle du secondaire	
15 ans	4 ^e année		
16 ans	5 ^e année		
17 ans	6 ^e année		Examen d'État

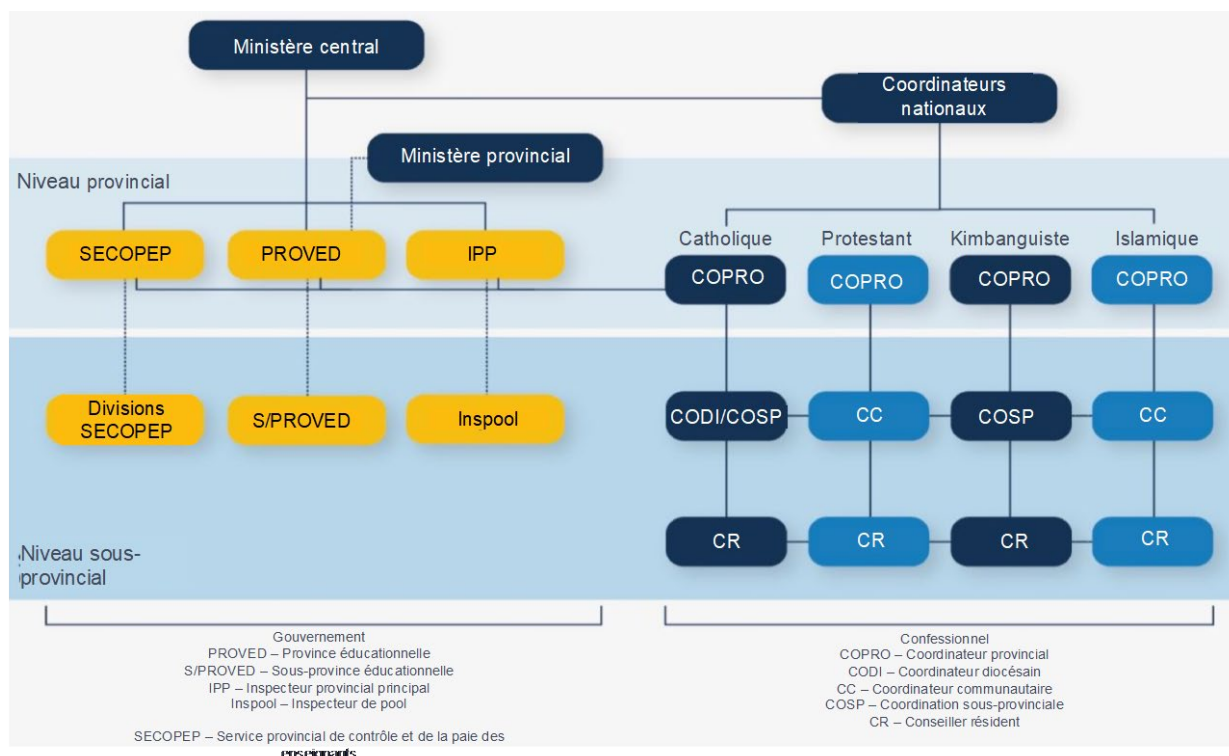
Remarque : CIEAS = Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires.

Source : compilé par les auteurs.

Il existe en République démocratique du Congo trois types d'établissements scolaires : les écoles publiques, les écoles privées et les écoles confessionnelles subventionnées par l'État (écoles conventionnées). Les écoles conventionnées suivent le programme national et les enseignants sont rémunérés par l'État, mais les écoles appartiennent à des groupes religieux (catholiques, protestants, islamiques et kimbanguistes) qui en assurent la gestion.



FIGURE 1
Acteurs clés



Le tableau 2 présente les acteurs clés au niveau **central**.

TABEAU 2
Rôles et responsabilités des acteurs clés au niveau central

Acteur	Rôle et responsabilités
Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique (MEPST)	En tant que représentant de l'État, le MEPST définit, dirige et exécute la politique générale du gouvernement en matière d'enseignement préprimaire, primaire, secondaire et technique ¹ . Il assure la conformité aux normes générales applicables à l'ensemble des établissements d'enseignement nationaux et fixe les conditions pour l'obtention des titres (certificats et diplômes) sanctionnant la fin des cycles d'études.
Secrétariat Général	Du point de vue organisationnel, tous les services administratifs et éducatifs du MEPST sont situés au niveau central, sous la direction d'un Secrétaire général qui met en œuvre la politique gouvernementale et garantit la pérennité des mesures administratives.
Inspection générale	Fondée en 1991, l'Inspection générale est chargée de visiter les écoles et de superviser leur bon fonctionnement mais également d'observer, d'évaluer, de conseiller et de former le personnel enseignant et de contrôler leurs performances. Elle organise également les évaluations de certification à la fin des cycles primaire et secondaire. Son organigramme comporte un inspecteur général, des inspecteurs généraux adjoints, des inspecteurs principaux, des inspecteurs principaux adjoints et des inspecteurs.



Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation (SPACE)	Le SPACE est une entité interministérielle responsable de la coordination et de l'évaluation des politiques et des stratégies sectorielles en matière d'éducation ainsi que du contrôle de leur mise en œuvre. Sa mission couvre quatre ministères : le MEPST ; le ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire ; le ministère des Affaires sociales, des Actions humanitaires et de la Solidarité nationale ; et le ministère de la Formation professionnelle et des Métiers. Le SPACE est mené par un groupe d'experts internationaux et nationaux, sous la direction d'un secrétaire permanent.
Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires (CIEAS)	Rattachée au cabinet du ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique, la CIEAS est une entité technique en charge de la conception, de la mise en œuvre, de la distribution et de l'administration des évaluations locales et nationales de l'apprentissage et de la diffusion des résultats. Elle soutient les évaluations internationales effectuées à la demande de la République démocratique du Congo. Conformément à l'article 4 de son décret de fondation de 2016, elle poursuit l'objectif de fournir des indicateurs permettant de promouvoir et de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des élèves en contrôlant la régularité des performances et la mise en œuvre de mesures correctives en matière de programmes d'enseignement, de méthodes d'enseignement et de formation des enseignants.

À l'échelle des **provinces**, dans la lignée de la décentralisation prévue par la Constitution, 11 ministères provinciaux de l'Éducation ont été mis en place aux environs de 2007. Leur nombre est passé à 26 en 2015, après la délimitation de nouvelles provinces lors du processus de découpage. L'article 204, paragraphe 13, de la Constitution stipule que l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire relèvent de la compétence exclusive des provinces. Cependant, dans les faits, cela n'est pas le cas. Si les provinces prennent part à certaines activités, notamment la nomination des chefs d'établissements et la fixation de certains frais de scolarité, le gouvernement central fournit les fonds nécessaires au paiement du salaire des enseignants et au fonctionnement des écoles. Selon la loi, les entités territoriales décentralisées jouent également un rôle dans certains domaines de l'enseignement, mais dans les faits, elles n'ont mené à bien aucune activité notable (World Bank, 2015a). Les provinces ont officiellement la prérogative de conserver et d'utiliser 40 % de tout revenu, le reste étant transféré à Kinshasa. Dans les faits, les ministères provinciaux n'ont perçu que très peu de fonds : « la gestion financière du secteur [de l'éducation] demeure centralisée et ce, apparemment de façon croissante » (World Bank, 2015a, p. 72). Plus important encore, de nombreuses unités administratives de l'éducation ainsi que nombre de bureaux de divisions et de sous-divisions de l'enseignement ont été organisés sous le pouvoir discrétionnaire du ministre de l'Éducation (Brandt and Moshonas, 2021). Le tableau 3 donne un aperçu des rôles et responsabilités des acteurs au niveau décentralisé.

TABEAU 3
Rôles et responsabilités des acteurs clés au niveau décentralisé

Acteur	Rôle et responsabilités
Ministère provincial	Le ministère met en œuvre la politique éducative dans toute la province administrative.
Province éducationnelle	Le Secrétariat général de l'enseignement primaire, secondaire et technique est représenté par les provinces éducationnelles au niveau provincial. Si le pays compte 26 provinces administratives, l'administration de l'enseignement primaire, secondaire et technique est assurée par 58 provinces éducationnelles. Il a été jugé important de regrouper les établissements scolaires en entités de taille inférieure aux provinces administratives afin de garantir une gouvernance efficace du sous-secteur de l'enseignement primaire, secondaire et technique.

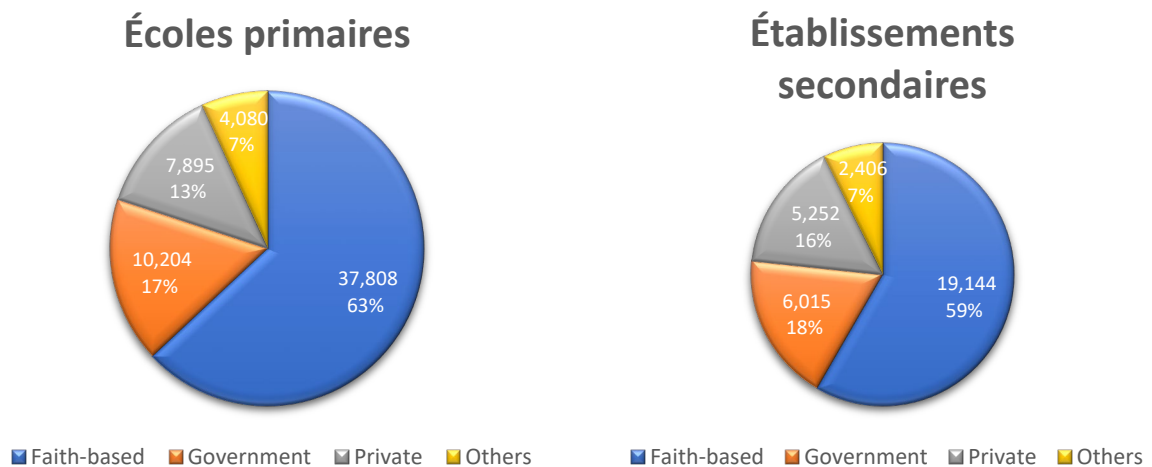


Inspection provinciale	À l'échelle des provinces éducationnelles, les inspecteurs de l'éducation sont dirigés par l'Inspection principale provinciale. Cette entité comporte un inspecteur principal provincial, des inspecteurs principaux provinciaux adjoints, des inspecteurs sous-provinciaux et des inspecteurs itinérants.
Service de contrôle et de la paie des enseignants (SECOPE)	Ce service gouvernemental, présent aux niveaux national, provincial et sous-provincial, est en charge de l'inscription des enseignants et des écoles et de la facilitation de leur inclusion dans les registres du personnel.
Sous-province éducationnelle	L'enseignement primaire, secondaire et technique est géré via 630 sous-provinces éducationnelles supervisées par le MEPST. Les sous-provinces éducationnelles bénéficient d'un contact plus étroit avec les écoles que les entités provinciales et le Secrétariat général.

En outre, il existe de nombreux **acteurs non étatiques**.

Organisations confessionnelles : Elles figurent parmi les acteurs les plus actifs du système éducatif congolais. Les premières écoles du pays ont été fondées par des missionnaires catholiques et protestants au XIX^e siècle. Les confessions religieuses ont été retirées de la gestion des établissements scolaires en 1974 par le biais de la mesure « écoles publiques ». Cependant, en 1977 et 1979, un accord entre le gouvernement et les autorités catholiques, protestantes, kimbanguistes et islamiques a restitué la gestion des écoles aux confessions religieuses. Ces écoles confessionnelles sont appelées « écoles conventionnées », tandis que les écoles publiques sont appelées « écoles non conventionnées ». Le pays compte une centaine de réseaux confessionnels, pour la plupart protestants. D'après l'annuaire statistique de l'année scolaire 2019/2020 (MEPST/CTSE, 2021), les confessions religieuses dirigent 63 % des écoles primaires du pays et 59 % de ses établissements secondaires (figure 2). Tout comme le gouvernement, les confessions disposent de structures de gestion de leurs écoles aux niveaux central, provincial et sous-provincial.

FIGURE 2
Share of schools per administrative network



Source: MEPST/CTSE, 2021.

Parents : Depuis la fin des années 1980, les parents font non seulement partie des principaux soutiens financiers de l'école en général, et des écoles privées en particulier, mais ils participent également de façon active à la gestion des écoles. Ils sont représentés dans l'ensemble du système éducatif par l'intermédiaire des comités d'établissements, municipaux et provinciaux et de plusieurs organisations nationales, dont la plus ancienne et la plus influente est l'Association nationale des parents d'élèves et étudiants du Congo (ANAPECO). Conformément à l'article 127 de la Loi-cadre de l'enseignement national, le Comité des parents est l'une des dix entités administratives pour l'enseignement préprimaire, primaire, secondaire et professionnel. Outre leur participation par le biais des écoles et des districts administratifs (par exemple la municipalité, la province), les



parents d'élèves des écoles catholiques, protestantes et kimbanguistes prennent part aux réseaux d'éducation religieuse respectifs.

Écoles privées : Les écoles privées contribuent considérablement à l'éducation des enfants congolais, notamment dans les zones urbaines. Leur rôle s'est vu renforcé pendant la période de conflit qu'a connue le pays à la fin des années 1990 et, surtout, dans les années 2000. Bien que la privatisation de l'éducation ait ralenti avec l'introduction de l'enseignement primaire gratuit, le secteur privé gère environ 13 % des écoles primaires et 16 % des établissements secondaires (MEPST/CTSE, 2021).

Syndicats d'enseignants : Les syndicats d'enseignants jouent un rôle important dans la gouvernance du système éducatif du pays. En plus de sensibiliser et de garantir les droits des enseignants en matière de statut, de carrière et de salaire, les syndicats contribuent considérablement au débat concernant plusieurs points importants du système éducatif, notamment la mise en œuvre d'une politique d'enseignement gratuit, l'amélioration de la qualité de l'apprentissage et la réforme de la formation professionnelle des enseignants.

Société civile : Par des activités de plaidoyer à l'intention du gouvernement, la société civile contribue à l'amélioration des conditions d'enseignement et à l'élaboration de politiques visant à résoudre les problèmes du système éducatif congolais. Des représentants de la société civile, ainsi que des partenaires de développement, font partie du Comité de concertation sectoriel (CCS), qui fait fonction de Groupe d'éducation local (GEL), composé de parties prenantes qui élaborent, mettent en œuvre, supervisent et évaluent le plan sectoriel pour l'éducation.

Partenaires techniques et financiers : Le CCS comprend le Groupe des partenaires techniques et financiers, lequel rassemble des donateurs bilatéraux et multilatéraux actifs ainsi que des organisations non gouvernementales internationales (ONGI) (voir la rubrique 3.5 pour de plus amples informations).

3.2. INSCRIPTION ET ACHEVEMENT

Les annuaires statistiques de l'éducation sont produits de façon irrégulière. Un système d'information sur la gestion de l'éducation a été initié en 2007, avec le soutien de l'UNESCO et de la Banque africaine de développement. Des annuaires sont disponibles pour les années 2006/2007 à 2019/2020. Ils ne comportent aucune donnée sur les résultats d'apprentissage.

Malgré l'insuffisance de données, certaines décisions concernant le système éducatif congolais sont fondées sur des données :

- L'accès, l'équité et la qualité ont été définis comme des axes stratégiques de la Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF) 2016-2025 à partir des diagnostics du Rapport d'État sur le système éducatif national de 2014.
- La politique de gratuité de l'enseignement primaire a été défendue par le président en 2019. Le Projet d'équité et de renforcement du système éducatif (PERSE) a été initié en 2020, à l'appui de cette politique.
- Une première réforme de la formation des enseignants du primaire a été lancée après que plusieurs évaluations ont mis en évidence des compétences insuffisantes de la part des élèves.

L'Examen sectoriel conjoint (JSR – *Joint Sector Review*) annuel constitue la principale tribune pour la supervision du plan sectoriel. Sa qualité a fluctué au fil des ans (Meysonnat and Torrano, 2020). S'agissant de la coordination, « la plupart des structures et mécanismes de dialogue et de supervision du secteur ne fonctionnent qu'occasionnellement voire pas du tout, et d'autres ne sont pas encore opérationnels » (Meysonnat and Torrano, 2020, p. xxi). En juillet 2022, un atelier national examinera les diverses structures de coordination pour la mise en place de la SSEF afin de décider quels comités doivent être maintenus et lesquels doivent être supprimés, puisqu'ils ne sont pas encore opérationnels.

