

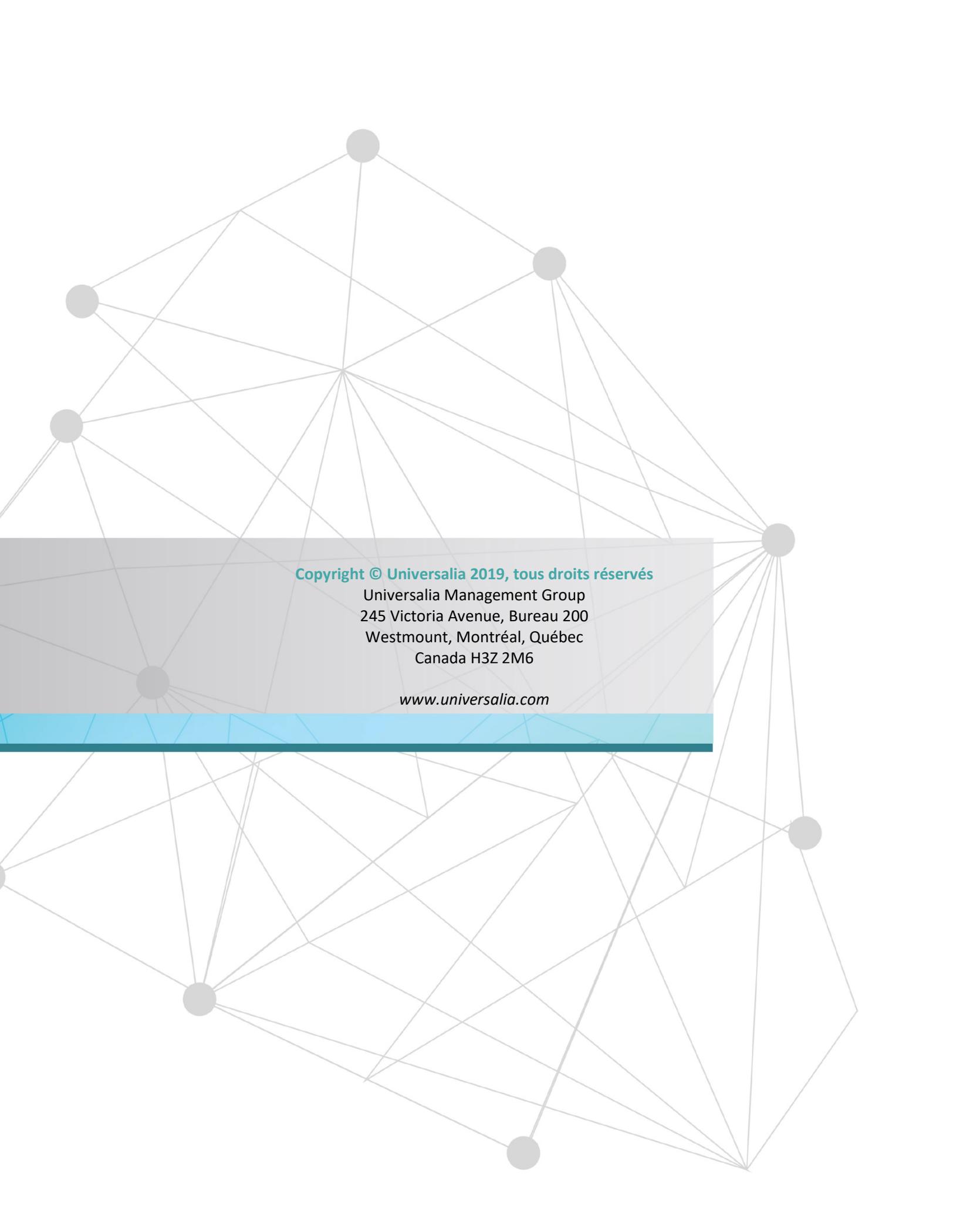
# GPE 2020 : Évaluations prospectives au niveau des pays

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO  
(DÉCEMBRE 2018)

PREMIER RAPPORT ANNUEL | JUIN 2019

Préparé par Muriel Visser et Christine Fenning  
Avec le soutien de Claudia Lo Forte et Arlette Nyembo  
pour la collecte et l'analyse des données





Copyright © Universalia 2019, tous droits réservés

Universalia Management Group  
245 Victoria Avenue, Bureau 200  
Westmount, Montréal, Québec  
Canada H3Z 2M6

[www.universalia.com](http://www.universalia.com)

# Sommaire exécutif

## Vue d'ensemble

Le présent rapport est le premier des trois rapports annuels qui seront présentés dans le cadre de l'évaluation prospective triennale de l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation en République démocratique du Congo (RDC). Cette évaluation est l'une des huit évaluations prospectives de pays qui seront complétées par 22 évaluations sommatives de pays réalisées entre 2018 et 2020. Le présent rapport fait suite à un rapport de base sur la RDC préparé avant la visite sur le terrain de mai 2018 et dont la version définitive a été présentée le 26 juin 2018. Il reproduit une partie du contenu de ce rapport, contient les conclusions de la première mission d'évaluation prospective dans le pays, réalisée du 13 au 23 mai 2018, et propose des conclusions provisoires fondées sur la collecte des données, le suivi et l'évaluation du soutien du Partenariat à la RDC à cette étape précoce de mise en œuvre.

## But et objectifs

L'évaluation prospective a pour but d'évaluer si les apports et l'influence du Partenariat mondial pour l'éducation contribuent à l'atteinte des cibles intermédiaires énoncées dans sa théorie du changement en ce qui a trait à la planification, au dialogue et au suivi sectoriels pour l'éducation, ainsi que pour ce qui est de la mise en œuvre et du financement du plan sectoriel. Elle est tournée vers l'avenir et analyse ce qui se passe au moment où cela se passe. L'équipe d'évaluation a observé attentivement le processus de prise de décisions initiales, documenté les points de vue des décideurs et s'est concentrée sur les activités et la participation des principales parties prenantes au début de la période considérée afin de

comprendre si des progrès ont été réalisés et si le Partenariat y a contribué.

Les évaluations prospectives ont pour objectif d'évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficacités des apports du Partenariat à l'échelon des pays ainsi que la validité de sa théorie du changement à la lumière de son plan stratégique, le plan GPE 2020. Elles visent à déterminer si (et de quelle façon) les réalisations et les activités du Partenariat mondial contribuent aux résultats et à l'impact observés à l'échelon des pays. Elles sont conçues pour évaluer les progrès du Partenariat vers l'atteinte de ses buts et objectifs.