Le nombre d'élèves en école primaire est passé de 15,1 millions en 2015/2016 à 18,8 millions en 2019/2020, soit un taux de croissance annuel de 6 %, mais les données de l'ISU indiquent qu'environ la moitié de l'accroissement est le résultat de la hausse naturelle de la cohorte due à la croissance démographique. Le pourcentage de garçons inscrits est supérieur à celui des filles, l'indice de parité entre les genres ayant stagné aux environs de 0,9 ces dernières années. Le taux brut de scolarisation élevé doit être envisagé dans le contexte de la politique phare du gouvernement actuel, la gratuité de l'enseignement primaire, mise en œuvre



depuis 2019, qui a supprimé les frais de scolarité pour les années 1 à 8. Les effets sur le long terme sont difficiles à estimer en raison des répercussions de la pandémie de COVID-19 qui a entraîné deux périodes de fermeture des établissements scolaires (Falisse et al., 2022). Immédiatement après la mise en œuvre de la politique en septembre 2019, les classes ont été fortement surchargées, le nombre d'élèves ayant augmenté mais le nombre d'enseignants ayant tendu à diminuer. Les ratios élèves/enseignants sont alors devenus intenable. La raison principale en était que les enseignants qui ne figuraient pas sur le registre avaient perdu leur principale source de revenus, à savoir la contribution financière des parents.

Un taux net de scolarisation dans le primaire de 68,6 % traduit une entrée tardive dans la scolarité et un nombre très élevé de redoublements (Institut National de la Statistique, 2014).¹ Environ 2,5 millions d'enfants ont été scolarisés depuis l'instauration de la gratuité de l'enseignement primaire (World Bank, 2020). Par ailleurs, en dépit des taux bruts de scolarisation élevés et de la gratuité de l'enseignement primaire, près de 3,5 millions d'enfants âgés de 6 à 11 ans ne sont pas scolarisés dans le primaire (GPE, 2020).

Le tableau 4 donne un aperçu de l'évolution de la scolarisation brute, de la parité entre les genres et des taux d'achèvement ces dernières années. Le taux d'achèvement du primaire était de 71 % en 2019/2020, taux inférieur à celui de 2017/2018 (75 %) et dont la différence avec celui de 2013 (69 %) n'est pas significative (MEPST/CTSE, 2014, 2019, 2021). Par ailleurs, il varie en fonction du revenu, de la présence d'un handicap, de la géographie, du genre, des conflits et de l'origine ethnique. L'accès à l'enseignement pendant les confinements dus à la COVID-19 a également été inégal (USAID, 2020; Marchais et al., 2021; Marchais et al., 2020; Randall et al., 2017). Ainsi, le taux d'achèvement du primaire varie, de 100 % dans la province de l'Équateur et à Kinshasa à 40 % dans le Tanganyika (MEPST/CTSE, 2019). L'objectif décennal de la SSEF pour 2025 est que le taux d'achèvement du primaire atteigne 99 % à l'échelle nationale (DRC, 2015).

TABLEAU 4
Accès à l'enseignement primaire et taux d'achèvement

Indicateurs	2014/2015	2017/2018	2019/2020
Taux brut de scolarisation	110%	113%	107%
Indice de parité entre les genres	0,93	0,92	0,92
Taux d'achèvement	75,8%	75,3%	70,7%

Sources : MEPST/CTSE, 2017, 2019, 2021.

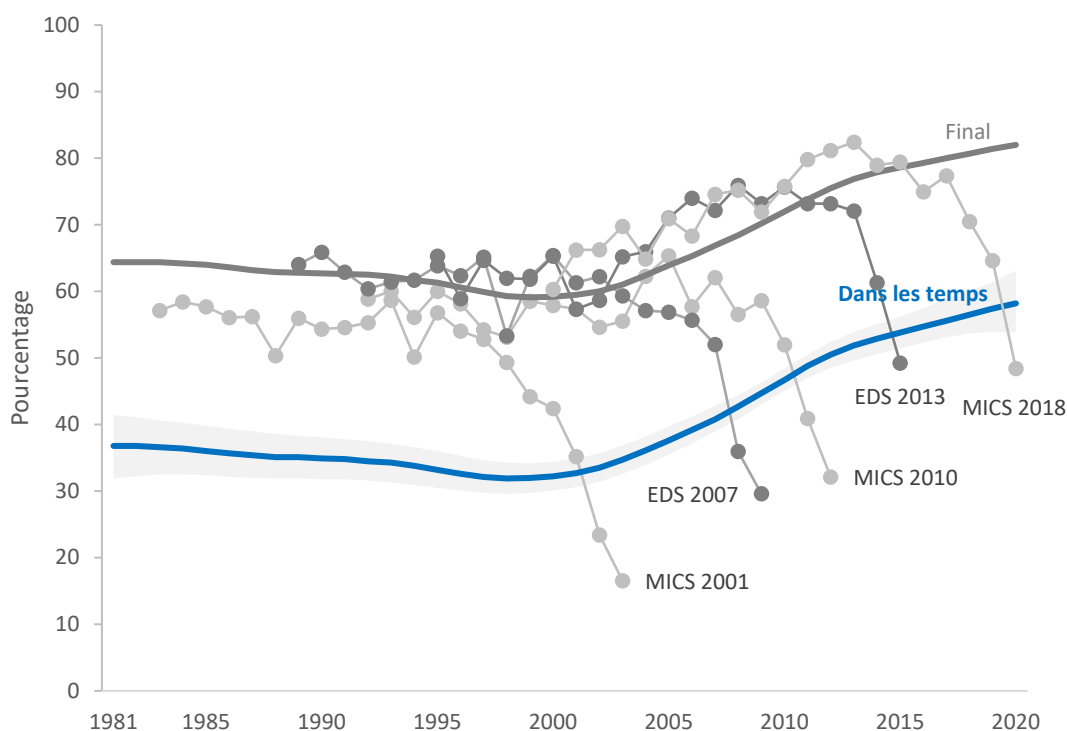
Les estimations de l'équipe du Rapport GEM, basées sur l'analyse de sources issues de diverses enquêtes, indiquent que le taux d'achèvement du primaire s'est accru, passant de 32 % en 2000 à 47 % en 2010, puis 58 % en 2020. Néanmoins, les entrées tardives dans la scolarité et les redoublements montrent qu'en définitive, 71 % des enfants parviennent à achever l'école primaire (figure 3).

¹ Depuis 2014, les annuaires statistiques n'ont pas fourni de taux de scolarisation nets, l'âge de la population scolaire n'étant généralement pas connu avec précision.



FIGURE 3

Estimations par enquête du taux d'achèvement du primaire en République démocratique du Congo



Remarque : EDS = enquête démographique et de santé ; MICS = enquête en grappes à indicateurs multiples
Source : estimations des taux d'achèvement par pays de l'UNESCO, <https://education-estimates.org/completion/country>.

3.3. APPRENTISSAGE

Les évaluations menées par des partenaires éducatifs externes n'ont pas fait l'objet d'une diffusion à grande échelle. Un compte rendu de 2014 établissait que « aucun produit ni service fournissant des informations sur l'évaluation de la lecture dans les premières années (EGRA – *Early Grade Reading Assessment*) n'a été diffusé aux écoles » (World Bank, 2014, p. 10). Le Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUE) de la Banque mondiale a traité cette question en incluant les comités de parents dans la surveillance de l'EGRA au niveau scolaire et en diffusant les résultats aux communautés locales (World Bank, 2017a). Le PAQUE inclut un indicateur objectif de développement de projet concernant « l'amélioration du niveau de lecture dans les premières années dans les langues nationales (lingala/tshiluba) [...] dans les provinces du projet pour les élèves de deuxième et de quatrième années » (World Bank, 2017a, p. 13). Ces évaluations concernent des projets spécifiques et ne couvrent pas de larges échantillons. Les enquêtes relatives à l'EGRA et à l'Évaluation des mathématiques dans les premières années (EGMA – *Early Grade Mathematics Assessment*) devraient néanmoins être examinées plus en détail. Le tableau 5 donne un aperçu de ces enquêtes.



TABEAU 5
Estimations EGRA et EGMA depuis 2011

Année(s)	Project	Objet	Échelle
2011 et 2014	Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUED, antérieur au PAQUE), niveau de référence et niveau final	EGRA (français) et EGMA*	191 écoles concernées au total
2010 à 2013	Essai contrôlé randomisé – Possibilités d'accès équitable à une éducation de base de qualité (OPEQ – Opportunities for Equitable Access to Quality Basic Education)	EGRA (français) et EGMA	116 écoles (EGRA), 117 écoles (EGMA)
2015 et 2019	Accès, lecture, rétention et redevabilité (ACCELERE!1), niveau de référence et niveau final ¹ (étude externe)	Les EGRA en troisième année ont évalué les compétences en lecture en lingala, tshiluba et kiswahili, ces langues étant les langues nationales parlées dans les provinces dans lesquelles ACCELERE!1 serait mis en œuvre. La compréhension et l'expression orales en français, en termes de vocabulaire, ont également été évalués en troisième année. Les évaluations en cinquième année ont ciblé le français uniquement, car les langues nationales ne sont plus utilisées comme langues d'enseignement à partir de la cinquième année (USAID, 2018).	240 écoles (niveau de référence), niveau final inconnu
2017 et 2018	ACCELERE!1 : deux évaluations formatives à grande échelle (internes)	L'EGRA a évalué la pré-lecture et la lecture en troisième année dans trois langues nationales (kiswahili, lingala et tshiluba) et en cinquième année (français). Elle a été couplée avec des évaluations trimestrielles du kiswahili, lesquelles étaient « en lien avec le programme et adaptées au niveau scolaire (contrairement aux EGRA, qui sont fondées sur les compétences générales en lecture dans les premières années » (USAID/UKAID, 2019, p. 4).	40 écoles et 24 centres de rattrapage scolaire
2019	ACCELERE!1 : évaluation instantanée due aux modifications du projet	EGRA dans les écoles primaires privées et dans les centres de rattrapage scolaire en français et dans les langues nationales (USAID, 2019)	188 établissements (124 écoles et 64 centres de rattrapage scolaire)
2017	UNICEF	EGRA (langues nationales) et EGMA en première et en deuxième années (UNICEF, 2018).	480 écoles
2019	CIEAS/PAQUE,	niveau de référence PAQUE (?)	1 350 écoles concernées
2019 à 2021	Renforcement de la qualité de l'environnement d'apprentissage et des systèmes éducatifs en République Démocratique du Congo	EGRA (français) et EGMA	55 écoles



2019 à 2021	Renforcement de la qualité de l'environnement d'apprentissage et des systèmes éducatifs en République Démocratique du Congo	EGRA (français) et EGMA	55 écoles
2022	CIEAS/PAQUE	Toute première évaluation à l'échelle nationale (non EGRA/EGMA mais néanmoins notable)	1 350 écoles concernées

Remarques : UNICEF 2017 : résultats non disponibles ; la publication du rapport était initialement attendue par l'UNICEF en 2019 (UNICEF, 2019). CIEAS/PAQUE 2019 : « La CIEAS a publié les résultats de l'enquête de base EGRA menée dans les provinces du projet » (World Bank, 2021, p. 3).

* L'EGMA du PAQUED n'est pas accessible au public.

** Les auteurs n'ont pas été en mesure de déterminer si cette étude a été réalisée.

Sources : RTI International, 2011 ; RTI International, 2014 ; Torrente et al., 2011 ; Aber et al., 2017 ; USAID/UKAID, 2019 ; USAID, 2021a ; UNICEF, 2018 ; PAQUE et CIEAS, 2020 ; Marchais et al., 2020.

Après l'autorisation en 2010 par le ministre de l'Éducation de la tenue des EGRA et EGMA, plusieurs évaluations de ce type ont été mises en œuvre (2010, 2011/2012, 2015, 2017). Elles étaient cependant liées aux projets PAQUED, OPEQ et ACCELERE!1, financés principalement par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID). Jusqu'à récemment, aucune évaluation n'avait eu lieu à l'échelle nationale.

En 2020, lors du Test national de fin d'études primaires (TENAFEP), 80 % des élèves ont réussi les épreuves de français et 75 % les épreuves de mathématiques. Cependant, des évaluations fondées sur l'utilisation d'échantillons ont montré que les résultats d'apprentissage des élèves étaient faibles (PASEC, 2011 ; PASEC, 2020 ; PAQUE and CIEAS, 2020).

En 2011, une étude similaire à une EGRA a établi que « 68 % des enfants n'étaient pas en mesure de lire un seul mot d'un passage simple ; 91 % des enfants qui étaient capables lire la première ligne du passage ne pouvaient pas répondre à une question simple de compréhension au sujet du contenu » (Torrente et al., 2011, p. 15).

Lors d'une EGRA menée en 2015 dans plusieurs provinces, les élèves de cinquième année n'ont été en mesure d'identifier correctement qu'entre 6,6 (Équateur) et 21,2 (Kivu) mots familiers par minute, et entre 5,2 (Équateur) et 14,7 (Kivu) mots « inventés » par minute. Les résultats suggéraient que « dans toutes les provinces, la majorité des élèves ne savait pas lire. [...] Moins de 5 % des élèves de l'ensemble des provinces ont démontré une aptitude à lire avec un certain niveau de compréhension dans les langues nationales. En d'autres termes, ils n'avaient pas atteint le niveau nécessaire pour lire et comprendre » (RTI International, 2016b, pp. 1–2). Les garçons ont obtenu des résultats statistiquement supérieurs à ceux des filles dans plusieurs sous-tâches et les filles ont obtenu davantage de scores nuls dans certaines sous-tâches. Le tableau 6 fournit plus de détails sur les compétences en lecture.

Les tendances des résultats sont contradictoires. Selon une EGRA de 2018, les scores des « apprenants » aux sous-tâches portant sur le vocabulaire ont diminué dans les langues nationales et en français par rapport aux évaluations de 2015 et 2017 (USAID/UKAID, 2019, p. 3). Cependant, cette évaluation a également été porteuse d'espoir, bien qu'elle ne précise pas les sous-tâches auxquelles ces progrès sont liés : « L'évaluation a permis de déterminer que les niveaux de lecture des élèves et des apprenants s'améliorent, avec une tendance à la hausse des performances entre 2015 et 2018. En outre, les scores moyens ont augmenté [...]. Cependant, bien que la tendance à la hausse soit prometteuse, la maîtrise de la lecture à voix haute reste faible, ce qui réduit la capacité de compréhension des enfants. » (USAID/UKAID, 2019, p. 2).

La détermination de la langue appropriée pour l'évaluation est primordiale. Au Katanga, « les élèves sont susceptibles de ne pas être en mesure de comprendre les instructions ou de répondre à des stimuli dans la langue officielle » (RTI International, 2016c, p. 8). Les enseignants font preuve de souplesse et passent du lingala au français lors de l'enseignement des mathématiques. Si le français est la langue officielle, notamment dans les dernières années de l'école primaire, « il ne peut pas être utilisé seul, car les élèves ne comprendraient pas le contenu » (Gandara and Randall, 2019, p. 73). De la même façon, et dans la lignée de la politique nationale ébauchée, l'évaluation d'un projet intitulé « Vas-Y Fille » a mis au jour un mélange des langues nationales et locales dans les premières années d'école primaire (Randall et al., 2017). Par conséquent, Gandara et Randall (2019, p. 74) plaident en faveur du « translinguisme », une méthode d'appréciation basée sur des évaluations à la fois en français et dans une langue nationale, car « une grande majorité des filles a



utilisé des mots issus de plus d'une langue pour répondre ». Leurs résultats indiquent qu'« une EGMA translingue améliore l'harmonisation entre évaluation et instruction » (Gandara and Randall, 2019, p. 73).

TABLEAU 6

Part des items tentés avec un score correct pour les indicateurs de compétences en lecture sélectionnés, EGRA 2015

Province	Identification des sons	Lecture de mots	Maîtrise de la lecture à voix haute	Compréhension écrite	Vocabulaire
Équateur	56,4	24,5	31,8	8,7	60,0
Kasaï-Occidental	57,1	32,8	39,5	16,0	60,1
Kasaï-Oriental	66,5	37,9	45,8	14,8	69,1
Katanga	64,7	37,8	45,6	17,9	68,9
Kivu – Programmes de rattrapage scolaire	74,7	64,3	71,8	38,1	70,1

Note: In 2015, the number of Congolese provinces was expanded from 11 to 26 in a process called *découpage*. This resulted in the division of some provinces and regrouping of some districts within provinces into new provinces. This report uses pre-*découpage* names of provinces.

Source: RTI International (2016a).

L'évaluation effectuée dans le cadre du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) en 2019 a déterminé que 58,5 % des élèves de deuxième année se trouvaient sous le seuil minimal de compétence. En outre, 92 % des élèves n'étaient pas en mesure de lire facilement plus de 20 lettres par minute, tandis que 39 % d'entre eux n'ont lu aucun mot du test correctement. En sixième année, 73 % des élèves n'avaient pas atteint le seuil minimal de compétence : ils ne parvenaient pas à relier deux informations claires dans un extrait de texte ni à effectuer de simples inférences à partir d'un texte narratif ou informatif. Par ailleurs, moins de 10 % des élèves ont compris les textes narratifs ou informatifs (PASEC, 2020).