## Public ciblé

Les évaluations au niveau des pays s'adressent d'abord aux membres du Partenariat mondial pour l'éducation, puis au Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, notamment aux responsables et aux membres de l'équipe de soutien au pays, ainsi qu'aux gouvernements des pays en développement partenaires et aux membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) des pays étudiés. Elles peuvent enfin intéresser l'ensemble de la communauté éducative à l'échelle internationale et des pays concernés.

## Méthodologie

La méthodologie employée pour les évaluations prospectives consiste en une approche fondée sur la théorie qui s'appuie sur l'analyse des contributions. Le cadre directeur de l'évaluation est composé d'une matrice d'évaluation et d'une théorie du changement au niveau du pays, adaptée de la théorie du changement générique au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation. L'évaluation repose sur un processus en sept étapes : les quatre premières étapes

portent sur l'établissement de références solides pour chaque pays et les trois autres ont trait à la réalisation du rapport annuel itératif au niveau des pays.

Les données ont été recueillies dans le cadre d'une analyse préliminaire de la documentation et des bases de données disponibles, complétée par des entretiens avec des informateurs clés au cours de la première mission dans le pays.

## Mandat du Partenariat mondial pour l'éducation

La RDC a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation en juillet 2002 et a reçu depuis deux subventions de 100 millions de dollars américains pour financer ses plans sectoriels, ainsi que deux financements moins importants pour des études et la préparation des plans sectoriels. Elle a également reçu deux subventions du Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) qui ont été allouées à la Coalition nationale d'Éducation pour tous en République démocratique du Congo (CONEPT – RDC); un autre financement était envisagé pour 2018.

Le Partenariat mondial pour l'éducation est aussi à l'origine d'un large éventail d'apports non financiers issus principalement du travail du Secrétariat, de l'agent partenaire et de l'agence de coordination ou provenant de l'engagement du Partenariat mondial pour l'éducation au niveau mondial sous forme d'assistance technique, d'activités de plaidoyer, d'échanges de connaissances, de normes de qualité et de conditions à remplir pour bénéficier d'un financement.

## Principales constatations

**Planification.** D'après les constatations de l'évaluation prospective, le processus de planification sectorielle de l'éducation pour le plan stratégique sectoriel (la Stratégie sectorielle pour l'éducation et la formation ou SSEF) (2016-

2025) est inclusif et fondé sur la participation. La SSEF est énoncée dans un document exhaustif qui porte sur tous les niveaux du système d'éducation et prévoit des indicateurs et un budget détaillé. Sont parties prenantes à la SSEF les quatre ministères qui sont responsables conjointement du secteur de l'éducation, les bailleurs du fonds du secteur de l'éducation et les représentants de la société civile et du secteur privé. Les apports techniques et financiers du Partenariat mondial pour l'éducation ont été importants à l'étape de la planification de la SSEF. Cependant, si la SSEF cherche à répondre à toute la gamme de questions susceptibles d'être soulevées par une analyse sectorielle détaillée, elle est relativement muette sur les questions d'égalité des sexes. De plus, en ce qui concerne les mesures à prendre dans l'avenir, la SSEF donne peu d'indications quant à l'établissement des priorités dans les nombreux domaines qui, selon l'énoncé, nécessitent une attention particulière. Le soutien technique et la coordination de la SSEF sont assurés par le Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation (SPACE), qui a repris la fonction de l'ancienne Cellule d'appui technique à l'éducation (CATED) et a une fonction de coordination interministérielle. Les plans et les budgets de fonctionnement annuels, qui jouent un rôle crucial pour l'établissement des priorités, des responsabilités, des cibles et des dépenses annuelles, n'ont pas encore été ébauchés et leurs processus de préparation ne sont pas encore établis.

**Dialogue et suivi sectoriels.** Les structures de dialogue sectoriel ont été révisées et officialisées par voie d'un récent décret ministériel daté du

13 octobre 2017.<sup>1</sup> Ces structures révisées rendent compte de la reconnaissance de la fonction interministérielle du SPACE et de la nécessité de mettre sur pied des comités techniques provinciaux. Le décret officialise la participation de tous les partenaires au dialogue sectoriel (y compris la société civile), mais rien n'indique pour l'instant qu'il a permis d'améliorer le dialogue dans la pratique. Les revues sectorielles conjointes sont un élément clé du dialogue sectoriel, mais elles n'ont pas beaucoup de valeur en raison de l'absence de données sur les progrès réalisés. D'autres aspects essentiels du dialogue sectoriel sont l'existence du Groupe thématique sur l'éducation (l'équivalent du Groupe local de partenaires pour l'éducation), de comités sectoriels conjoints et du groupe de bailleurs de fonds pour l'éducation. Globalement, l'équipe d'évaluation a constaté dans le cadre de sa première mission annuelle que la qualité du dialogue sectoriel et la reddition de comptes avaient régressé depuis la période 2013-2015 couverte par le Plan intérimaire pour l'éducation (PIE) et le moment de l'approbation de la SSEF. La plupart des structures de dialogue sectoriel mises en place fonctionnent rarement et d'autres ne sont pas encore opérationnelles. Les entretiens avec les parties prenantes révèlent que les décisions relatives à la mise en œuvre du plan sectoriel et à l'utilisation des fonds du Partenariat mondial pour l'éducation sont peu cohérentes. Dans les groupes de parties prenantes, on s'inquiète également du manque d'échange d'information. Le Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation manque de visibilité et n'est pas très présent dans le dialogue sectoriel, en particulier par rapport à la période de planification. Les parties prenantes ont fait part de leurs préoccupations quant au manque d'engagement de l'agent partenaire et plusieurs étaient d'avis que l'agence de coordination

devrait jouer un rôle plus important. Le SPACE est considéré comme un intervenant important, mais il a du mal à jouer son rôle de coordination technique, même si l'on a beaucoup louangé les efforts déployés par sa petite équipe de permanents.

**Financement.** En RDC, les parents paient directement la majorité des coûts de l'éducation par le biais de frais perçus à différents niveaux par les Administrations du secteur de l'éducation afin de « compenser » la perte de revenus consécutive à la suppression officielle des frais de scolarité au primaire en 2010. Le financement public de l'éducation n'a cessé d'augmenter, tant en valeur nominale qu'en pourcentage des dépenses totales, depuis 2011<sup>2</sup>. Cependant, la RDC continue de dépenser moins pour l'éducation que les pays comparables de la région. L'analyse du budget et des dépenses montre que la grande majorité du budget est affectée aux dépenses de personnel. La part affectée au budget de fonctionnement est élevée : 94,3 % en 2014; elle est nettement plus faible pour le budget d'investissement (27,9 %). La RDC consacre 42 % de son budget d'éducation national à l'enseignement préscolaire et primaire, 32 % à l'enseignement secondaire et 26 % à l'enseignement supérieur, ce qui fait état des lacunes en ce qui concerne l'établissement des priorités pour l'enseignement primaire. L'aide publique au développement (APD) couvre 50 % du déficit de financement de la SSEF. Le financement du Partenariat mondial pour l'éducation représente 17,8 % du financement externe engagé pour la SSEF. On dispose seulement de données partielles sur l'appui des bailleurs de fonds au secteur de l'éducation. Dans ce secteur, un peu plus du quart des financements par des organismes extérieurs proviennent de la Banque mondiale, suivie du

---

<sup>1</sup> Arrête Interministériel No. MINEPSP/CABMIN/1599/2017, MINESCU/CABMIN 0105/2017, MINFPMA/CABMIN?028/2017, MAS/CABMIN/194/2017 du 13/10/2017 portant création, organisation et fonctionnement du cadre de dialogue et de concertation entre partenaires de

l'éducation en République démocratique du Congo dénommé « Cadre Partenarial du Secteur de l'Éducation », en sigle CPSE.

<sup>2</sup> Le budget consacré à l'éducation représentait 14,8 % du budget global du gouvernement en 2016.

Partenariat mondial pour l'éducation, de l'USAID, de l'UNICEF, du DFID, de la Belgique et de l'Agence française pour le développement (AFD)<sup>3</sup>.

**Mise en œuvre.** Au moment de la rédaction du présent rapport, le plan sectoriel (SSEF) n'était pas encore mis en œuvre, mais les activités préparatoires pour la SSEF, commencées, avaient pris du retard par rapport au calendrier établi. Les progrès en termes d'indicateurs de l'éducation ne sont donc visibles qu'à partir de la période du PIE précédent, à laquelle était affecté le financement précédent (PROSEB) du Partenariat mondial pour l'éducation. Au cours de cette période, d'importantes réalisations ont été enregistrées, notamment une augmentation du nombre d'inscriptions et une réduction des taux de redoublement et d'abandon scolaire. La distribution de manuels scolaires au niveau primaire a été une contribution directe importante du Partenariat mondial au cours de cette période. L'équité demeure un défi considérable, les filles et les élèves des familles pauvres et des zones rurales étant fortement désavantagés. Les résultats du PIE ont été plus modestes en ce qui a trait aux filles, pour lesquelles la plupart des indicateurs continuent d'être inférieurs à ceux des garçons. Seuls des progrès modestes ont été réalisés dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. Les domaines de la gestion de l'éducation (formation des enseignants et salaires) et de la gouvernance n'ont pas enregistré les résultats escomptés pendant la période couverte par le PIE et beaucoup reste à faire. Il est particulièrement préoccupant de constater que le coût de l'éducation pour les parents reste élevé malgré la politique de gratuité de l'enseignement primaire.

**Progrès réalisés vers un système d'éducation plus fort.** Des progrès ont été réalisés dans le cadre du PIE au chapitre de la construction

d'infrastructures éducatives au niveau primaire, mais la prise de décisions concernant la construction d'écoles montre des faiblesses. Des progrès ont aussi été réalisés dans l'élaboration d'une politique de formation continue des enseignants en activité. Des progrès similaires restent à faire pour la formation initiale. Des programmes pour l'enseignement primaire ont été produits pendant la période visée par le PIE. Une politique sur les manuels scolaires a été instaurée, mais le choix des livres pose constamment problème. La production en temps voulu de données sur l'éducation demeure un problème. Les données ne sont pas complètes et la production des rapports dépend du financement externe. Il n'y a pas non plus de système national d'évaluation des acquis scolaires en place. L'obligation de rendre compte et la gestion de l'éducation posent des défis considérables. Les enseignants répondent à des critères minimaux de formation, mais seulement la moitié d'entre eux obtiennent des résultats satisfaisants aux tests de lecture. Un ratio élèves-enseignant relativement bon masque les problèmes d'efficacité. Peu de progrès ont été réalisés en ce qui concerne l'augmentation du nombre d'enseignantes, lesquelles demeurent sous-représentées à tous les niveaux. Le nombre déjà élevé de gestionnaires va croissant par rapport à celui des enseignants, ce qui représente une charge financière accrue pour le secteur sans qu'il y ait amélioration proportionnelle de la gestion de l'éducation. Pour renforcer le système d'éducation, il faudrait que tous les partenaires, y compris les bailleurs de fonds, aient une meilleure compréhension collective des questions de gouvernance dans le secteur et s'engagent en faveur d'un programme commun.

**Progrès vers de meilleurs résultats en matière d'acquis scolaires et d'équité.** En dépit des progrès réalisés et de résultats meilleurs que

---

<sup>3</sup> Comme il est indiqué dans le rapport d'évaluation externe de la SSEF (**Error! Reference source not found.**), les données disponibles sur le financement du secteur de l'éducation par les bailleurs de fonds sont incomplètes (p.19). Il est constaté dans ce

rapport que l'absence d'information relative aux bailleurs de fonds ne correspond pas aux engagements qu'ils ont pris dans le cadre de l'Accord de Paris et que c'est à l'agence de coordination de compiler ces informations.

dans certains pays de la région pour divers indicateurs, la moitié des élèves de cinquième année éprouvent des difficultés d'apprentissage. Les évaluations des acquis scolaires montrent que les enfants n'ont pas les compétences de base en mathématiques et en français, ce qui a une incidence sur les résultats d'apprentissages ultérieurs. Les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons et les disparités régionales sont importantes en ce qui a trait aux acquis scolaires. Les problèmes d'efficacité entraînent une perte de 3,2 années par élève dans l'enseignement primaire et secondaire en RDC. Bien que l'accès à l'éducation se soit amélioré, 26,7 % des enfants d'âge scolaire ne sont toujours pas scolarisés en RDC. Les filles et les enfants de familles pauvres sont plus susceptibles de ne pas aller à l'école. Les résultats scolaires présentent de fortes disparités selon divers critères, notamment entre les régions et entre les types d'écoles.

## Conclusions

Bien que le processus de préparation menant au plan sectoriel ait été inclusif, participatif et apprécié par les partenaires, il a été inefficace parce qu'il faisait double emploi avec les processus préexistants. Pour l'heure, le processus de préparation du plan et le partenariat ne semblent pas avoir contribué de façon notable au renforcement durable des mécanismes de dialogue et de reddition de comptes dans le pays. Le dialogue est jugé faible et s'accompagne d'un échange d'information peu cohérent, d'un manque de leadership et d'une reddition de comptes limitée.