Le niveau de référence du projet BRICE a établi que « 9 % des enfants ne parvenaient à identifier correctement aucun phonème. Ce pourcentage est multiplié par quatre (soit 45 %) en lecture de mot et par cinq en lecture d'un extrait à voix haute. S'agissant de la compréhension, 82 % des enfants ont donné des réponses inexactes à toutes les questions » (Marchais et al., 2020, p. 9). De manière frappante, l'étude a également déterminé que « les filles obtiennent des résultats inférieurs à ceux des garçons dans toutes les sous-tâches de l'EGRA » (Marchais et al., 2020, p. 56).

S'agissant des évaluations normalisées, la CIEAS a été créée en 2016 et a bénéficié du soutien de l'UNICEF et d'autres partenaires. Avec l'appui du PAQUE, la CIEAS a mené à bien des évaluations pilotes dans les quatre langues nationales, en français et en mathématiques en deuxième et en quatrième années (PAQUE and CIEAS, 2020).

Le processus de pilotage comprenait la création de banques d'items, la mise en place de mécanismes organisationnels et de ressources techniques, et la validation empirique des évaluations. Ce procédé d'envergure jette les bases qui permettront à l'avenir au MEPST d'avoir les capacités de mener à bien ses propres évaluations nationales, comme le prévoyait le cadre d'évaluation national. La Banque mondiale apporte un soutien technique étroit en ce sens (World Bank, 2021, p. 2).

L'évaluation de référence effectuée en 2020 par la CIEAS a également mis au jour que les résultats des élèves en lecture étaient très faibles dans les trois langues évaluées en deuxième année et en français en quatrième année, avec des scores moyens inférieurs à 20 points sur 100. Le tableau 7 fournit plus de détails sur ces scores.



TABLEAU 7**Résultats d'apprentissage de l'évaluation 2020 de la CIEAS**

	Épreuve	Moyenne (sur 100)
2 ^e année	Lecture (lingala)	18
	Lecture (tshiluba)	17
	Lecture (swahili)	15
4 ^e année	Mathématiques	35
	Lecture (français)	21
	Mathématiques	37

Source : PAQUE and CIEAS, 2020.

L'évaluation 2020 de la CIEAS faisait ressortir d'énormes difficultés en mathématiques pour les élèves de deuxième et de quatrième années. Ces résultats confirmaient les évaluations antérieures. Lors d'une EGMA effectuée dans des provinces sélectionnées, Torrente *et al.* (2011, p. 12) ont identifié des scores nuls en soustraction pour 41 % des enfants et ont noté : « Au moins 20 % des enfants n'ont pas été en mesure de répondre à une seule question dans six des neuf sous-parties du test. » Au fur et à mesure des classes, le nombre de scores nuls diminue. Les sous-parties des évaluations « identification des formes » et « discrimination des quantités » ont obtenu les scores les plus élevés (62 % et 61 %), tandis que la sous-partie « multiplication » a obtenu le score le plus faible (10 %). Des différences flagrantes existent entre les différentes sous-provinces. Dans toutes les sous-parties et dans tous les niveaux, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles, l'écart se creusant davantage au fur et à mesure des niveaux et dans presque toutes les sous-parties (Aber *et al.*, 2016).

Parmi les élèves de deuxième année qui avaient participé à l'évaluation PASEC de 2019, 23 % ne savaient pas lire les chiffres, comparer des nombres ou effectuer des additions et des soustractions utilisant des nombres inférieurs à 50. Parmi les élèves de sixième année, 82 % se trouvaient sous le seuil minimal de compétence. Lors de cette évaluation, la sous-tâche dédiée aux soustractions a obtenu les plus mauvais scores ; le test ne comportait toutefois pas de multiplications, ce qui rend la comparaison difficile (PASEC, 2020).

3.4. ANALYSE DES DONNEES D'EVALUATION DE L'APPRENTISSAGE EN RDC PROVENANT DU PASEC²

Entre la deuxième et la sixième année, les élèves de la République démocratique du Congo ont atteint des niveaux de compétence variés du PASEC (figure 4)³. Ils ont également obtenu des résultats supérieurs aux élèves du Tchad, mais inférieurs à ceux des élèves du Burundi et du Congo. En République démocratique du Congo, le pourcentage d'élèves de deuxième année se trouvant au niveau 4 du PASEC en lecture était de 18 %, contre 55 % au Burundi, 36 % au Congo et 13 % au Tchad. Son pourcentage d'élèves de sixième année sous le niveau 1 (c'est-à-dire n'atteignant pas le niveau le plus élémentaire du test PASEC) en mathématiques était de 37 %, contre 4 % au Burundi, 26 % au Congo et 51 % au Tchad.

La majorité des élèves n'a pas atteint les niveaux minimaux de compétence (MPL – *Minimum Proficiency Levels*) globaux. Vers la fin du primaire, les pourcentages d'élèves de sixième année atteignant les niveaux minimaux de compétence étaient de 9 % en lecture et de 3 % en mathématiques. En deuxième année, les pourcentages

² Pour une analyse plus détaillée, veuillez vous reporter au rapport technique Spotlight sur les résultats d'apprentissage en République démocratique du Congo : « DRC: Key policy questions on learning and equity ».

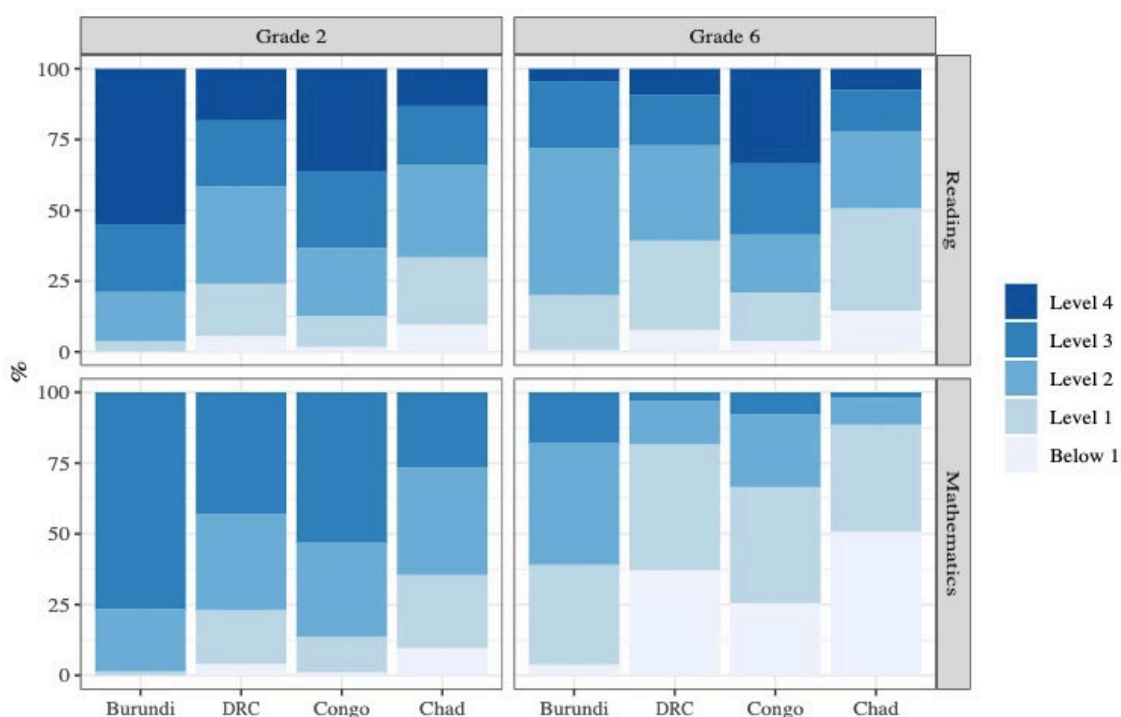
³ Les critères de référence en deuxième et en sixième années sont établis séparément et ne sont donc pas comparables.



d'élèves atteignant les seuils minimaux étaient de 42 % pour la lecture et de 77 % pour les mathématiques. Les valeurs étaient encore plus faibles si les enfants n'ayant pas atteint la deuxième et la sixième année étaient inclus. Selon toute vraisemblance, on peut présumer que ces enfants n'avaient pas atteint le niveau minimal de compétence, ce qui implique qu'en deuxième année, la part d'élèves ayant atteint le seuil minimal passerait de 42 % à 34 % en lecture et de 77 % à 62 % en mathématiques (figure 5).

Des écarts considérables ont été observés dans les résultats des élèves selon le genre, la localisation de l'école et le groupe socio-économique (figure 6). Le pourcentage de garçons de deuxième année ayant atteint le seuil minimal de compétence en mathématiques était de 81 % contre 73 % pour les filles. Dans les zones rurales, le pourcentage d'élèves de deuxième année ayant atteint le seuil minimal de compétence était de 37 %, contre 45 % dans les zones urbaines. Le pourcentage d'élèves de sixième année du quintile de richesse le plus faible ayant atteint le seuil minimal de compétence en lecture était de 5 %, contre 16 % dans le quintile de richesse le plus élevé⁴.

FIGURE 4
Pourcentage d'élèves de deuxième et de sixième années atteignant différents seuils de compétence en lecture et en mathématiques, République démocratique du Congo et pays sélectionnés, 2019



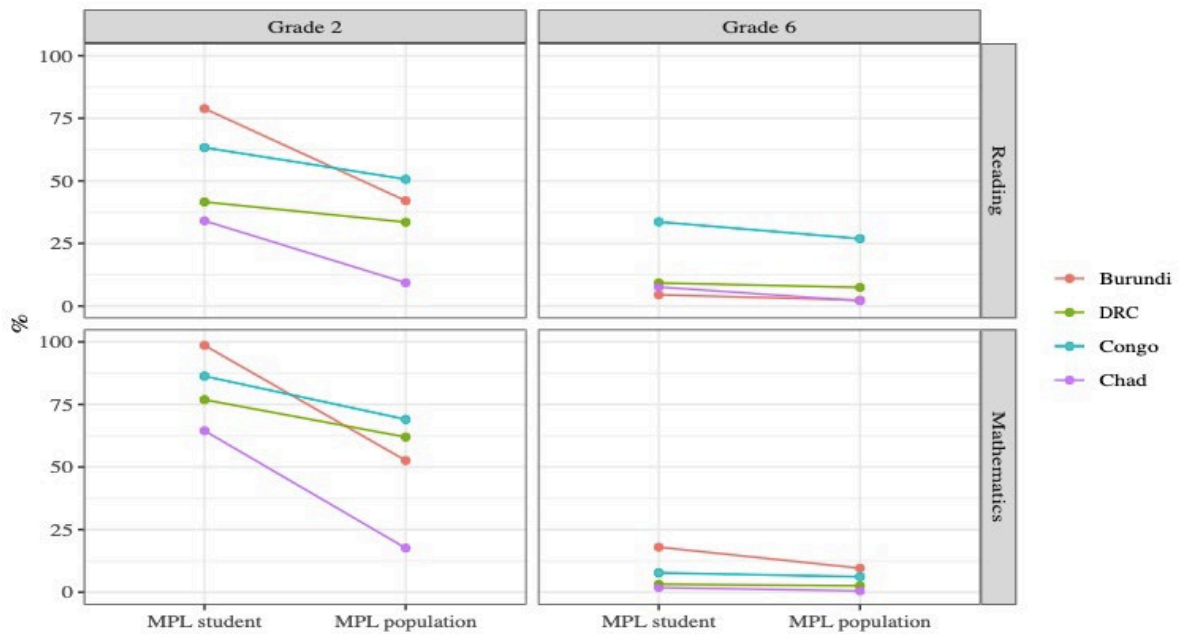
Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM de l'UNESCO à partir des données du PASEC 2019

⁴ Les quintiles de richesse sont issus de l'indicateur de statut socio-économique, lui-même basé sur les réponses des élèves quant à la disponibilité au domicile de certains biens et de services (électricité, télévision, ordinateur, radio, téléphone, réfrigérateur, climatisation, voiture, tracteur, eau courante, latrines avec eau, etc.). Ces données ne sont pas disponibles pour les élèves de deuxième année.



FIGURE 5

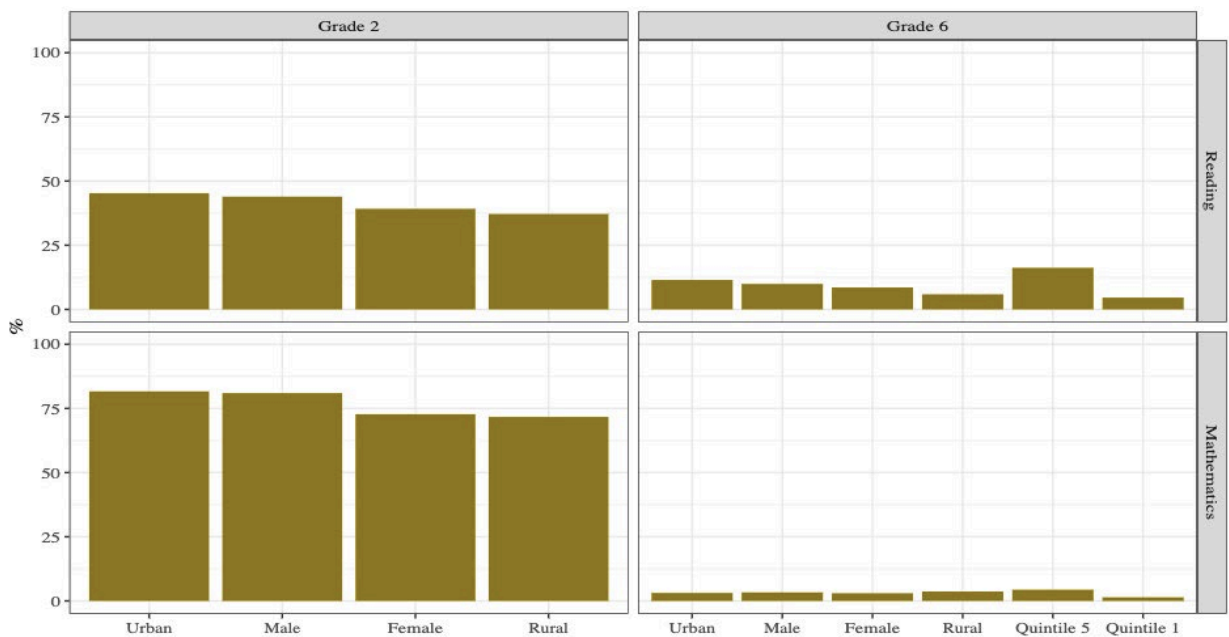
Pourcentage d'élèves de deuxième et de sixième année et d'enfant d'âge équivalent ayant atteint le seuil minimal de compétence PASEC en lecture et en mathématiques, République démocratique du Congo et pays sélectionnés, 2019



Remarque : le niveau minimal de compétence (MPL – Minimum Proficiency Level) des élèves et de la population concerne les élèves inscrits à l'école par rapport à la population totale d'âge scolaire.
 Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM de l'UNESCO à partir des données du PASEC 2019.

FIGURE 6

Pourcentage d'élèves de deuxième et de sixième années atteignant le seuil minimal de compétence en lecture et en mathématiques, selon le genre, la localisation et le statut socio-économique, République démocratique du Congo, 2019



Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM de l'UNESCO à partir des données du PASEC 2019.



Les niveaux minimaux de compétence pour les sous-groupes sont inférieurs lorsque l'on tient compte des élèves qui n'atteignent pas la deuxième ou la sixième année (figure 7). L'écart entre les filles et les garçons en mathématiques est resté stable, car les taux d'accès à l'enseignement primaire sont restés similaires : 80 % ont achevé l'enseignement primaire. Toutefois, l'écart entre les élèves des zones rurales et ceux des zones urbaines s'est creusé, en raison de la baisse de l'accès à l'enseignement dans les zones rurales : 90 % dans les zones urbaines contre 71 % dans les zones rurales. Le pourcentage d'enfants de deuxième année ayant atteint le seuil minimal de compétence en mathématiques dans les zones rurales a chuté, passant de 72 % à l'échelle des élèves à 51 % à l'échelle de la population, et de 82 % à 74 % dans les zones urbaines. L'écart s'est également creusé entre les enfants issus de groupes socio-économiques différents.

Une analyse plus approfondie des données montre que les enfants issus de milieux socio-économiquement défavorisés avaient tendance à moins bien réussir à l'école que ceux issus de familles plus aisées. Néanmoins, le statut socio-économique des familles n'a pas déterminé la réussite scolaire. De nombreux enfants issus de milieux défavorisés ont obtenu des résultats meilleurs qu'espérés au vu des ressources limitées de leur domicile et des enfants de milieux socio-économiques plus favorisés ont moins bien réussi que ce qui était attendu.