Comme il est décrit dans le rapport, la gestion et la gouvernance du secteur de l'éducation en RDC sont considérablement plus complexes que dans de nombreux autres pays, ce qui pourrait mettre à l'épreuve l'association avec le Partenariat mondial pour l'éducation et exiger des analyses et des solutions plus complexes que dans d'autres contextes. En outre, les défis particuliers de la RDC, notamment un système d'éducation qui

compte de nombreux partenaires ayant peu d'obligations redditionnelles à l'égard des structures officielles et qui génère des ressources servant d'incitations à perpétuer le statu quo, laissent croire qu'une analyse rigoureuse de l'économie politique et une réponse adaptée répartie entre les principaux partenaires sont des conditions clés pour un partenariat efficace.

La SSEF visait à intégrer les nombreuses priorités des diverses études, ainsi que les nombreux enjeux que le dialogue a permis de mettre au jour. L'appui du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification a contribué à l'élaboration d'un plan d'éducation qui, pour la première fois, prend en compte l'ensemble du secteur de l'éducation et qui est soutenu par une structure technique et de coordination qui regroupe les quatre ministères sectoriels responsables de l'éducation. Le rôle général de la SSEF dans l'ensemble du secteur et le fait que quatre ministères soient responsables de l'éducation peuvent avoir compliqué la coordination et réduit la clarté des responsabilités et des obligations redditionnelles. Dans la pratique, la SSEF en tant que plan ne représente pas un ensemble de mesures suffisamment hiérarchisé et, à ce stade précoce, on ne sait pas comment les priorités seront définies, en particulier étant donné l'absence de structures de dialogue et de responsabilité mutuelle efficaces et le leadership incohérent des ministères responsables du secteur. Un processus adéquat n'a pas été suivi en ce qui concerne le choix et le suivi des indicateurs stretch, censés stimuler les progrès du secteur. De plus, on ne semble pas avoir évalué la faisabilité de ces mesures d'incitation.

L'engagement du gouvernement en faveur du secteur de l'éducation s'est traduit par une augmentation des crédits budgétaires (en termes réels et en pourcentage des dépenses publiques) et une amélioration des décaissements qui ont bénéficié aux dépenses de fonctionnement (salaires). Sur une note moins positive, le financement a également servi à maintenir une structure de gestion de l'éducation de plus en plus lourde, ce qui s'est traduit par une

diminution du nombre d'enseignants par rapport aux cadres. Il est probable que le Partenariat ait eu une certaine influence sur la croissance soutenue du budget de l'État, mais on se demande si la cible de 20 % du financement public peut être atteinte et si les mesures qui ont été énoncées dans l'accord avec le Partenariat mondial pour l'éducation peuvent entraîner l'allègement escompté du fardeau des frais de scolarité des parents en RDC – qui est un facteur clé contribuant aux abandons et aux inégalités en termes d'accès et d'acquis scolaires des enfants congolais de familles défavorisées, surtout des filles.

Le Partenariat mondial pour l'éducation est peu présent en RDC, ses contributions sont peu comprises et son engagement est faible. Cette situation est aggravée par le manque d'orientation et de leadership de l'agence de coordination et par le manque de communication et d'engagement de l'agent partenaire avec les autres partenaires. Prises collectivement, les données probantes montrent que la route qui reste à parcourir est cahoteuse et que le

Partenariat semble être à la croisée des chemins au moment de ce premier rapport annuel. Cela soulève des inquiétudes quant à l'avenir du modèle du Partenariat mondial pour l'éducation et à la question de savoir si, étant donné l'absence de dialogue et de reddition de comptes efficaces et le manque de rigueur des systèmes de suivi, la mise en œuvre du plan sectoriel peut être couronnée de succès. Cela se reflète dans l'évaluation des hypothèses de la théorie du changement et dans le fait qu'au premier rapport annuel, l'évaluation a trouvé peu de données probantes pour étayer la plausibilité de la théorie du changement.

## Recommandations

À ce stade précoce de la mise en œuvre, les effets du Partenariat ne sont pas évidents. L'analyse fait toutefois ressortir un certain nombre de recommandations, présentées dans le **Error! Reference source not found.** qui visent à corriger les faiblesses préliminaires relevées.

### Recommandations

NO	SUJET	RECOMMANDATION
1	Comment l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation à la RDC pourrait-il être renforcé?	L'analyse suggère qu'il est nécessaire de rendre plus rigoureuse l'élaboration du programme et le soutien technique pour compléter l'appui financier au secteur de l'éducation. L'adoption d'une méthode de travail différente de celle qui est normalement appliquée dans les pays bénéficiant du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation pourrait être nécessaire. Dans l'idéal, ce soutien supplémentaire devrait être axé sur le renforcement du GLPE.
		Il faudrait procéder à une évaluation approfondie et critique des structures de coordination afin de déterminer où des changements peuvent être apportés.
		Pour aider le partenariat à devenir plus efficace, il faudrait que le rôle de l'agence de coordination et les responsabilités des parties prenantes soient plus clairs qu'actuellement.
		L'harmonisation des bailleurs de fonds laisse à désirer en RDC et le contexte global fragile du partenariat nécessite une attention particulière.
2	Comment l'appui du Partenariat mondial pour	Une analyse rigoureuse de l'économie politique de la RDC serait nécessaire pour rendre l'appui du Partenariat mondial plus pertinent.
		Les priorités pour le secteur devront être établies clairement et les activités définies en fonction d'un certain nombre de priorités.

NO	SUJET	RECOMMANDATION
	l'éducation à la RDC pourrait-il être rendu plus pertinent?	Il est également nécessaire de revoir les indicateurs stretch afin qu'ils puissent être affinés de manière à pouvoir soutenir l'atteinte des objectifs du secteur de l'éducation (à l'heure actuelle, il existe un risque que ces indicateurs conduisent la stratégie en matière d'éducation à l'échec dans ce pays).
3	Comment l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation à la RDC pourrait-il être rendu plus pertinent?	<p>L'agent partenaire doit être beaucoup plus responsable et transparent pour ce qui est de ses processus et il doit travailler avec les structures actuelles et en faire partie. Cet engagement, pris au moment où il a été choisi, ne semble pas avoir été maintenu.</p> <p>Une présence plus régulière et continue du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation est nécessaire. Une présence accrue du Partenariat mondial pour l'éducation dans le pays est nécessaire étant donné la très grande faiblesse des structures et le risque que celles-ci ne conduisent à l'échec du partenariat.</p>



# Sigles

AFD	Agence française de développement
ALNAP	Active Learning Network for Accountability and Performance
AMR	Activités mondiales et régionales
ANAPECO	Association nationale des parents d'élèves du Congo
APD	Aide publique au développement
AUF	Agence universitaire de la Francophonie
BM	Banque mondiale
CA	Agence de coordination
CATED	Cellule d'appui technique à l'éducation (devenue le SPACE – voir ci-après)
CIEAS	Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires
CITE	Classification internationale type de l'éducation
COGES	Comité de gestion
COMCON	Comité de concertation
CONCEPT	Coalition nationale d'Éducation pour tous
COPRO	Coordination provinciale
CTB	Coopération technique belge
DFID	Ministère du Développement international
DPE	Développement de la petite enfance
EGMA	Early Grade Mathematics Assessment (Évaluation des aptitudes en mathématiques dans les petites classes)
EGRA	Early Grade Reading Assessment (Évaluation des aptitudes en lecture dans les petites classes)
ENF	Éducation non formelle
EPDG	Financement pour la préparation d'un programme sectoriel de l'éducation

EPE	Éducation de la petite enfance
EPSP	Enseignement primaire, secondaire et professionnel
EQ	Question d'évaluation
EQUIP	Programme d'amélioration de la qualité de l'éducation (voir PAQUE ci-dessous)
ESIP	Education Sector Implementation Plan (plan de mise en œuvre dans le secteur de l'éducation)
ESPDG	Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation
ESPIG	Financement pour la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation
ETFP	Enseignement technique et formation professionnelle
FENECO	Fédération nationale des enseignants du Congo
FSCE	Fonds de la société civile pour l'éducation
GARC	Comité d'examen des requêtes de financement
GD	Groupe de discussion
GdRDC	Gouvernement de la République démocratique du Congo
GEQ	Questions d'évaluation mondiales
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
GPNP	Guide du processus au niveau du pays
GTE	Groupe thématique éducation
HDSSP	Projet de renforcement des systèmes de développement humain
IDH	Indice de développement humain
IGM	Indicateurs de gouvernance mondiaux
IIFE	Institut international de planification de l'éducation
ILD	Indicateur lié aux décès
IRC	Croix-Rouge internationale
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO.

ITRP	Groupe indépendant d'évaluation technique
MASAHNSN	Ministère des Affaires sociales, de l'Action humanitaire et de la Solidarité nationale
MEPS-INC	Ministère de l'Éducation primaire et secondaire et de l'Initiation à la Nouvelle Citoyenneté
MESU	Ministère de l'Enseignement supérieur
METP	Ministère de l'Enseignement technique et professionnel
MINERVAL	Frais de promotion scolaire
MONUC	Mission de l'Organisation des Nations Unies en République démocratique du Congo
n.d.	Non daté
NESP	Plan sectoriel de l'éducation national
OC	Organisation confessionnelle
ODD	Objectifs de développement durable
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
OOSC	Enfants non scolarisés
OSC	Organisation de la société civile
PAD	Document d'évaluation de projet
PAQUE	Voir EQUIP ci-dessus Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs
PBF	Financement basé sur le rendement
PCT	Équipe de coordination de projet
PD	Partenaire de développement
PDG	Financement pour la préparation du programme
PDP	Pays en développement partenaire
PEQPESU	Projet d'éducation pour la qualité et la pertinence des enseignements aux niveaux secondaire et universitaire
PIE	Plan intérimaire de l'éducation 2013-2015

PIU	Cellule de mise en œuvre du projet
PRGSP	Plan stratégique de croissance et de réduction de la pauvreté
PROSEB	Projet de soutien à l'éducation de base
PROVED	Province éducationnelle
PSPE	Éducation primaire, secondaire et professionnelle
QAR	Examen de la qualité
QEP	Question d'évaluation au niveau du pays
RDC	République démocratique du Congo
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
RSC	Revue sectorielle conjointe
S&E	Suivi et évaluation
SCAC	Termes de référence (mandat)
SECOPE	Service de contrôle et de la paie des enseignants
SERNAFOR	Service national de formation
SERNIE	Service national d'identification de l'élève
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
Sous-PROVED	Sous-province éducationnelle
SPACE	Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation
SSEF	Stratégie sectorielle pour l'éducation et la formation
SYECO	Syndicat des enseignants du Congo
TdC	Théorie du changement
TENAFEP	Test national de fin d'études primaires
UNEG	Groupe d'évaluation des Nations Unies
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	United States Agency of International Development
VVOB	Education for Development (ONG hollandaise)

---

# Terminologie

Capacité	Dans le contexte de la présente évaluation, « capacité » fait référence aux fondements du changement dans les comportements des personnes, des groupes ou des institutions. La capacité englobe les trois dimensions interdépendantes de la motivation (la volonté politique, les normes sociales, les processus habituels), de l'opportunité (facteurs indépendants des personnes, p. ex. les ressources, un environnement favorable) et des capacités (connaissances, habiletés) <sup>4</sup> .
Complémentarité financière	Elle intègre deux composantes qui ne s'excluent pas l'une l'autre : a) une augmentation du montant total des fonds disponibles pour un objet donné, sans substitution ni réallocation des ressources existantes; b) un changement positif de la qualité du financement (prévisibilité de l'aide, utilisation des mécanismes de mise en commun de fonds, cofinancement, sources de financement non traditionnelles, alignement sur les priorités nationales).
Éducation de base	Préscolaire (en amont de la 1 <sup>re</sup> année), primaire (de la 1 <sup>re</sup> à la 6 <sup>e</sup> année), début du secondaire (de la 7 <sup>e</sup> à la 9 <sup>e</sup> année) et alphabétisation des adultes en milieu d'enseignement formel et informel. Cette classification correspond à la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 2011, niveaux 0-2.
Égalité des sexes	L'égalité des droits, responsabilités et opportunités pour les femmes, les hommes, les filles et les garçons, et un même pouvoir de bâtir leur propre vie et de contribuer à la société. Cette notion recouvre le concept plus étroit d'équité entre les sexes qui porte principalement sur un traitement équitable et juste en matière de prestations et de besoins <sup>5</sup> .
Équité	Dans le contexte de l'éducation, l'équité signifie garantir le droit de tous les enfants à l'éducation et leurs droits à l'intérieur du système éducatif et au moyen de l'éducation à réaliser leur potentiel et leurs aspirations. Cela demande de mettre en œuvre et de pérenniser, grâce aux institutions, des mécanismes pour permettre à tous les enfants d'atteindre ces objectifs <sup>6</sup> .