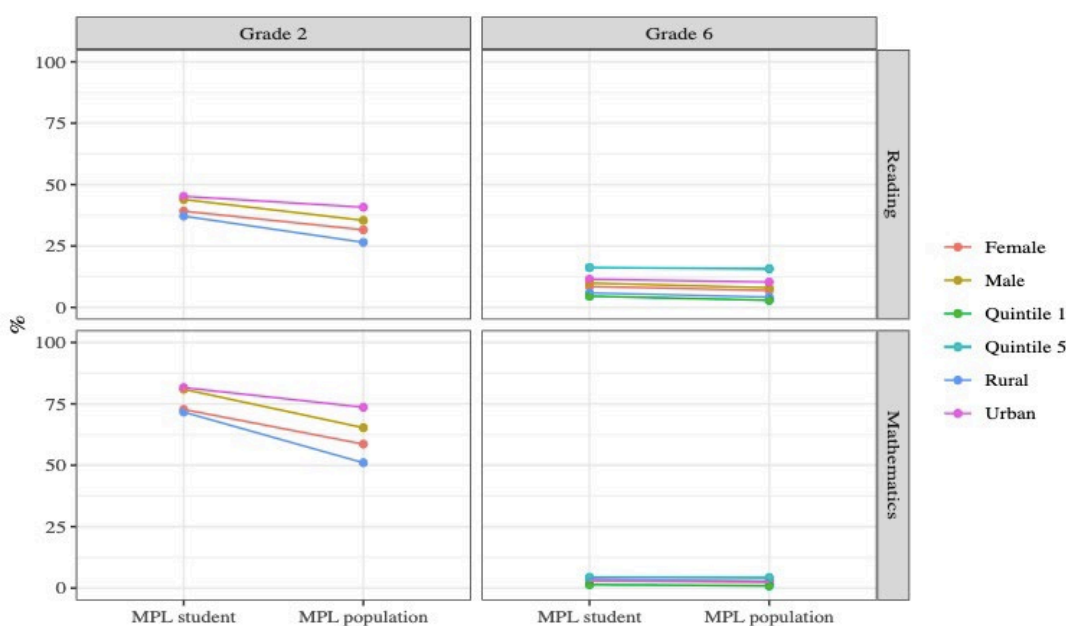
Le rôle du statut socio-économique a un impact quelque peu supérieur lorsqu'il concerne l'école. Les élèves issus de milieux socio-économiques plus élevés ont tendances à obtenir de meilleurs résultats, car leurs écoles sont fréquentées par une population d'élèves présentant des caractéristiques socio-économiques plus favorables. En fait, au sein des écoles, rien ne prouve que les élèves issus de milieux socio-économiques plus élevés réussissent mieux que les autres.

L'écart entre les zones rurales et les zones urbaines en matière de résultats d'apprentissage s'explique presque entièrement par les caractéristiques socio-économiques des élèves issus de ces zones. Autrement dit, les écoles rurales obtiennent de moins bons résultats que les écoles urbaines parce qu'elles accueillent une population scolaire issue de milieux défavorisés. Dans des pays comme le Bénin, le Tchad, le Congo et le Togo, en revanche, l'écart rural-urbain persiste, même une fois la composition socio-économique de l'effectif des écoles prise en compte.

Si l'écart rural-urbain s'explique entièrement par le statut socio-économique de l'école, seul un tiers de l'écart entre écoles privées et écoles publiques s'explique par ce statut. En d'autres termes, dans une large mesure, l'écart entre les écoles privées et les écoles publiques n'est pas lié aux caractéristiques de leurs élèves respectifs.

FIGURE 7

Pourcentage d'élèves de deuxième et de sixième années et d'enfants d'âge similaire atteignant le seuil minimal de compétence en lecture et en mathématiques, selon le genre, la localisation et le statut socio-économique, République démocratique du Congo, 2019



Remarque : le niveau minimal de compétence (MPL – Minimum Proficiency Level) des élèves et de la population concerne les élèves inscrits à l'école par rapport à la population totale d'âge scolaire.

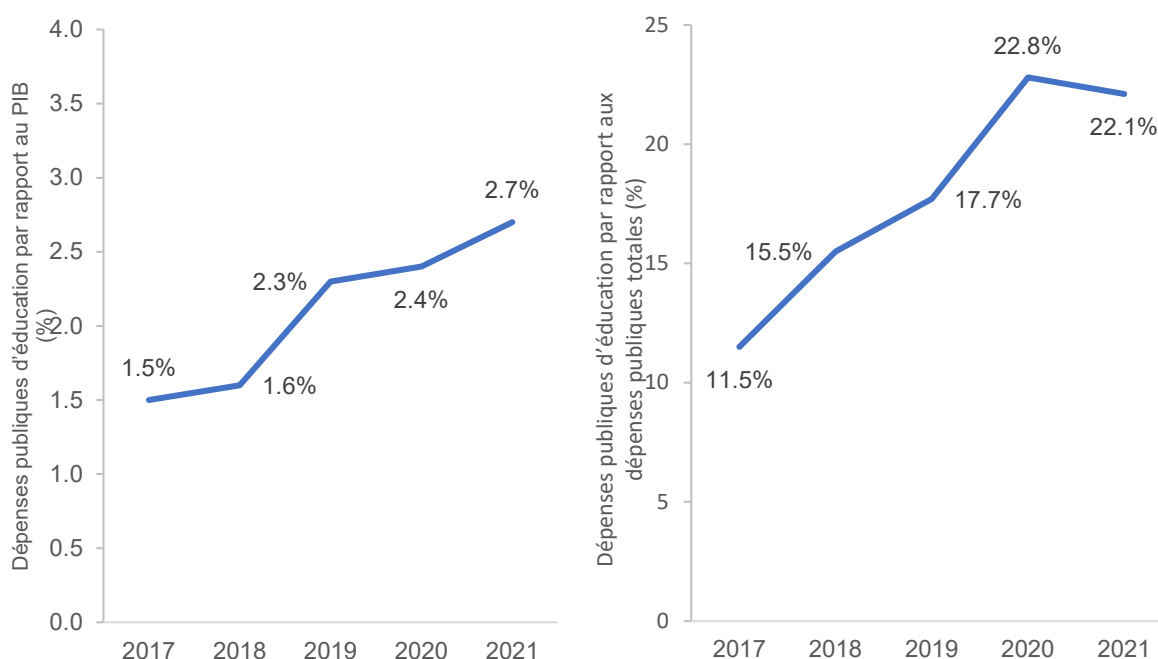
Source : analyse effectuée par l'équipe de rédaction du Rapport GEM de l'UNESCO à partir des données du PASEC 2019.



3.5. FINANCEMENT DE L'ÉDUCATION

Depuis les années 1990, les parents ont financé la majorité des dépenses d'éducation, permettant aux enseignants d'avoir un salaire alors que l'État était au bord de la faillite. La gratuité de l'enseignement primaire est désormais inscrite dans la Constitution. Sa mise en œuvre a débuté en 2010/2011 et a été reprise en 2019 par le président Tshisekedi, avec le soutien de la Banque mondiale, en application d'une promesse électorale majeure. La part du budget allouée à l'éducation a considérablement augmenté au cours des cinq dernières années, passant de 11,5 % en 2017 à 22,1 % en 2021. Néanmoins, la part du produit intérieur brut (PIB) consacrée à l'éducation, qui était de 2,7 % en 2021, reste parmi les plus faibles d'Afrique subsaharienne (figure 8).

FIGURE 8
Part du budget allouée à l'éducation, République démocratique du Congo



Source : DRC/Ministère du Budget, 2017, 2018, 2019, 2020 et 2021.

La répartition des dépenses d'éducation varie considérablement selon les sous-secteurs. Le MEPST reçoit environ 80 % des ressources publiques destinées à l'éducation (figure 9).

Pour le MEPST, les salaires alloués aux enseignants et aux administrateurs représentaient plus de 94 % du budget pour ce sous-secteur sur la période 2017-2020. Ce n'est qu'à partir de 2021 que la part salariale budgétée a diminué pour atteindre 68 % (figure 10), bien qu'il n'ait pas été clairement établi que la totalité de la somme ait été versée. Au vu de la part importante des salaires et des coûts opérationnels des écoles dans le budget total, le SECOPE est l'institution clé pour la gestion des fonds publics. Ainsi, en 2014, le SECOPE a géré 92 % du budget du MEPST. Cependant, plusieurs audits négatifs du SECOPE ont pointé un certain nombre de défis au sein dudit département (DRC/Cour des Comptes, 2013; Andriane, 2016; Brandt, 2018).

Contrairement à ce qu'indique la figure 10, les dépenses d'investissement ont reculé de 46 % entre 2018 et 2019 (CONEPT, 2021)⁵. « Si les taux d'exécution restent dans l'ensemble relativement élevés, la part d'investissement

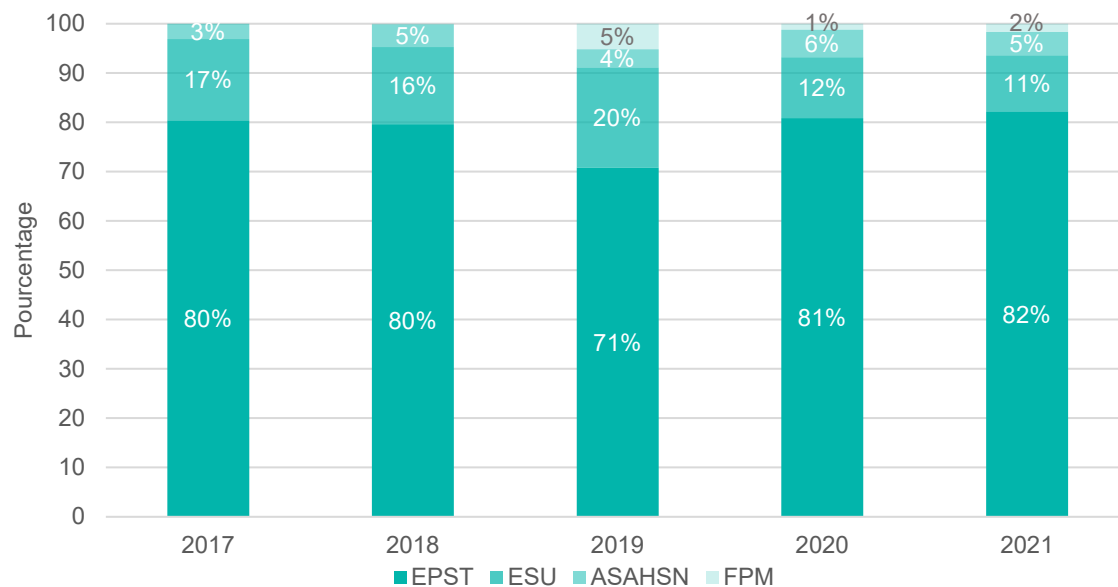
⁵ Les dépenses d'investissement prévisionnelles allouées au système éducatif congolais ne sont généralement pas versées.



(essentielle au renforcement du système éducatif) est la plus touchée par la diminution des taux d'exécution » (Meysonnat and Torrano, 2020, p. xxii).

FIGURE 9

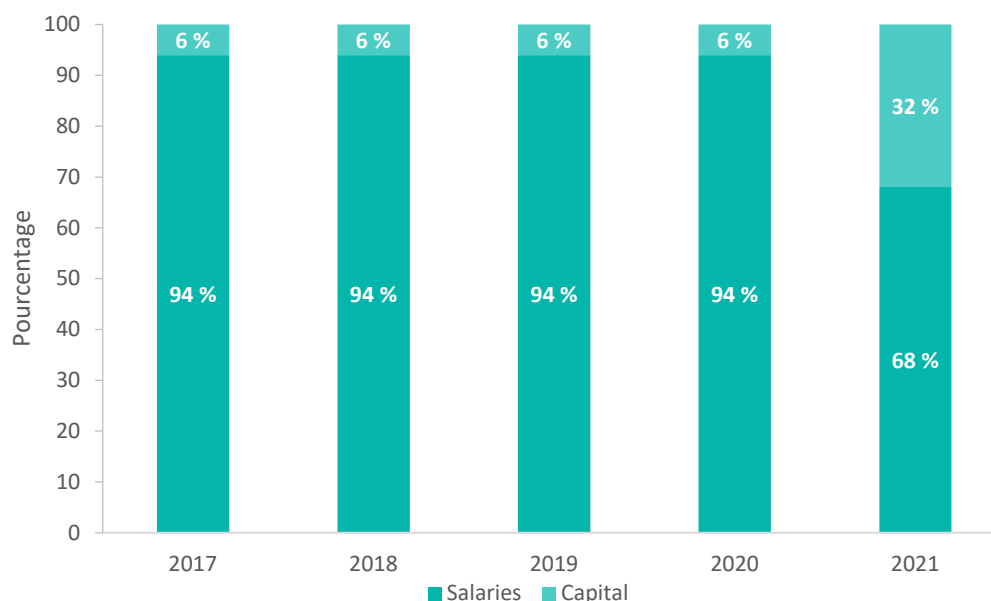
Dépenses d'éducation selon les sous-secteurs, République démocratique du Congo



Remarque : EPST = enseignement primaire, secondaire et technique
 ESU = enseignement supérieur et universitaire
 ASAHSN = affaires sociales, action humanitaire et solidarité nationale
 FPM = formation professionnelle et métiers
 Source : DRC/Ministère du Budget, 2017, 2018, 2019, 2020 et 2021.

FIGURE 10

Répartition par catégorie



Source : DRC/Ministère du Budget, 2017, 2018, 2019, 2020 et 2021.



Au total, les dépenses restent « faibles au regard des objectifs ambitieux définis dans la Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF), et le financement de celle-ci demeure préoccupant » (Meysonnat and Torrano, 2020, p. xxii).

3.6. POLITICAL ECONOMY

La majeure partie du budget de l'éducation étant consacrée aux salaires, les donateurs internationaux sont intervenus pour financer les dépenses d'investissement. Les premiers programmes de reconstruction « post-conflit » de la Banque mondiale (le Projet d'urgence de réhabilitation sociale et urbaine, d'une part, et le Projet d'appui au redressement du secteur éducatif [PARSE], d'autre part) ont consacré une part importante de leur budget à la construction de salles de classe. L'accent est depuis de plus en plus mis sur l'élaboration et la distribution de matériel pédagogique.

En janvier 2016, les partenaires techniques et financiers ont approuvé la SSEF du gouvernement, apportant ainsi leur soutien au secteur de l'éducation et de la formation. En consultation avec le gouvernement, ce groupe de partenaires, qui a adopté une vision commune, détermine les actions prioritaires visant à mettre en œuvre les stratégies nationales dans le secteur de l'éducation en s'appuyant sur les politiques gouvernementales en la matière, et ce, de façon concertée et participative. Les partenaires de développement sont donc des parties prenantes importantes dans la transformation du système éducatif du pays. Leur principal représentant est membre du comité de pilotage de la SSEF, dont la mission consiste à valider les options stratégiques dans le secteur de l'éducation, à renforcer les synergies entre les interventions sectorielles et à veiller à ce que les projets et les programmes correspondent aux objectifs de la SSEF. De plus, la République démocratique du Congo est membre du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et bénéficie à ce titre de fonds provenant de l'initiative Éducation sans délai (ECW).

Alors que les programmes et projets menés par les partenaires de développement sont censés correspondre aux priorités gouvernementales en matière d'éducation, Meysonnat et Torrano (2020) ont mis en évidence que la part de l'aide publique au développement octroyée par le biais des projets a sensiblement augmenté, passant de 43 % en 2008 à 73 % en 2017. La tendance générale est donc de gérer les projets d'aide de façon distincte plutôt que selon une logique d'harmonisation et de mise en cohérence globale.

Les principaux partenaires de développement sont des donateurs bilatéraux (par ordre d'importance : les États-Unis, le Royaume-Uni, la Belgique et la France), des donateurs multilatéraux (la Banque mondiale, le GPE et ECW, également par ordre d'importance), des organismes des Nations Unies (UNESCO, UNICEF) et des ONGI (Save the Children et bien d'autres). Au cours de la dernière décennie, les programmes de ces partenaires ont surtout porté sur une série d'enjeux dans le secteur de l'éducation, comme la construction de salles de classe, la formation des enseignants, le renforcement du système éducatif et l'éducation en situation d'urgence.

Concernant les apprentissages fondamentaux, les interventions des partenaires de développement consistent à soutenir les réformes et les projets. Les trois principaux projets récents relatifs aux apprentissages fondamentaux ne concernent que certaines provinces, et non le territoire national dans sa globalité. Couvrant l'ensemble des piliers de la SSEF 2016-2025, le projet ACCELERE!, financé par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) et UK Aid Direct, s'est axé sur l'équipement en matériel d'enseignement et d'apprentissage des élèves, des écoles et des enseignants, ainsi que sur la formation continue de ces derniers. Le Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUE), financé par le GPE était dédié à l'amélioration de l'apprentissage et à la formation tant initiale que continue du corps enseignant. Le Projet d'équité et de renforcement du système éducatif (PERSE), soutenu par l'Association internationale de développement de la Banque mondiale, a pour objectif la consolidation et la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement, notamment par le biais d'un soutien budgétaire direct couvrant les rémunérations des enseignants, ainsi que les coûts de fonctionnement des écoles et des bureaux de gestion. Les versements issus de PERSE s'élèvent à 160 millions de dollars É.-U. par an, ce qui a représenté en 2021 environ 10 % du budget de l'État.