4 Mayne, John. *The COM-B Theory of Change Model*. Document de travail. Février 2017

5 *Politique et stratégie sur l'égalité entre les sexes 2016-2020*. GPE 2016, p. 5f. Consultable à l'adresse : <http://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2016-06-gpe-gender-equality-policy-strategy.pdf>

6 *Equity and Inclusion in Education. A guide to support education sector plan preparation, revision and appraisal*. GPE 2010; p.3. Consultable à

l'adresse : [file:///C:/Users/anett/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2010-04-GPE-Equity-and-Inclusion-Guide.pdf](file:///C:/Users/anett/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2010-04-GPE-Equity-and-Inclusion-Guide.pdf)

<b>Inclusion</b>	Répondre de façon adéquate à la diversité des besoins de l'ensemble des élèves en élargissant la participation aux apprentissages, aux cultures et aux communautés et en luttant contre toute forme d'exclusion de et dans l'éducation <sup>7</sup> .
<b>Systèmes éducatifs</b>	Ensemble d'institutions, d'actions et de processus qui affectent le niveau d'éducation des citoyens à court et à long terme. <sup>8</sup> Les systèmes éducatifs comprennent un grand nombre d'acteurs (enseignants, parents, responsables politiques, administratifs, organisations de la société civile) qui interagissent au sein de différentes institutions (établissements scolaires, services ministériels) avec des buts différents (élaboration des programmes d'enseignement, suivi des résultats scolaires, gestion des enseignants). Toutes ces interactions sont régies par des règles, des convictions et des normes comportementales qui influent sur la façon dont les acteurs réagissent et s'adaptent aux changements du système <sup>9</sup> .

---

7 GPE 2010, p.3.

8 Moore, Mark. 2015. *Creating Efficient, Effective, and Just Educational Systems through Multi-Sector Strategies of Reform*. Document de travail RISE 15/004, Research on Improving Systems of Education, Blavatnik School of Government, Oxford University, Oxford, R.-U.

9 Banque mondiale. 2003. *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : des services pour les pauvres*. Washington, D.C. : Banque mondiale; New York: Oxford University Press.

## Remerciements

Les membres de l'équipe d'évaluation ayant réalisé cette évaluation prospective de pays (Muriel Visser, Arlette Nyembo, Claudia Lo Forte et Christine Fenning de Mokoro) tiennent à exprimer leur gratitude à tous les informateurs qui ont pris le temps de les rencontrer et de leur faire part de leurs points de vue. Leur soutien est très apprécié.

Les membres de l'équipe d'évaluation tiennent également à remercier Anne Guison-Dowdy, responsable de l'évaluation au Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, et Tahinaharino Razafindramary, responsable-pays du Partenariat mondial en République démocratique du Congo, pour leur aide au cours de la phase initiale de l'évaluation.

L'équipe remercie tout particulièrement le personnel de l'UNICEF à Kinshasa et le personnel du ministère de l'Éducation, en particulier celui de SPACE, qui a facilité sa visite dans le pays et lui a fourni des documents supplémentaires.

L'équipe tient également à remercier Zoe Driscoll, chercheuse à Mokoro, et Philip Lister, réviseur principal, pour leur aide inestimable.

Les opinions exprimées dans le présent rapport sont celles des membres de l'équipe d'évaluation et ne doivent pas être attribuées au Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation ou à toute autre partie prenante mentionnée dans le rapport. Le présent rapport a été rédigé par Muriel Visser et Christine Fenning de Mokoro Limitée. Toutefois, le contrôle éditorial final a été exercé par Itad et UMG.

# Table des matières

<b>SOMMAIRE EXÉCUTIF .....</b>	<b>I</b>
<b>1 INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
1.1 Contexte .....	1
1.1.1 Vue d'ensemble de la RDC .....	1
1.1.2 Le contexte de l'éducation .....	3
1.1.3 Politiques et plans nationaux d'éducation.....	6
1.1.4 Le Partenariat mondial en RDC .....	7
1.1.5 Contexte de l'évaluation .....	7
1.1.6 Méthodologie et outils.....	10
1.1.7 À propos du présent rapport annuel.....	11
1.2 Théorie du changement propre au pays .....	11
1.2.1 Objectif11	
1.2.2 Méthodologie.....	12
1.2.3 Théorie du changement au niveau des pays.....	12
1.2.4 Dresser le bilan des contributions.....	17
1.2.5 Recension des parties prenantes .....	20
<b>2 ÉVALUATION DES CONTRIBUTIONS DU PARTENARIAT MONDIAL POUR L'ÉDUCATION À LA PLANIFICATION DU SECTEUR DE L'ÉDUCATION ET À LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES, AU FINANCEMENT ET AU DIALOGUE/SUIVI SECTORIELS EN RDC .....</b>	<b>21</b>
2.1 Analyse de la situation à l'année 1 .....	21
2.1.1 Planification du secteur de l'éducation.....	21
2.1.2 Responsabilité mutuelle par un dialogue et un suivi sectoriels.....	26
2.1.3 Financement du secteur de l'éducation en RDC.....	35
2.1.4 Mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation.....	42
2.1.5 Autres explications et effets secondaires imprévus ou involontaires .....	49
2.2 Progrès réalisés vers un système d'éducation plus fort .....	51
2.3 Progrès vers de meilleurs résultats en matière d'acquis scolaires et d'équité .....	56
2.4 Plausibilité de la TdC la première année .....	64
2.5 Données probantes disponibles la première année.....	69
2.5.1 Disponibilité et qualité des données au départ .....	69
<b>3 ORIENTATION DE L'ÉVALUATION .....</b>	<b>71</b>
3.1 Thèmes principaux.....	71

3.2	Lacunes à combler .....	72
3.3	Risques à gérer .....	72
3.4	Étapes clés .....	74
3.5	Programme de travail .....	74
<b>4</b>	<b>CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>76</b>
4.1	Conclusions .....	76
4.2	Recommandations .....	78

## Figures

Figure 1.1	Théorie du changement du GPE adaptée à la RDC .....	16
Figure 2.1	Progression du budget de l'éducation par rapport à celui de l'ensemble du gouvernement	36
Figure 2.2	Dépenses par catégorie budgétaire (2014) .....	37
Figure 2.3	Évolution des élèves inscrits et de la proportion de filles au primaire et au secondaire.....	57
Figure 2.4	Déterminants de l'accès et de la rétention dans l'enseignement secondaire (rapports de cotes) .....	59
Figure 2.5	Résultats scolaires moyens, résultats moyens à l'examen et taux de réussite (à gauche) et taux de réussite par type d'école (à droite) .....	62