Les partenaires de développement participent à différents mécanismes de coordination sectoriels, notamment le Groupe d'éducation local et le groupe des donateurs. Le responsable du groupe de donateurs est également représenté dans le Comité de pilotage sectoriel et dans le Comité de concertation sectoriel. L'Examen sectoriel conjoint (JSR) est censé être mené chaque année. Un examen de ce type a été effectué en novembre 2019, puis une autre en décembre 2021 seulement, en raison de la pandémie de COVID-19. Le réexamen à mi-parcours de la SSEF est prévu en 2022 afin de tirer le bilan de la période 2016-2022 et de formuler des perspectives pour la période 2023-2025. Les activités préparatoires au réexamen à mi-parcours, actuellement en cours, comprennent l'organisation d'ateliers nationaux sur le financement, l'accès, la qualité et la gouvernance, ainsi que la mise en



place d'examens préalables dans les provinces de Kinshasa, du Kongo-Central, du Sud-Kivu, de la Tshopo, du Nord-Ubangi, du Kasai-Oriental et du Haut-Katanga.

Le tableau 8 donne un aperçu des principaux programmes des donateurs, qui ont surtout porté ces dernières années sur la lecture en début de scolarité.

TABLEAU 8

Programmes des donateurs les plus importants, axés sur la lecture en début de scolarité

Nom	Organisme(s)	Années	Budget et objectifs
PARSE	Banque mondiale	2008-2014	135 millions de dollars É.-U. <ul style="list-style-type: none"> Fournir des manuels et du matériel pédagogique de la première à la quatrième année en mathématiques et en lecture Renforcer les capacités à évaluer les résultats d'apprentissage
Projet de soutien à l'éducation de base	Banque mondiale (GPE)	2013-2017	100 millions de dollars É.-U. <ul style="list-style-type: none"> Fournir du matériel pédagogique et des fournitures scolaires Renforcer la formation en cours d'emploi
ACCELERE! (USAID, 2021b)	USAID/UK Aid Direct	2015-2022	200 millions de dollars É.-U. <ul style="list-style-type: none"> Concevoir et distribuer 2 757 118 supports d'enseignement et d'apprentissage auprès des enseignants et des élèves de près de 5 000 écoles
PAQUE (MEPST, n.d.)	Banque mondiale (GPE)	2017-2022	200 millions de dollars É.-U. <ul style="list-style-type: none"> Améliorer la qualité de l'enseignement dans le primaire Renforcer le système éducatif de la petite enfance pour améliorer la qualité des services Améliorer l'efficacité des enseignants Soutenir la chaîne d'approvisionnement en matériel d'enseignement et d'apprentissage Renforcer les capacités de gestion Institutionnaliser la normalisation des évaluations des élèves
PERSE*	Banque mondiale	2020–24	800 millions de dollars É.-U. (<i>prévision, subvention, prêt</i>) <ul style="list-style-type: none"> Assurer la gratuité de l'enseignement pour tous

* Le projet PERSE n'est pas explicitement axé sur les apprentissages en début d'école primaire, mais il a néanmoins été inclus dans ce tableau en tant que projet le plus important et le plus récent.

Sources : World Bank, 2007; World Bank, 2015b; World Bank, 2013; World Bank, 2017b; USAID, 2021a; World Bank, 2021 and World Bank, 2020.

En outre, l'UNESCO a apporté son soutien à la définition du référentiel de compétences pour les métiers et la formation. Parallèlement, l'Agence française de développement (AFD) a financé la construction d'un institut pilote de formation au métier d'enseignant afin de faire avancer la réforme relative à la professionnalisation des enseignants du primaire. Cette réforme a été initiée pour pallier l'insuffisance de la formation des enseignants du primaire, qui est actuellement dispensée dans le cadre d'études de niveau secondaire, dites « sciences pédagogiques ». Pour remédier à cette inefficacité, la réforme préconise de modifier les programmes d'études en mettant le plus possible l'accent sur la pratique de l'enseignement, tout en confiant la formation initiale des enseignants à des instituts postsecondaires de formation au métier d'enseignant. L'AFD intervient pour la dernière partie de cette réforme avec la construction d'un institut de ce type.



3.7. PRIORITES GOUVERNEMENTALES EN MATIERE D'EDUCATION

La Stratégie nationale pour le développement de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle 2012 à 2019–2020 constitue un document d'orientation central pour le renforcement de l'alphabétisation.

La Loi-cadre de l'enseignement national de 2014 définit le cadre réglementaire global, c'est-à-dire le cadre pour l'agrément et l'enregistrement des nouvelles écoles. La SSEF 2016-2025 (encadré 1) représente le document stratégique essentiel élaboré et approuvé dans le cadre de l'adhésion de la République démocratique du Congo au GPE en 2012.

ENCADRÉ.1

Stratégie d'éducation et de formation

The La SSEF 2016-2025 expose la stratégie du pays. Elle s'articule autour de trois piliers : le développement de l'accès à l'éducation et l'équité en la matière, l'amélioration de la qualité de l'apprentissage, l'amélioration de la gouvernance et de la surveillance du système. Dans le cadre du premier pilier, l'accent est mis sur la promotion de l'enseignement primaire gratuit, le développement de l'enseignement primaire universel et l'adaptation du système éducatif pour favoriser l'intégration sociale des jeunes. À travers son deuxième pilier, la SSEF vise à établir les conditions nécessaires pour instaurer un système éducatif de bonne qualité en mettant en place des systèmes de suivi et d'assurance qualité, ainsi qu'en offrant un environnement éducatif favorable à l'apprentissage. Le troisième pilier a pour objectif de renforcer la gouvernance du système en fixant des normes et des mécanismes transparents en ce qui concerne la gestion des ressources. Le plan opérationnel quinquennal de la SSEF (2016-2021) a été mis à jour en août 2019 pour devenir un plan triennal (2019-2022).

Source : Meysonnat and Torrano, 2020.

L'Éducation de base universelle (EBU) constitue l'un des objectifs majeurs de la SSEF actuelle. Outre les réformes menées dans le cadre qu'il a fixé, le gouvernement a supprimé les frais de scolarité dans l'enseignement primaire en 2019 et a subventionné les coûts de fonctionnement des écoles. Il a notamment pris en charge les salaires des enseignants, qui n'avaient pas été rémunérés depuis plusieurs années en raison de l'insuffisance des budgets de l'État et du fastidieux service d'enregistrement des enseignants (SECOPE, voir plus haut). Il a également indemnisé les enseignants partant à la retraite au-delà de la durée normale de leur carrière.

Concernant le paiement des salaires, le gouvernement a identifié en janvier 2020 des enseignants, appelés « nouvelles unités », dans le cadre d'une Opération rapide d'identification de nouvelles unités. Les « nouvelles unités » désignent les enseignants employés et directement rémunérés par les écoles publiques, par le biais des frais et des contributions versés par les parents. Cette opération achevée, 394 692 « nouvelles unités » avaient été identifiées, dont 144 944 reconnues comme pouvant légitimement prétendre à un salaire. Parmi celles jugées inéligibles à un salaire figuraient des enseignants fictifs et des enseignants prenant en charge des cours, mais qui n'avaient pas été officiellement accrédités par l'État. Sur l'ensemble des personnes ayant droit à un salaire, 58 735 enseignants du primaire en ont perçu un en octobre 2020 et 4 067 enseignants de maternelle en juillet 2021. Toutefois, 81 509 enseignants du secondaire ou membres du personnel de gestion attendent toujours le versement de leur salaire. Au cours du second semestre 2021, 2 285 enseignants sont devenus éligibles à la retraite (SPACE, 2021). Bien que cette proportion soit faible par rapport au nombre total des enseignants ayant droit à un salaire, elle ouvre la voie au recrutement de jeunes enseignants.

La SSEF préconise la mise en œuvre de dix réformes, dont cinq concernent l'amélioration du taux d'achèvement et de la qualité (RDC, 2015).

- **Enseignement préprimaire** : Cette réforme permet d'ajouter un niveau en école primaire, en particulier dans les zones rurales, pour accueillir les enfants de cinq ans avant qu'ils n'intègrent le cycle primaire. Elle a pour objectif un taux d'achèvement de 20 % pour les enfants de cinq ans d'ici 2025.
- **Éducation de base** : Couvrant les six années du primaire et les deux premières années du secondaire, cette réforme poursuit deux objectifs :



- Proposer à tous les enfants un socle commun de connaissances et une formation générale solide et ininterrompue, ainsi qu'une initiation à des compétences utiles pour la vie, pour leur permettre de poursuivre des études ou d'acquérir des notions de base.
- Permettre à chaque enfant d'acquérir un minimum de connaissances et de compétences essentielles pour la vie, principalement savoir lire, écrire, s'exprimer oralement et compter.
- **Gratuité de l'éducation de base** : Puisque les frais de scolarité sont un obstacle majeur à la généralisation de l'enseignement primaire, la SSEF préconise, entre autres réformes, la gratuité de l'éducation de base. L'objectif consiste à améliorer le niveau de l'enseignement et à faciliter l'accès au système éducatif. Cette réforme vise à ce que l'État prenne en charge les frais de scolarité de l'éducation de base dispensée dans les écoles publiques. Il s'agit d'un projet conséquent : Brandt (n.d.) rapporte qu'en 2015/2016, les frais de scolarité moyens annuels du cycle primaire variaient entre 20 dollars É.-U. dans les zones rurales et 59 dollars É.-U. dans les zones urbaines ; les données pour le premier cycle du secondaire étant respectivement de 76 dollars É.-U. et 119 dollars É.-U.
- **Professionnalisation de la formation des enseignants** : L'enseignement primaire est dispensé par des enseignants ayant suivi quatre ou cinq années d'études en établissement secondaire. Toutefois, des recherches (par exemple, Maroyi et Mokonzi, 2019) révèlent que la formation en pédagogie au niveau du secondaire est insuffisante et ne mène pas à une professionnalisation conforme au référentiel de compétences du métier d'enseignant. La réforme de professionnalisation de la formation initiale des enseignants comporte deux volets. Le premier volet concerne le programme d'études secondaires en sciences pédagogiques, les instituts supérieurs de formation des enseignants et les instituts supérieurs techniques et pédagogiques, ainsi que la réforme de l'Université nationale d'enseignement, conformément au cadre de référence. Le second volet concerne la création d'instituts postsecondaires dédiés à la formation au métier d'enseignant.
- **Assurance qualité** : Un système d'assurance qualité a été mis en place à travers la création de la Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires (CIEAS), sous l'égide du MEPST.

En dépit des défis énumérés dans les sections précédentes, le système éducatif congolais témoigne d'une certaine cohérence entre la politique éducative et ses programmes de mise en œuvre (encadré 2).

ENCADRÉ.2

Cohérence entre la politique éducative et sa mise en œuvre

Programmes visant à renforcer l'accès, l'accessibilité, l'équité et la rétention :

- Programme pour la généralisation progressive de l'enseignement primaire
Indicateurs de performance : taux d'achèvement brut, participation des ménages aux frais de scolarité, réduction des frais, TENAFEP, frais d'assurance, coûts administratifs et d'impression, frais de fonctionnement versés aux écoles et aux bureaux de gestion.
- Programme de renforcement des capacités d'accueil du système
Indicateurs de performance : construction d'infrastructures scolaires fondées sur une approche communautaire, réhabilitation chaque année de 3 % des salles de classe dans les écoles primaires et secondaires.

Programmes visant à améliorer la qualité et la pertinence :

- Programme d'amélioration de l'efficacité interne
Indicateurs de performance : taux de passage, taux de redoublement et taux d'abandon.
- Programme de perfectionnement des enseignants
Indicateurs de performance : investissement annuel d'un montant égal à 5 % de la masse salariale des enseignants du primaire dans le perfectionnement au métier d'enseignant ; automatisation totale de la gestion concernant les enseignants du primaire, normalisation des tranches salariales.
- Programme d'optimisation et d'actualisation des programmes pédagogiques
Indicateurs de performance : investissement de 1 % des dépenses totales actuelles liées à l'enseignement primaire, secondaire et technique pour mettre à jour et optimiser les programmes pédagogiques.



3.8. ÉCONOMIE POLITIQUE

L'analyse de l'économie politique des principales parties prenantes, des relations et des mesures d'incitations dans le système éducatif congolais n'entre pas dans le périmètre du présent rapport. Néanmoins, force est de constater que le recrutement et les salaires des enseignants constituent des domaines particuliers de tensions et d'opportunités. Depuis au moins les années 1990, le secteur congolais de l'éducation n'a pas disposé d'un budget suffisant pour rémunérer l'ensemble des enseignants. Le salaire mensuel des enseignants a augmenté progressivement depuis le début des années 2000, et davantage d'enseignants ont été inscrits sur le registre de paie. Jusqu'à récemment, la plus grande partie du budget de l'éducation était assurée par les parents. Les paiements remontaient vers les bureaux administratifs, puis jusqu'au MEPST à Kinshasa. Parallèlement, l'argent public était dépensé de manière inefficace pour entretenir un réseau en constante augmentation de bureaux et de personnels administratifs.

Le secteur de l'éducation s'est généralement développé de façon anarchique et (Brandt, 2017) le clientélisme a entraîné une augmentation sensible du nombre d'enseignants et d'employés (Brandt and Moshonas, 2021). Le recrutement massif et le nombre élevé d'employés non enregistrés sont également des problèmes courants dans d'autres secteurs (Moshonas, 2019). On estime qu'un tiers des fonctionnaires sont des « nouvelles unités » enregistrées (Moshonas, 2019, p. 5). Dans le cas de l'éducation, le recrutement s'effectue souvent localement, à l'échelle de l'école, puis il est confirmé par le service administratif pertinent, lequel peut exiger des frais administratifs indus. La question est donc de savoir qui sont les personnes en mesure d'ajouter des employés au registre de paie ? Si la Direction de la paie du ministère en charge du budget (désormais le ministère des Finances) dispose généralement d'un pouvoir discrétionnaire pour adapter la masse salariale (DFID, 2016), l'informatisation de la base de données de la SECOPE réduit sensiblement « les occasions de falsifications et de manipulations par rapport à d'autres secteurs où les procédures sont encore presque entièrement manuelles. Par conséquent, les abus dans le secteur de l'éducation sont plus susceptibles d'être commis avant le transfert de la base de données de la SECOPE, et donc aux échelles locale, provinciale et centrale de la SECOPE » (DFID, 2016, p. 43). Les procédures d'enregistrement de masse dans la fonction publique créent de nombreuses occasions d'ajouter des noms au registre de paie, ce qui montre comment les facteurs liés à l'offre et à la demande alimentent le recrutement fondé sur le favoritisme (Moshonas, 2019).

3.9. RÉSUMÉ

En élaborant la SSEF en 2016, le gouvernement a démontré sa volonté et sa détermination à transformer le système éducatif congolais, qui est confronté à de nombreux défis depuis les années 1970. Sa volonté et sa détermination se traduisent par l'augmentation du budget alloué à l'éducation depuis la mise en œuvre de la SSEF, bien que ce budget reste encore trop faible pour faire face aux principaux défis posés par la transformation du système éducatif.

Lors de son discours d'investiture du 24 janvier 2019, le président a non seulement confirmé que l'éducation était une priorité nationale, mais a insisté sur le fait que, conformément à la Constitution, la gratuité de l'éducation de base devait se concrétiser. Il ne s'agissait pas seulement de rhétorique : la gratuité de l'enseignement primaire est devenue effective au cours de l'année scolaire 2019/2020. En dépit des défis qu'elle pose, elle a permis à environ 2,5 millions d'enfants de retourner à l'école dès la première année de sa mise en œuvre.

Cependant, malgré la détermination et la volonté politique du gouvernement à transformer le système éducatif, toutes les réformes préconisées par la SSEF ne retiennent pas la même attention des autorités politiques. La gratuité de l'enseignement primaire, secondaire et technique semble désormais bien établie par rapport aux autres réformes prévues dans la SSEF.

Pour que le taux d'achèvement de l'éducation de base progresse, la gratuité de l'enseignement doit être effective tant dans le primaire que pour le premier cycle du secondaire. Toutefois, la gratuité de l'enseignement entraîne certains défis, notamment en ce qui concerne les ressources financières nécessaires à la construction d'écoles, au recrutement et à la rémunération des enseignants, à l'achat de matériel didactique et au fonctionnement des écoles.

Compte tenu des faibles niveaux d'apprentissage (voir les sections 3.3 et 3.4), un défi crucial pour la République démocratique du Congo est de veiller à ce que davantage d'élèves atteignent les niveaux d'aptitude minimaux



aux étapes clés de l'enseignement primaire. L'amélioration de la qualité des apprentissages fondamentaux passe nécessairement par le renforcement des compétences et la motivation des enseignants. Dans ce but, le gouvernement devrait accélérer la mise en œuvre de la réforme visant à professionnaliser la formation initiale et continue des enseignants, comme énoncé dans la SSEF. Enfin, ainsi que le révèlent plusieurs études, la motivation des enseignants devrait être favorisée, en particulier par le biais de l'augmentation des salaires et de l'amélioration des conditions de travail.

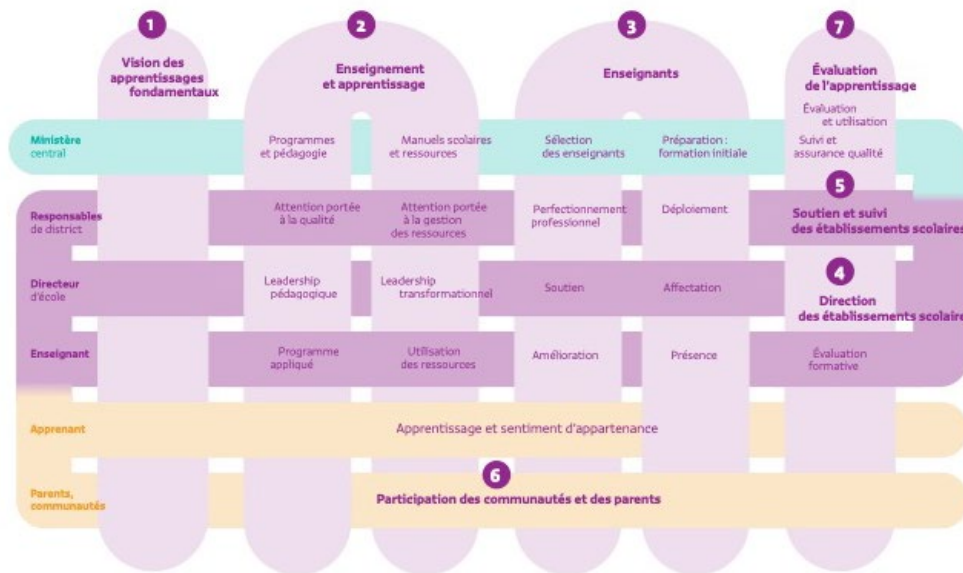


4. Cadre analytique et conclusions des travaux de terrain

4.1. CADRE ANALYTIQUE DES FACTEURS CLES DE SUCCES

Cette analyse adopte le cadre conceptuel de la série Spotlight, qui présente sept facteurs clés ayant une influence sur l'EBU et les apprentissages fondamentaux (figure 11).

FIGURE 11
Cadre analytique Spotlight



Source: GEMR Spotlight series analytical framework and research guide.



TABLE 9

Synthèse de l'analyse documentaire en référence au cadre analytique

Facteur du cadre analytique	État actuel en République démocratique du Congo
Vision et attention portée à la performance	Une certaine vision est bien présente dans la SSEF. Cependant, sa diffusion et son appropriation par les personnes concernées ont été insuffisantes.
Enseignement et apprentissage	La scolarisation dans l'enseignement primaire est presque universelle. Cependant, il existe d'importantes disparités régionales en ce qui concerne l'accès. La qualité de l'enseignement est médiocre. Le programme est correctement élaboré, mais n'est pas assorti du matériel didactique suffisant et adéquat.
Enseignants	Une nouvelle politique à l'égard des enseignants a été élaborée, mais n'a pas encore été promulguée. La formation initiale et continue des enseignants est insuffisante. Le mode de gouvernance hybride, qui relève à la fois de l'État et des organisations confessionnelles, complexifie le recrutement et le déploiement. Les salaires ont été augmentés, mais restent faibles. De nombreux enseignants ne sont pas enregistrés et sont sous-payés.
Gestion et administration des écoles	Il n'existe pas de plateforme de mentorat spécifique pour les chefs d'établissement dans le domaine de la lecture. Les enseignants ne sont pas sélectionnés en fonction de critères objectifs et le soutien que leur apporte la direction des écoles est insuffisant. Parfois, les directeurs d'école ne sont pas sélectionnés sur la base de critères objectifs. Le mode de gouvernance hybride, qui relève à la fois de l'État et des organisations confessionnelles, compromet la bonne gestion des écoles.
Supervision et suivi	Les bureaux administratifs provinciaux et sous-provinciaux se sont multipliés, surtout au cours des cinq dernières années, mais ils restent mal équipés et ne disposent pas de ressources suffisantes.
Participation des communautés et des parents	Les parents sont représentés au niveau des écoles dans les organes de gouvernance liés à l'éducation. Toutefois, leur influence sur les processus d'apprentissage n'est pas perceptible. Les parents ont contribué de façon conséquente au financement de l'éducation au cours des dernières décennies.
Évaluation de l'apprentissage	Jusqu'à récemment, aucune évaluation à l'échelle nationale n'était effectuée. Les études existantes mettent en évidence des résultats d'apprentissage très médiocres. Les résultats de telles études sont insuffisamment diffusés.

4.2. RESULTATS DES DISCUSSIONS AVEC LES PARTIES PRENANTES NATIONALES

L'équipe de recherche a organisé un atelier avec les parties prenantes à Kinshasa le 15 octobre 2021 pour présenter le cadre analytique, l'analyse documentaire et évaluer les questions prioritaires. L'atelier des parties prenantes a suscité un taux de participation satisfaisant (16 participants sur 20 personnes invitées, soit 80 %), dont la participation des représentants des directions et des ministères (programmes, planification, budget et ressources humaines), des représentants de l'éducation à l'échelle provinciale (directeur provincial de l'éducation, directeur provincial adjoint de l'éducation, inspecteurs principaux provinciaux [IPP] et directeurs d'école), ainsi que des représentants de la société civile, de syndicats d'enseignants, d'écoles privées, du Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation [SPACE], de la CIEAS et d'associations de parents.

Une fois le cadre analytique et l'analyse documentaire présentés, deux questions prioritaires ont été déterminées : la vision et les enseignants (tableau 10).



TABLE 10

Synthesis of literature review with reference to the analytical framework

Facteurs	1re priorité	Pourcentage	2e priorité	Pourcentage	Justifications des participants
Vision et attention portée à la performance	15	75	0	0	« Si l'on ne sait pas où on va, on navigue à vue et on travaille à perte. »
Enseignement et apprentissage	0	0	3	19	« Il faut un programme correspondant à la vision. »
Enseignants	1	25	6	37,5	« Ce sont eux le cerveau et le moteur de tout espoir d'amélioration de l'apprentissage. »
Gestion et administration des écoles	0	0	4	25	Le thème des ressources a retenu toute l'attention des participants, au point d'entrer en concurrence avec celui des enseignants.
Supervision et suivi	0	0	1	6	Un facteur qui ne peut être ignoré, mais qui n'est pas une priorité.
Participation des communautés et des parents	0	0	0	0	Un facteur qui ne peut être ignoré, mais qui n'est pas une priorité.
Évaluation de l'apprentissage	0	0	2	12,5	Un facteur qui ne peut être ignoré, mais qui n'est pas une priorité.
TOTAL	16	100	16	100	

Le tableau 11 présente l'évaluation par les parties prenantes à l'échelle nationale des sept catégories analytiques.

TABLEAU 11

Résultats des discussions avec les parties prenantes nationales

Facteurs	Points clés des discussions
Vision et attention portée à la performance	<ul style="list-style-type: none"> ● Insuffisamment connus, mal définis et peu diffusés.
Enseignement et apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ● Des actions cohérentes sont actuellement menées afin d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage, comme la formation dispensée par le Service national de formation (SERNAFOR), mais elles se heurtent à plusieurs obstacles (par exemple, la sélection de certaines provinces pour la formation des enseignants et le manque de ressources). ● Les disparités en matière d'accès perdurent. ● La politique de gratuité de l'enseignement n'est pas accompagnée de dispositions suffisamment élaborées pour pouvoir réussir. ● Le programme est correctement conçu, mais n'est pas assorti du matériel didactique suffisant et adéquat. ● La Direction des programmes scolaires et matériels didactiques (DIPROMAD) est opérationnelle. ● De nombreux manuels et d'autres matériels didactiques ne sont pas de qualité suffisante, malgré les efforts des partenaires et de l'État pour les produire et les diffuser.



Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> ● Les effets potentiels des enseignants sur la performance des élèves sont reconnus. ● Les compétences des enseignants sont généralement médiocres. ● La formation initiale et continue des enseignants, leur recrutement, leur suivi et le soutien professionnel qui leur est proposé, leur déploiement et leur motivation (salaires insuffisants) posent de nombreux problèmes.
Gestion et administration des écoles	<ul style="list-style-type: none"> ● L'influence de l'administration des écoles sur la performance scolaire est reconnue. ● Les chefs d'établissements ne proposent pas de soutien formel aux enseignants. ● Souvent, la sélection des chefs d'établissements ne s'appuie pas sur des critères objectifs. ● Les chefs d'établissements ne bénéficient pas de remise à niveau régulière. ● Le budget est insuffisant et doit être augmenté.
Supervision et suivi	<ul style="list-style-type: none"> ● Les activités de supervision et de suivi sont rares, les inspecteurs ne disposant pas des moyens suffisants pour mener à bien leur mission.
Participation des communautés et des parents	<ul style="list-style-type: none"> ● Les préoccupations des parents portent sur l'inscription de leurs enfants à l'école, le paiement des frais de scolarité et la discussion de questions clés par leurs organes représentatifs, comme l'ANAPECO et l'Association pour la protection de l'enfance au Congo. ● La communauté (ONG et églises) propose des stratégies d'aide pour améliorer la qualité de l'éducation.
Évaluation de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ● Bien que des évaluations aient été menées (CIEAS, PASEC, EGRA), leurs résultats ont été communiqués aux seules autorités provinciales. Les écoles, les parents et leurs communautés n'en ont pas été informés. La large diffusion des résultats d'évaluation constitue un défi, mais elle permettrait aux acteurs de se rendre compte des progrès scolaires accomplis grâce à leurs efforts.

4.3. PRESENCE SUR LE TERRAIN ET ZONES VISITEES

Le travail de terrain a été mené du 15 novembre au 1^{er} décembre 2021. Au niveau central, les représentants des directions et des services essentiels suivants ont été interviewés, certaines questions étant fondées sur les sept facteurs du cadre analytique.

- Secrétariat général : responsable de l'administration des écoles, des recherches et des partenariats en matière d'éducation
- Direction des réformes et innovations scolaires
- DIPROMAD
- Direction de la formation
- SERNAFOR, au niveau de l'Inspection générale de l'enseignement
- Direction de la planification scolaire
- Direction des ressources humaines
- Direction des études et de la planification
- Direction de l'évaluation
- Division de l'enseignement primaire, secondaire et technique

À l'échelle régionale, quatre provinces ont été ciblées : la Tshopo, l'Ituri, le Nord-Kivu et le Sud-Kivu. Ces provinces ont été sélectionnées parce que la Tshopo et l'Ituri étaient connues des auteurs, que toutes quatre se situaient dans le périmètre de l'EGRA et de l'EGMA, que leurs langues avaient été évaluées dans le cadre de l'EGRA et qu'elles étaient accessibles par des moyens de transports financièrement abordables. Les quatre provinces ont enregistré des taux d'achèvement du primaire pour l'année scolaire 2017/2018 supérieurs à la moyenne nationale (tableau 12).



TABLEAU 12**Taux d'achèvement dans l'enseignement primaire par province**

Facteurs	Taux d'achèvement
Kinshasa	103%
Kongo Central	65%
Kwango	76%
Kwilu	83%
Maï-Ndombe	93%
Equateur	104%
Tshuapa	62%
Mongala	98%
Sud-Ubangi	83%
Nord-Ubangi	90%
Tshopo	99%
Ituri	84%
Haut-Uele	67%
Bas-Uele	65%
Nord-Kivu	77%
Sud-Kivu	88%
Maniema	83%
Kasaï-Central	52%
Kasaï	66%
Kasaï-Oriental	58%
Sankuru	53%
Lomami	94%
Haut-Katanga	60%
Lualaba	51%
Tanganika	40%
Haut-Lomami	66%
D. R. Congo	75.3%

Remarque : cette liste présente les 26 provinces en 2015, après découpage.

Source : MEPST/CTSE, 2019.

À l'échelle régionale, deux activités ont été entreprises. La première activité a consisté à mener des entretiens auprès d'informateurs clés, sur la base de questions relevant du cadre analytique. Ils ont été menés auprès du directeur provincial de l'éducation, de l'inspecteur principal provincial, d'inspecteurs de pool, du directeur provincial du SECOPE, du directeur adjoint provincial de l'éducation, de coordinateurs provinciaux et sous-provinciaux, ainsi qu'auprès de directeurs d'école, d'enseignants de premières années et de comités de parents (parents et représentants d'associations de parents d'élèves).



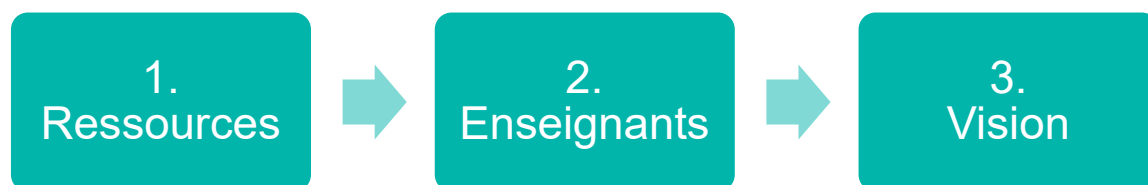
La seconde activité a consisté à observer des cours se déroulant en classe, sur la base d'une liste de contrôle structurée. Dans chaque province, trois classes (de la première à la troisième année) de trois écoles primaires ont été observées. L'échantillon a été réduit, car plusieurs écoles publiques étaient en grève à l'époque. Les écoles disponibles ont été sélectionnées sur la base d'indicateurs techniques liés à la performance et proposés par le directeur provincial de l'éducation. Certaines des écoles visitées ont été décrites comme de niveau moyen et d'autres comme peu performantes, sans qu'aucune donnée ne vienne étayer ces constats.

4.4. RESULTATS DU TRAVAIL DE TERRAIN ET LIEN AVEC LES FACTEURS CLES DE SUCCES

Selon les différents acteurs aux niveaux central et régional, les problèmes concernant les ressources, les enseignants et la vision représentent les défis majeurs qui entravent le système éducatif congolais (figure 12).

FIGURE 12

Principaux défis déterminés lors des entretiens auprès des informateurs clés



Une fois les principales questions déterminées, les parties prenantes ont classé par ordre d'importance les sept facteurs du cadre analytique au regard de leurs effets sur l'EBU et sur les apprentissages fondamentaux comme suit :

- Gestion et administration (avec une attention particulière portée à la gestion des ressources disponibles)
- Enseignants
- Vision
- Enseignement et apprentissage
- Évaluation de l'apprentissage
- Suivi et supervision
- Participation de la communauté

Si les personnes interrogées n'envisagent pas **l'enseignement et l'apprentissage**, **l'évaluation de l'apprentissage**, et **le suivi et la supervision** de la même façon que les trois premiers facteurs cités, elles confirment néanmoins que, combinés à ceux-ci, ils ont eu des effets importants sur la performance. Le tableau 13 donne plus de précisions sur les opinions des parties prenantes concernant les sept facteurs clés ayant une influence sur l'EBU et les apprentissages fondamentaux.

TABLEAU 13

Perception des participants concernant les facteurs clés de succès

Facteur	Perception des participants
Vision et attention portée à la performance	<ul style="list-style-type: none"> • Les documents stratégiques essentiels (SSEF, Loi-cadre de l'enseignement) traduisent une certaine vision, mais celle-ci reste méconnue, voire inconnue, des partenaires.