## Tableaux

Tableau 1.1	Politiques en matière d'éducation et documents officiels.....	6
Tableau 1.2	Calendrier des événements dans le secteur de l'éducation en RDC, 2010-2020.....	9
Tableau 1.3	Principales hypothèses de la théorie du changement .....	13
Table 1.4	Contributions revendiquées, hypothèses sous-jacentes clés et indicateurs .....	18
Tableau 2.1	Évaluation, par le Secrétariat du GPE, de la SSEF de la RDC par rapport à l'indicateur 16 du cadre de résultats du GPE .....	24
Table 2.2	Évolution du budget alloué et consacré à l'EPSP (enseignement primaire, secondaire et professionnel) en proportion du budget de l'État, 2011-2016 .....	36
Tableau 2.3	Composantes du NESP et du PAQUE, objectifs et plus récente mise à jour .....	44
Tableau 2.4	Indicateurs stretch.....	47
Tableau 2.5	Composantes de l'ESPIG et coûts associés.....	48
Tableau 2.6	Évaluation de la plausibilité des contributions revendiquées.....	64
Tableau 2.7	Principales hypothèses de la théorie du changement .....	66
Tableau 3.1	Résumé des principaux risques prévus pour les évaluations au niveau du pays.....	73
Tableau 3.2	Activités et dates importantes .....	74

# Annexes

Annexe I.	Approche et méthodologie .....	79
Annexe II.	Renseignements généraux sur le Partenariat mondial pour l'éducation et les évaluations au niveau des pays.....	83
Annexe III.	Outils d'évaluation.....	86
Annexe IV.	Mise en correspondance des hypothèses propres à la RDC avec les hypothèses contenues dans le rapport initial.....	119
Annexe V.	Risques liés à l'évaluation, à l'assurance qualité et à l'éthique .....	122
Annexe VI.	Guides relatifs aux entretiens .....	126
Annexe VII.	Carte de la RDC.....	128
Annexe VIII.	Chronologie .....	129
Annexe IX.	Personnes consultées.....	151
Annexe X.	Données supplémentaires sur le pays.....	155
Annexe XI.	Évaluation de la modalité de financement du GPE.....	165
Annexe XII.	Analyse des parties prenantes en RDC.....	167
Annexe XIII.	Composition de l'équipe d'évaluation et rôles de ses membres.....	175
Annexe XIV.	Données de l'ISU.....	177
Annexe XV.	Bibliographie.....	189

# 1 Introduction

1. Cette section donne d'abord un aperçu des facteurs contextuels politiques, économiques et sociaux importants en RDC qui sont pertinents pour l'évaluation et pour comprendre l'appui du Partenariat mondial dans le contexte plus large du pays. Deuxièmement, une vue d'ensemble du secteur de l'éducation est présentée, y compris ses principales caractéristiques et tendances. Une chronologie des événements nationaux importants est également présentée à l'annexe H.

## 1.1 Contexte

### 1.1.1 Vue d'ensemble de la RDC

2. La République démocratique du Congo (RDC) est le deuxième plus grand pays d'Afrique avec une superficie de 2,3 millions de kilomètres carrés (environ la taille de l'Europe) et une population de 77,2 millions de personnes<sup>10</sup>. Elle a des frontières avec le Sud-Soudan, l'Ouganda, le Rwanda, le Burundi, la Tanzanie, la Zambie, l'Angola, la République du Congo et la République centrafricaine. La RDC a une population très jeune (46 % de la population est âgée de 14 ans et moins)<sup>11</sup>. Le taux de fécondité, de 6,6 enfants par femme<sup>12</sup>, est l'un des plus élevés au monde<sup>13</sup>. Moins de 40 % des habitants de la RDC vivent dans des zones urbaines. Le taux d'alphabétisation des adultes est de 77 % (2016), 88,5 % des hommes adultes (plus de 15 ans) et 66,5 % des femmes adultes étant alphabétisés<sup>14</sup>.

3. Avec 80 millions d'hectares de terres arables et plus de 1 100 minéraux et métaux précieux, la RDC a le potentiel pour devenir l'un des pays les plus riches du continent africain. Malgré ce potentiel, la RDC se classe 176<sup>e</sup> sur 188 pays selon l'Indice de développement humain (IDH) le plus récent (2016) : 77,1 % de la population vit en dessous du seuil de pauvreté (IDH 2016) et 36,7 % vit dans une extrême pauvreté multidimensionnelle et a un accès limité aux services de base. Après ajustement pour tenir compte des inégalités, l'IDH chute de 36,1 %, rendant compte d'énormes écarts dans la répartition de la richesse. La pauvreté a quelque peu diminué ces dernières années, et ce, davantage en milieu urbain que dans les zones

---

<sup>10</sup> Estimation de 2015. Profil de pays de la Banque mondiale (<http://www.worldbank.org/en/country/drc/overview>), Profil de pays de l'UNICEF (<https://data.unicef.org/country/cod/>), HCR (<http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/COD>) Les estimations de la population oscillent entre 74 millions d'habitants (PAM, 2017) et 83 millions (CIA factbook, 22 février 2018, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cg.html>).

<sup>11</sup> ISUS 2015.

<sup>12</sup> EDS 2013/2014. Notons que le taux de fécondité est sensiblement plus élevé dans les zones rurales (7,3 enfants par femme, contre 5,4 dans les zones urbaines). Le taux de fécondité a augmenté par rapport à l'enquête démographique et de santé précédente, réalisée en 2007.

<sup>13</sup> République démocratique du Congo – Enquête démographique et de santé 2013-2014. <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/SR218/SR218.e.pdf>

<sup>14</sup> <http://uis.unesco.org/fr/country/CD>, consulté le 13 août 2018.

rurales. Depuis 2007, la mortalité des enfants de moins de cinq ans est passée de 148 à 104 décès pour 1 000 naissances vivantes<sup>15</sup>.

4. La RDC a un indice d'inégalité des sexes de 0,663, ce qui la classe au 153<sup>e</sup> rang sur 159 pays dans l'indice de 2015. Ainsi, 72 % des femmes ont déclaré gagner moins que leur mari/conjoint pour un travail rémunéré<sup>16</sup> et seulement 8,2 % des sièges parlementaires sont occupés par des femmes tandis que seulement 14,5 % des femmes adultes ont terminé leurs études secondaires ou supérieures, contre 35,0 % des hommes<sup>17</sup>.

5. Depuis les années 1990, la RDC a été touchée par une série de conflits qui ont eu d'importantes répercussions sur la situation économique et sociale du pays. Les élections présidentielles et législatives initialement prévues pour le 27 novembre 2016 ont été reportées et sont maintenant prévues pour fin 2018. La période récente a été marquée par une recrudescence de la violence dans le pays. Dans la province généralement calme du Kasai, dans le sud de la RDC, on estime que 3 000 personnes ont été tuées et 1,3 million ont été déplacées depuis la fin de 2016<sup>18</sup>. L'ONU estime qu'environ 4,5 millions de personnes ont été déplacées et que 2 millions d'enfants souffrent de malnutrition aiguë sévère<sup>19</sup>.