Enseignement et apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Les programmes sont bien structurés. • Parfois, les manuels ne coïncident pas avec les programmes. • Les enseignants ne sont pas suffisamment formés sur les programmes. • Le nombre de cours quotidiens a été réduit de neuf à six. • Les heures de classe ont augmenté de 30 à 45 minutes par cours, mais les enseignants souhaitent des séances plus longues (au moins 60 minutes). • Certaines écoles ne sont pas suffisamment pourvues en infrastructures durables et certaines salles de classe étaient prévues à l'origine pour des logements. <p>« De nombreux manuels ne correspondent pas au programme national. En conséquence, certaines matières ne sont pas traitées. » (enseignant)</p>
Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • La formation des enseignants au nouveau programme est disparate selon les provinces et au sein de celles-ci. • Plusieurs modules de formation (SERFAFOR) ont été préparés pour les enseignants, mais sans les moyens nécessaires à leur production et à leur déploiement. • Le salaire des enseignants est insuffisant. • Certains bureaux de gestion (par exemple, celui du Directeur provincial de l'éducation) ne partagent pas les manuels avec les écoles. <p>« Tous les modules de formation destinés aux enseignants, anciens comme nouveaux, sont très bien préparés et disponibles. Le problème est que l'insuffisance des ressources pour couvrir toutes les provinces crée des goulets d'étranglement... Tous les enseignants devraient être formés presque en même temps afin de mettre en œuvre la réforme en même temps. » (SERNAFOR)</p> <p>« Les enseignants s'entraident, surtout lorsque les enfants sont issus de milieux défavorisés, mais la motivation ne fait pas tout. L'État doit soutenir les enseignants. » (enseignant)</p> <p>« L'absence de rémunération nuit à la conscience professionnelle des enseignants et les démotive. » (partie prenante d'une école)</p>
Gestion et administration des écoles	<ul style="list-style-type: none"> • Les ressources sont insuffisantes. • De nouvelles infrastructures scolaires (écoles, salles de classe, etc.) sont nécessaires. • Les anciens bâtiments ont besoin d'être restaurés. <p>L'enseignement est financé entièrement par le gouvernement central, sans contribution des provinces</p>
Supervision et suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Les hauts fonctionnaires de l'éducation nationale et provinciale ne se rendent pas dans les écoles ni dans les salles de classe. • Les chefs d'établissements ne se rendent pas régulièrement dans les salles de classe. • Les chefs d'établissements organisent rarement des modèles de cours. • Sous-équipés et parfois incompetents, les inspecteurs ne se rendent pas régulièrement dans les écoles. • Les conseillers pédagogiques des écoles confessionnelles, en particulier catholiques, se rendent régulièrement dans les écoles. <p>« Le bureau provincial devrait augmenter le nombre de visites et assurer le suivi des commentaires, recommandations et formations. » (enseignant)</p>
Participation des communautés et des parents	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents participent véritablement aux comités de gestion des écoles, conformément aux décrets ministériels. • Les parents reconnaissent le travail des ONG dans les écoles. Les ONG interviennent généralement sous la supervision des autorités provinciales de l'éducation (à savoir, le directeur provincial et le directeur provincial adjoint de l'éducation). • De nombreux parents ne se rendent pas à l'école de leur enfant et ne connaissent pas non plus son enseignant, mais contribuent financièrement et matériellement, notamment par leur présence à diverses réunions.



Évaluation de l'apprentissage

- Il n'existe pas d'évaluations indépendantes à l'échelle nationale, sauf la récente évaluation CIEAS.
- Les études existantes mettent en évidence des résultats d'apprentissage très médiocres.
- Les résultats de telles études sont insuffisamment diffusés

Dans l'ensemble, les résultats de la visite sur le terrain ont confirmé les conclusions de l'analyse documentaire synthétisée à la section 3. Le travail de terrain a également révélé qu'une grande part des innovations sont mises en œuvre pour améliorer la performance, sans nécessairement ou principalement solliciter l'intervention de l'État ou d'autres partenaires.

4.5. RESULTATS DES OBSERVATIONS DE COURS

Les observations en salle de classe ont porté sur dix cours de langue et deux cours de mathématiques. Quatre chercheurs (des enseignants formés et des universitaires) ont joué le rôle d'observateurs. Ces chercheurs ont tous constaté des différences radicales entre écoles publiques et écoles privées.

- En général, les classes des écoles privées comptaient moins d'élèves (moins de 50) que les écoles publiques (plus de 50). Les classes des écoles privées non pourvues d'infrastructures conséquentes étaient néanmoins débordées, même en ayant moins de 50 élèves.
- La classe la plus nombreuse comptait 87 élèves, la moins nombreuse, 23. Le nombre moyen d'élèves a été établi à 68. Les deux tiers des classes visitées présentaient un espace de circulation réduit.
- Hormis dans une école privée, les ressources pédagogiques étaient conservées dans la classe.
- Aucune classe ne disposait de matériel supplémentaire, comme des calculettes, des tableaux interactifs, des ordinateurs ou des tablettes pour les enseignants et les élèves.
- Tous les enseignants disposaient de manuels, mais pas d'autres supports imprimés.
- Pour les cours de langue, 75 % des classes, soit 9 classes sur 12, effectuaient la lecture de lettres, de syllabes et de mots, contre 25 %, soit 3 classes sur 12, qui effectuaient la lecture de textes ou des activités de compréhension orale et de lecture.
- Tous les enseignants accompagnaient leurs élèves dans la découverte de la matière. Les deux tiers des enseignants se déplaçaient dans la classe, en encourageant les élèves selon plusieurs procédés.
- Pendant les cours qui ont été observés, aucun élève n'a utilisé le manuel. Dans 10 classes sur 12, les manuels étaient rangés dans un coin de la classe, car ils étaient en nombre insuffisant par rapport au nombre d'élèves.
- Il a été observé dans un cours que si les trois quarts des enfants étaient assis sur des bancs intacts, le quart restant était assis sur des bancs endommagés. Toutefois, le directeur de l'école a signalé que le niveau de cette classe était supérieur à celui des autres, grâce à son enseignant, qui adopte un langage clair et attrayant et réussit à captiver ses élèves.

4.6. QUELS FACTEURS EXPLIQUENT LES DIFFERENCES DE PERFORMANCE SCOLAIRE ?

Le tableau 14 récapitule les principaux facteurs expliquant les différences de performance scolaire observées lors des visites de terrain, en se concentrant sur les ressources financières, le soutien aux enseignants et la taille des classes.

L'encadré 3 présente le cas d'une école performante, illustrant comment des facteurs à l'échelle de l'école peuvent modifier les choses en profondeur.



TABLEAU 14**Facteurs clés de performance scolaire**

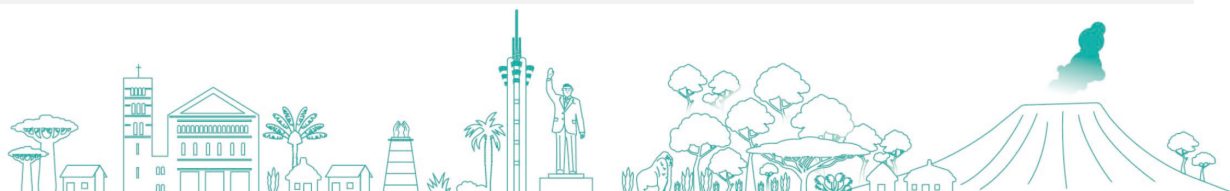
Facteur	Différences de performance scolaire
Ressources financières	<ul style="list-style-type: none"> • Une grande part des écoles ne sont pas financées par l'État. • L'État ne finance pas les coûts de fonctionnement des écoles selon des critères objectifs et équitables. Par exemple, une école de six classes perçoit 150 000 CDF, tandis qu'une autre de 12 classes ou plus perçoit au moins 1,2 million de CDF. La base de calcul n'est pas clairement définie.
Soutien aux différentes catégories d'enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • De fait, il existe plusieurs catégories d'enseignants, selon leur statut salarial : rémunérés ou non, « nouvelle unité » faiblement rémunérée (en moyenne, salaire mensuel de 300 000 CDF, soit environ 150 dollars É.-U.). • Dans les écoles privées aisées et les écoles publiques où la participation des parents est la plus importante, le salaire des enseignants varie entre 600 000 CDF (300 dollars É.-U) et 1 million de CDF (500 dollars É.-U), ce qui représente le double ou le triple du salaire fixé par l'État.
Classes de taille importante	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les écoles publiques en particulier, les salles de classe sont caractérisées par un nombre excessif d'élèves (70 élèves par classe en moyenne), en raison de la gratuité de l'enseignement. • Les écoles qui réussissent sont celles qui respectent les orientations concernant le nombre maximum et minimum d'élèves par classe.

ENCADRÉ.3**Étude de cas d'une école performante**

Le **complexe scolaire Shalom** de Bunia est une école privée affiliée au réseau éducatif protestant. Le directeur provincial de l'éducation se rend souvent sur place, parfois spontanément. Le directeur de l'école n'annonce pas ces visites à l'avance et peut les organiser à tout moment de la journée. Cette école est l'une des meilleures de la ville, sinon la meilleure.

Sur le plan des ressources humaines, l'âge des enseignants varie de 23 à 45 ans, mais la plupart d'entre eux ont environ 20 années d'expérience dans l'enseignement. Le personnel enseignant et administratif suit une formation en mathématiques et en français environ une fois par trimestre. Certaines des sessions de formation se déroulent pendant les vacances scolaires, afin de pallier les insuffisances constatées lors des visites sur place organisées par le chef d'établissement ou les inspecteurs.

L'école a abandonné l'approche assez théorique prônée par le gouvernement pour l'enseignement de la lecture dans les premières années. Elle a préféré élaborer, en collaboration avec un missionnaire américain, un manuel de lecture plus pragmatique. Les élèves de troisième année ont été les premiers à utiliser ce manuel, et selon le directeur, avec de bons résultats. Selon les participants à l'atelier, Shalom est une école de premier plan. Elle a été classée quatre fois première aux concours provinciaux de dictée.



5. Deux études de cas positifs

Au regard des différentes réformes en cours, et en cohérence avec la vision d'un système mettant l'accent sur l'amélioration des apprentissages, la République démocratique du Congo pourrait partager avec ses pairs africains deux politiques susceptibles d'influencer les cibles de l'objectif de développement durable 4 (ODD 4) concernant la participation des parents et la professionnalisation de la formation des enseignants.

5.1. PARTICIPATION DES PARENTS

Depuis les années 1990, il a été observé une participation accrue des parents dans les activités scolaires. Les initiatives témoignant de l'engagement des parents comprennent :

- Associations de parents : une association de parents d'élèves est constituée dans chaque école. Elle se réunit généralement une fois par trimestre pour discuter avec le conseil d'administration de divers problèmes concernant l'école, les enseignants et les enfants.
- « École-parents » : pour chaque école, les parents se rencontrent pour discuter des problèmes scolaires de leurs enfants. Ils se réunissent en dehors de l'école, souvent au cours d'une soirée au domicile d'un parent ou dans des locaux de leur communauté. Ils analysent les problèmes potentiels, proposent des solutions et les présentent au conseil d'administration de l'école.
- « Couple-parents » : pour chaque classe, deux parents (un homme et une femme) sont choisis pour agir au nom de l'ensemble des parents et apporter un soutien pastoral aux élèves de la classe. Ils traitent des problèmes de tous les élèves de la classe (par exemple, problèmes financiers, absentéisme, violence), et cherchent des solutions. Ce sont les premières personnes à réagir, avant que l'école ne contacte les parents biologiques.
- Mobilisation des parents : si la communauté constate que de nouvelles salles de classe sont nécessaires, elle mobilise les parents, qui apportent leur aide à la construction de nouveaux locaux en matériaux semi-durables. De plus, les parents soutiennent financièrement les enseignants appelés à se charger des nouvelles classes, avant que l'État ne prenne le relais pour les rémunérer.
- Co-enseignement : certaines classes de première et deuxième années sont pourvues de deux enseignants. L'un assume le rôle habituellement dévolu à l'enseignant de la classe, tandis que son assistant veille au respect de la discipline et aide les élèves à prendre des notes, à accomplir des tâches et à faire leurs devoirs. Cette pratique permet d'assurer la continuité de l'enseignement en cas de courte absence de l'enseignant régulier.
- Autocars : la contribution financière des parents permet la mise à disposition d'autocars pour le transport scolaire.

5.2. PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les faibles compétences des enseignants du primaire entraînent de faibles compétences chez les élèves. Comme on l'a vu plus haut, la réforme de la formation des enseignants du primaire, soutenue par l'AFD, l'UNESCO, le PAQUE et la Banque mondiale, comporte deux volets :

- **Rationalisation des programmes scolaires dans le deuxième cycle du secondaire grâce au renforcement des pratiques d'enseignement** : ce volet implique la révision, à court terme, de l'ancien programme d'études en sciences pédagogiques, en mettant l'accent sur la maîtrise des matières enseignées dans le primaire et en accordant plus d'importance à la pratique de l'enseignement plutôt qu'à la théorie.



- **Création d'instituts de formation des enseignants de niveau postsecondaire** : à moyen terme, la formation des enseignants, actuellement dispensée au niveau secondaire, sera assurée au niveau postsecondaire par des instituts de formation au métier d'enseignant. La construction du premier institut pilote est prévue en 2022.

L'AFD est particulièrement impliquée dans la création du premier institut de formation des enseignants au niveau postsecondaire à Mbanza-Ngungu dans la province du Kongo-Central. Avec le soutien du PAQUE, financé par la Banque mondiale, l'UNESCO participe davantage à la définition des documents de référence dans le cadre du renouvellement des sciences pédagogiques.



6. Recommandations

Les recommandations suivantes sont fondées sur les priorités des participants pour atteindre plus rapidement les cibles 4.1 et 4.5 de l'ODD 4.

Doter le système éducatif et les écoles des ressources nécessaires

La part du budget alloué à l'éducation a considérablement augmenté au cours des cinq dernières années, passant de 11,5 % en 2017 à 22,1 % en 2021, tandis que la part des salaires (enseignants et administration) est passée de 94 % à 68 %. Cependant, le travail de terrain a révélé que ce budget ne suffisait pas à améliorer significativement l'apprentissage et que les ménages supportaient toujours la plus grande partie du financement de l'éducation. En conséquence, le gouvernement et ses partenaires de l'éducation doivent fournir au système éducatif en général, et aux écoles en particulier, les ressources financières et matérielles suffisantes pour atteindre les résultats attendus. Il conviendra notamment de mettre l'accent sur les « nouvelles unités » restantes qui n'ont pas encore été transférées sur le registre de paie et de veiller à ce qu'elles soient rémunérées.

Préparer et encadrer les enseignants au moyen d'une formation continue plus efficace et d'inspections régulières à l'échelle des établissements

Parmi les 10 réformes recommandées par la SSEF, cinq sont liées à l'amélioration du taux d'achèvement et de la qualité des apprentissages fondamentaux, y compris la professionnalisation de la formation des enseignants. Tandis que le présent rapport reconnaît le rôle clé que jouent les enseignants dans les apprentissages, le travail de terrain indique que leurs compétences sont médiocres et que leur formation, leur recrutement, leur suivi et leur salaire sont insuffisants. Outre la création d'un institut pilote dédié à la formation des enseignants comme le recommande la SSEF, les partenaires de l'éducation doivent en priorité veiller au renforcement des compétences des formateurs d'enseignants, à l'encadrement des enseignants par les directeurs et à leur suivi par les inspecteurs, ainsi qu'au versement par l'État d'un salaire décent comme clé de leur motivation.

Clarifier et diffuser plus largement la vision éducative

La SSEF précise clairement cette vision, mais le travail de terrain révèle qu'elle est méconnue des parties prenantes de l'éducation en dehors du MEPST et qu'elle reste obscure pour certains. C'est pourquoi il convient de promouvoir une large consultation auprès de différentes parties prenantes à l'échelle provinciale et sous-provinciale afin de parvenir à un consensus sur les messages clés et de sensibiliser les acteurs de tout niveau par le biais de dépliants, de sessions de formation SERNFOR et d'ateliers.

Produire et diffuser les manuels scolaires et les autres outils pédagogiques conformes au programme scolaire et adaptés aux langues locales

Malgré le soutien des projets ACCELERE! et PAQUE pour améliorer la chaîne d'approvisionnement du matériel d'enseignement et d'apprentissage, l'analyse documentaire et le travail de terrain ont démontré que les manuels et les autres matériels didactiques sont pratiquement inexistantes ou de qualité médiocre, parfois inadaptés au programme scolaire et aux multiples variantes des langues congolaises. Le gouvernement doit élaborer un programme clair pour produire des manuels et les diffuser au sein des écoles pour l'ensemble des matières, notamment les matières liées aux langues (lecture). Les partenaires financiers et techniques, en collaboration avec le gouvernement, doivent en outre veiller à la bonne adaptation des manuels de lecture aux variantes des langues nationales.



Abréviations

ACCELERE!	Accès, lecture, rétention et redevabilité
AFD	Agence française de développement
ANAPECO	Association nationale des parents d'élèves et étudiants du Congo
BRICE	Renforcement de la qualité de l'environnement d'apprentissage et des systèmes éducatifs en République Démocratique du Congo
CCS	Comité de concertation sectoriel
CDF	Franc congolais
CIEAS	Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires
CONEPT	Coalition nationale de l'éducation pour tous
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CTSE	Cellule technique pour les statistiques de l'éducation
DIPROMAD	Direction de production des matériels didactiques
EBU	Éducation de base universelle
ECW	Éducation sans délai (Education Cannot Wait)
EGMA	Évaluation des mathématiques dans les premières années (Early Grade Mathematics Assessment)
EGRA	Évaluation de la lecture dans les premières années (Early Grade Reading Assessment)
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IPP	Inspecteur provincial principal
JSR	Examen sectoriel conjoint (Joint Sector Review)
MEPST	Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique
ONGO	Organisation non gouvernementale internationale
OPEQ	Possibilités d'accès équitable à une éducation de base de qualité (Opportunities for Equitable Access to Quality Basic Education)
PAQUE	Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation
PAQUED	Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (antérieur au PAQUE)
PARSE	Projet d'appui au redressement du secteur éducatif
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PERSE	Projet d'équité et de renforcement du système éducatif
PIB	Produit intérieur brut
SECOPE	Service de contrôle et de la paie des enseignants
SERNAFOR	Service national de formation
SPACE	Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation
SSEF	Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation
TENAFEP	Test national de fin d'études primaires
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international (United States Agency for International Development)



Références

Aber, J. L., Torrente, C., Starkey, L., Johnston, B., Seidman, E., Halpin, P., Shivshanker, A., Weisenhorn, N., Annan, J. and Wolf, S. 2016. Impacts after one year of 'healing classroom' on children's reading and math skills in DRC: results from a cluster randomized trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, Vol. 10, No. 3, pp. 507–29. doi:10.1080/19345747.2016.1236160.

Andrienne, P. 2016. *Etat Des Lieux et Feuille de Route Du Service de Contrôle et de La Paie Des Enseignants (Rapport Principal) [State of Play and Roadmap of the Teacher Control and Payroll Service (Main Report)]*. Consultancy report for the ACCELERE! project. (Unpublished).

Brandt, C. O. 2017. Ambivalent outcomes of statebuilding: multiplication of brokers and educational expansion in the DR Congo (2004–2013). *Review of African Political Economy*, Vol. 44, No. 154, pp. 624–42. <https://doi.org/10.1080/03056244.2017.1367920>.

Brandt, C. O. 2018. Illegibility as a state effect: the limits of governing teacher identification in the Democratic Republic of Congo. University of Amsterdam, PhD thesis. (Unpublished).

Brandt, C. O. n.d. The school fee landscape in the DRC: a policy brief. (Unpublished).

Brandt, C. O. and Moshonas, S. 2021. L'Impact de la Décentralisation sur la Gouvernance du Système Educatif en République Démocratique du Congo: Budgets Stressés pour une Administration de Fortune [The Impact of Decentralization on Education System Governance in the Democratic Republic of the Congo: Stressed Budgets for a Makeshift Administration]. Kimpulwa, B. N. and Englebert, P. (eds), *Congo : L'État en Morceaux: Politique et Administration au Prisme du Découpage Provincial*. Paris, Harmattan.

CONEPT. 2021. *Suivi des Engagements de Financement Domestique de l'Education: Analyse et Suivi Budgétaire [Monitoring Domestic Education Financing Commitments: Budget Analysis and Tracking]*. Kinshasa, Coalition Nationale de l'Education Pour Tous en République Démocratique du Congo.

DFID. 2016. *Pay Reform in the Health Sector*. Kinshasa, DFID, DRC Evidence Analysis and Coordination Programme.

DRC. 2015. *Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation 2016–2025: Version Finale [Education and Training Sector Strategy 2016–2025: Final Version]*. Kinshasa, Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté, Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel, Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire et Ministère des Affaires Sociales, Action Humanitaire et Solidarité Nationale. www.globalpartnership.org/sites/default/files/2016-03-rep-dem-congo-strategie-sectorielle-education-formation.pdf.

DRC/Cour des Comptes. 2013. Rapport d'audit de la gestion des écoles et des rémunérations des enseignants et du personnel administratif et technique par le SECOPE [SECOPE audit report on school management and the pay of teachers and administrative and technical staff]. (Unpublished).

DRC/Ministère du Budget. 2017. *Etat de Suivi Budgétaire de Dépenses par Administration et Titre: Exécution au 31/12/2017 [Statement of Budgetary Expenditure by Administration and Title: Execution as of 31/12/2017]*. Kinshasa, Ministère du Budget.

DRC/Ministère du Budget. 2018. *Etat de Suivi Budgétaire de Dépenses par Administration et Titre: Exécution au 31/12/2018 [Statement of Budgetary Expenditure by Administration and Title: Execution as of 31/12/2018]*. Kinshasa, Ministère du Budget.

DRC/Ministère du Budget. 2019. *Etat de Suivi Budgétaire de Dépenses par Administration et Titre: Exécution au 31/12/2019 [Statement of Budgetary Expenditure by Administration and Title: Execution as of 31/12/2019]*. Kinshasa, Ministère du Budget.

DRC/Ministère du Budget. 2020. *Etat de Suivi Budgétaire de Dépenses par Administration et Titre : Exécution au 31/12/2020 [Statement of Budgetary Expenditure by Administration and Title: Execution as of 31/12/2020]*. Kinshasa, Ministère du Budget.



DRC/Ministère du Budget. 2021. *Etat de Suivi Budgétaire de Dépenses par Administration et Titre : Exécution au 31/12/2021* [Statement of Budgetary Expenditure by Administration and Title: Execution as of 31/12/2021]. Kinshasa, Ministère du Budget.

Falisse, J-B., Basengezi, J. M., Brandt, C., Gupta, S., Kanyerhera, D., Marlon, P., Nyabagazi, P., Safari, I., Marchais, G. and Matabishi, S. 2022. Comment la gratuite de l'enseignement atténue et exacerbe les effets de la pandémie de COVID-19 en RDC [How the fee-free education reform mitigates and exacerbates the effects of the COVID-19 pandemic in DRC]. *Journal of Education in Emergencies*, under review.

Gandara, F. and Randall, J. 2019. Assessing mathematics proficiency of multilingual students: the case for translanguaging in the Democratic Republic of the Congo. *Comparative Education Review*, Vol. 63, No. 1, pp. 58–78. www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/701065.

GPE. 2020. *L'Éducation en République Démocratique du Congo*. Washington, DC, Global Partnership for Education. www.globalpartnership.org/fr/where-we-work/democratic-republic-of-congo.

Groleau, G. 2017. Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo? New York, International Rescue Committee. (Policy & Practice Discussion Paper.) www.rescue.org/sites/default/files/document/1310/drceducationgovernancefinaljanuary2017.pdf.

Institut National de la Statistique. 2014. *Rapport Global: Enquête 1–2–3 ... Résultats de l'Enquête sur l'Emploi, le Secteur Informel et sur la Consommation des Ménages/2012* [Global Report: Survey 1-2-3 ... Results of the Employment, Informal Sector and Household Consumption Survey/2012]. Kinshasa, Ministère du Plan et Suivi de la Mise en Oeuvre de la Révolution de la Modernité. <https://ins-rdc.org/sites/default/files/Rapport%20enquete%20123.pdf>.

Khan, A., Wales, J., Nicolai, S. and Caron, C. 2020. *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crises: Democratic Republic of the Congo Case Study*. London, Overseas Development Institute. https://cdn.odi.org/media/documents/200428_drc.pdf.

Marchais, G., Gupta, S., Brandt, C., Justino, P., Leone, M., Kuliumbwa, E., Kithumba, O., Kiemtoré, I., Bazuzi, C. P. and Bove, M. 2021. *Marginalisation from Education in Conflict-Affected Contexts: Learning from Tanganyika and Ituri in the DR Congo*. Brighton, UK, Institute of Development Studies. (IDS Working Paper 544.) doi:10.19088/IDS.2021.017.

Marchais, G., Gupta, S., Brandt, C., Justino, P., Leone, M., Marion, P., Matabishi, S., Somora, P. M., Nyabagaza, P., Kanyerhera, D., Kiemtoré, I., Bazuzi, C.P. and Falizze, J-B. 2020. *BRICE Project DRC and Niger: Baseline Report*. Brighton, Institute of Development Studies. doi:10.19088/IDS.2020.003.

Maroyi, S. and Mokonzi, G. 2019. Mathematical performances of 4th grade teachers in Kisangani primary schools in the Democratic Republic of Congo. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, Vol. 45, No. 2, pp. 169–79.

MEPST. n.d. *Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation (PAQUE) [Education Quality Improvement Project]*. Kinshasa, Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique. www.eduquepsp.education/v1/projets/paque.

MEPST/CTSE. 2014. *Annuaire Statistique de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel 2012/13* [Statistical Yearbook of Primary, Secondary and Vocational Education 2012/13]. Kinshasa, Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique/Cellule Technique pour les Statistiques de l'Éducation.

MEPST/CTSE. 2017. *Annuaire Statistique de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel 2014/15* [Statistical Yearbook of Primary, Secondary and Vocational Education 2014/15]. Kinshasa, Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique/Cellule Technique pour les Statistiques de l'Éducation.

MEPST/CTSE. 2019. *Annuaire Statistique de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel 2017/18* [Statistical Yearbook of Primary, Secondary and Vocational Education 2017/18]. Kinshasa, Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique/Cellule Technique pour les Statistiques de l'Éducation.

MEPST/CTSE. 2021. *Annuaire Statistique de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique 2019/20* [Statistical Yearbook of Primary, Secondary and Technical Education 2019/20]. Kinshasa, Ministère de



l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique/Cellule Technique pour les Statistiques de l'Education. http://sigerdc.net:8080/portail/wp-content/uploads/2021/08/Annuaire_EPST_2019-2020.pdf.

Meysonnat, A. and Torrano, I. 2020. *Prospective Evaluation of GPE's Country-Level Support to Education: Democratic Republic of the Congo Second Annual Report – Final Y2 Report*. Washington, DC, Results for Development/Universalia/ltad. <https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2020-07-07-Country-level-prospective-evaluation-year-2-democratic-republic-congo.pdf>.

Moshonas, S. 2019. *The Political Economy of Human Resource and Payroll Management in the Democratic Republic of the Congo*. London, Overseas Development Institute. (*Secure Livelihoods Research Consortium Working Paper 71*.) <https://securelivelihoods.org/wp-content/uploads/DRC-human-resources-payroll-management-working-paper-final-online.pdf>.

PAQUE and CIEAS. 2020. Evaluation de références des compétences fondamentales en lecture et en mathématique des élèves de 2ème et 4ème année [Benchmark assessment of 2nd and 4th grade students' core reading and mathematics skills]. (Unpublished.)

PASEC. 2011. *L'Enseignement Primaire en République Démocratique du Congo: Quels Leviers pour l'Amélioration du Rendement du Système Éducatif? 2009/2010 [Primary Education in the Democratic Republic of Congo: What Levers for Improving the Performance of the Education System? 2009/2010]*. Dakar, PASEC. www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/07/24-RDC.pdf.

PASEC. 2020. *Qualité des Systèmes Éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone: Performances et Environnement de l'Enseignement-Apprentissage au Primaire. [Quality of Educational Systems in Francophone sub-Saharan Africa: Performance and Teaching-Learning Environment at Primary Education Level]*. Dakar, PASEC. www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2021/01/RapportPasec2019_sitePasec.pdf.

Randall, J., Rick, F., Garcia, A., Nordtveit, B. H. and Diame, M. 2017. *VAS-Y Fille! Endline Report*. Boston, Mass., University of Massachusetts Amherst, Center for Educational Assessment.

RTI International. 2011. *PAQUED: DRC – Baseline Report, Early Grade Reading Assessment (EGRA)*. Washington, DC, USAID DRC/EDC.

RTI International. 2014. *PAQUED: DRC – Projet d'Amélioration de La Qualité de l'Éducation (PAQUED) 2014 Endline Report of Early Grade Reading Assessment (EGRA) and Early Grade Mathematics Assessment (EGMA)*. Washington, DC, USAID DRC/EDC.

RTI International. 2016a. *Education Evaluation Services in the Democratic Republic of the Congo (DRC): The DRC 2015 Early Grade Reading Assessment, Early Grade Mathematics Assessment, and Snapshot of School Management Effectiveness — Grade 5 Report of Findings, Revised*. Washington, DC, USAID. https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/EdData%20DRC%20EGRA-SSME%20Report_Grade%205_Revised.pdf.

RTI International. 2016b. *Education Evaluation Services in the Democratic Republic of the Congo (DRC): The DRC 2015 Early Grade Reading Assessment, Early Grade Mathematics Assessment, and Snapshot of School Management Effectiveness — Grade 3 Report of Findings, Revised*. Washington, DC, USAID. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00MGS6.pdf.

RTI International. 2016c. *Education Evaluation Services in the Democratic Republic of the Congo (DRC): The DRC 2015 Early Grade Reading Assessment, Early Grade Mathematics Assessment, and Snapshot of School Management Effectiveness — Report of Lessons Learned, Revised*. Washington, DC, USAID. https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/EdData%20DRC%20Lessons%20Learned%20Report_Revised_0.pdf.

SPACE. 2021. *Joint Sector Review 2021: Preparatory Report*. Kinshasa, Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'Éducation.

Torrente, C., Aber, J. L., Johnston, B. and Shivshanker, A. 2012. *Baseline Report: Results from the Socio-Emotional Wellbeing & Perceptions of School Context Data in Katanga Province, DRC (Opportunities for Equitable Access to Quality Basic Education)*. New York, USAID, International Rescue Committee & New York University. https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/3-OPEQ_SEL_Report_FINAL_9-6-2012.pdf.



Torrente, C., Aber, J.L. and Shivshanker, A. 2011. Opportunities for Equitable Access to Quality Basic Education (OPEQ): baseline report – results from the Early Grade Reading Assessment, the Early Grade Math Assessment, and children’s demographic data in Katanga province, Democratic Republic of Congo. Washington, DC/New York, USAID/IRC/New York University. (Unpublished).

UNICEF. 2019. *Country Office Annual Report 2018. (the) Democratic Republic of Congo*. Kinshasa, UNICEF.

UNICEF. 2018. *Country Office Annual Report 2017. (the) Democratic Republic of Congo*. Kinshasa, UNICEF.

USAID. 2020. *Monitoring, Evaluation, and Coordination Contract (MECC): Desk Review for the Literacy Landscape Assessment*. Vienna, Va., International Business and Technical Consultants. www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/PA00X79F.pdf.

USAID. 2021a. *ACCELERE! Activity 1: Improving Education Access, Quality, and Governance in the DRC – Final Report*. Washington, DC, USAID. https://chemonics.com/wp-content/uploads/2021/10/Final-Report_ACCELERE-Activity.pdf.

USAID. 2021b. *Education Fact Sheet: USAID/UKAID ACCELERE!*. www.usaid.gov/democratic-republic-congo/fact-sheets/usaid-drc-fact-sheet-education.

USAID. 2018. *2018 Early Grade Reading Monitoring Assessment in the Democratic Republic of Congo*. Washington DC, USAID.

USAID. 2019. *2019 Early Grade Reading Assessment (EGRA) in the Democratic Republic of Congo. A Snapshot of Performance in Selected Primary Schools and CRSs [Accelerated Learning Centres]*. Washington DC, USAID.

USAID/UKAID. 2019. *Early Grade Reading Achievement and Context in the DRC: Findings and Recommendations*. Washington, DC/Bath, USAID/UK Aid Direct. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00WK6N.pdf. (Technical brief.)

World Bank. 2007. *PARSE Project Appraisal Document*. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2010. *Democratic Republic of Congo: The Impact of the “Découpage” – Executive Summary*. Brussels/New York, European Commission/Belgian Development Cooperation/United Nations Development Programme. Washington, DC, World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/640051615480766674/pdf/Disclosable-Version-of-the-ISR-DR-Congo-Education-Quality-Improvement-Project-EQUIP-P157922-Sequence-No-06.pdf>.

World Bank. 2013. *PROSEB Project Appraisal Document*. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2014. *Democratic Republic of the Congo: Student Assessment – SABER Country Report*. Washington, DC, World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/24470/SABER0student00ic0of0the0Congo02014.pdf>.

World Bank. 2015a. *Public Expenditure Review of the Education Sector in the Democratic Republic of Congo: An Efficiency, Effectiveness, and Equity Analysis*. Washington, DC, World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/22932/ACS14542revd.pdf>.

World Bank. 2015b. *Implementation Completion Result Report (IDA-H3030) ... to the Democratic Republic of Congo for an Education Sector Project*. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2017a. *PAQUE Project Appraisal Document*. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2017b. *Implementation Completion Result Report (TF-14253, TF-14358) ... to the Democratic Republic of Congo for a Support to Basic Education Project*. Washington, DC, World Bank.

World Bank. 2020. *Project Appraisal Document on a Proposed Grant and a Proposed Credit to the Democratic Republic of Congo for an Emergency Equity and System Strengthening in Education Project*. Washington, DC, World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/950891592618926682/pdf/Democratic-Republic-of-the-Congo-Emergency-Equity-and-System-Strengthening-in-Education-Project.pdf>.



World Bank. 2021. *Implementation Status and Results Report: DR Congo Education Quality Improvement Project (EQUIP) (P157922)*. Washington, DC, World Bank.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/640051615480766674/pdf/Disclosable-Version-of-the-ISR-DR-Congo-Education-Quality-Improvement-Project-EQUIP-P157922-Sequence-No-06.pdf>.

ED/GEMR/MRT/2022/SL/CR/2