6. La croissance économique qui était forte, avec un taux de croissance du produit intérieur brut (PIB) de 9 % sur la période 2013-2014 (hors inflation), a ralenti à 6,9 % en 2015, puis à 2,4 % en 2016, principalement en raison de la baisse des prix des deux principaux matériaux d'exportation (le cuivre et le cobalt) qui représentent 80 % des recettes d'exportation du pays. Cela a engendré une inflation de près de 24 % et accru le déficit budgétaire, qui est passé de -0,2 % du PIB en 2015 à -1,6 %. N'ayant pas accès aux marchés financiers nationaux et internationaux, le gouvernement a dû réduire considérablement les dépenses publiques pour contenir le déficit (bien que, comme on le verra dans les dernières sections du présent rapport, cela n'ait pas affecté l'éducation dans la même mesure que les autres secteurs).

7. La RDC s'est lancée dans des réformes de décentralisation en 2006 dans le but d'améliorer la gouvernance et la responsabilisation, de s'attaquer aux problèmes de corruption et d'intérêt personnel, et de promouvoir le développement local. Le nombre de provinces est ainsi passé de 11 à 26. Les réformes se sont accompagnées d'une décentralisation limitée des ressources par le gouvernement<sup>20</sup>. L'analyse du succès des réformes montre qu'il a été au mieux mitigé. Il est prouvé que la décentralisation a accru la mesure dans laquelle l'État extrait les ressources et les revenus de ses citoyens<sup>21</sup>, et qu'elle a favorisé la centralisation provinciale aux dépens des administrations locales<sup>22</sup>. Cela s'est produit dans tous les

---

<sup>15</sup> République démocratique du Congo – Enquête démographique et de santé 2013-2014. <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/SR218/SR218.e.pdf>

<sup>16</sup> EDS 2013/2014.

<sup>17</sup> Rapport sur le développement humain 2016 – Le développement humain pour tous, Fiche d'information (République démocratique du Congo): [http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/country-notes/COD.pdf](http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/COD.pdf).

<sup>18</sup> <https://theglobalobservatory.org/2017/07/congo-drc-corruption-kabila-aid/>

<sup>19</sup> Données en date de février 2018. <http://www.unocha.org/drc>.

<sup>20</sup> Englebert, P. & E. Mungongo (2016). *Misguided and Misdiagnosed: The Failure of Decentralization Reforms in the DR Congo - 2016*. (Engelbert & Kasongo, 2016)

<sup>21</sup> Les provinces sont autorisées à conserver 40 % des recettes publiques qu'elles perçoivent dans leur territoire et à percevoir leurs propres impôts.

<sup>22</sup> Ibid.

secteurs, dont celui de l'éducation, qui a connu une multiplication rapide de divers types de frais et de redevances et une augmentation de la charge financière des parents<sup>23</sup>.

8. Selon les indicateurs mondiaux de gouvernance<sup>24</sup>, qui font état de six dimensions de gouvernance pour 215 pays, le RDC figure sur la liste des « États faillis ». La RDC se classe ainsi parmi les pays les moins performants, en particulier dans les domaines de la stabilité politique et de l'absence de violence et de terrorisme, ainsi que de l'état de droit. Les indicateurs de la Banque mondiale concernant l'efficacité du gouvernement et le contrôle de la corruption en RDC ont reculé entre 2008 et 2014, révélant une aggravation du problème de corruption. La corruption et l'instabilité politique, conjuguées à la médiocrité des infrastructures, ont affecté le développement et la gouvernance du secteur de l'éducation<sup>25</sup>.

9. La RDC est le deuxième bénéficiaire de l'aide publique au développement (APD) en Afrique, après l'Éthiopie, recevant 5 % de l'APD accordée à l'Afrique, soit 2,89 milliards de dollars américains en 2015<sup>26</sup>. Elle a été l'un des rares pays à bénéficier d'une augmentation de son financement en 2015<sup>27</sup>. On ne dispose que de données partielles sur l'appui des bailleurs de fonds au secteur de l'éducation. Dans ce secteur, un peu plus du quart des financements extérieurs proviennent de la Banque mondiale, suivie du Partenariat mondial, de l'USAID, de l'UNICEF, du DFID, de la Belgique et de la Coopération française au développement (AFD).

### 1.1.2 Le contexte de l'éducation

10. Le système éducatif en RDC comprend l'enseignement préscolaire (3-5 ans), primaire (6-11 ans), secondaire (12-17 ans) et supérieur (18-22 ans) (voir le tableau 12 en annexe ci-dessous). Seules six années de scolarité sont obligatoires (de 6 à 11 ans). On estime que 3,5 millions d'enfants, soit 26,7 % des enfants d'âge primaire, ne sont pas scolarisés, dont 2,75 millions vivent dans les zones rurales<sup>28</sup>.

11. **La responsabilité du secteur de l'éducation** et de la mise en œuvre du plan stratégique sectoriel incombe à quatre ministères : le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire et de la Nouvelle Citoyenneté (MEPS-INC), le ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP), le ministère de l'Enseignement supérieur (MESU) et le ministère des Affaires sociales, des Droits humains et de la Solidarité nationale (MASAHSN). Les structures administratives sont complexes en RDC; elles sont présentées à la figure 5 de l'annexe J<sup>29</sup>. La figure 6 de l'annexe J montre la structure du secteur de l'éducation.

<sup>23</sup> Groleau. G. (2017). *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo – 2017* (Groleau, 2017).

<sup>24</sup> Projet sur les indicateurs de gouvernance dans le monde – 2016:  
<http://info.worldbank.org/governance/wgi/#home>

<sup>25</sup> Geoffrey Groleau: *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo – 2017* (Groleau, 2017).

<sup>26</sup> Statistiques sur le financement pour le développement – Statistiques par région : Afrique 2017.  
<http://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-data/Africa-Development-Aid-at-a-Glance.pdf>

<sup>27</sup> La RDC a été le deuxième des pays ayant reçu une aide financière supplémentaire en 2016, avec une augmentation de son financement de 244 millions de dollars.

<sup>28</sup> <https://www.globalpartnership.org/fr/country/democratic-republic-congo>

<sup>29</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). *Mise en œuvre du Plan intérimaire de l'Éducation – Rapport de suivi n° 3* (GdRDC, 2017c).

12. Selon la Constitution de 2006, l'éducation en RDC est une fonction à la fois centrale et décentralisée du gouvernement. Au niveau central, chaque ministère est dirigé par un ministre nommé par le président, tandis qu'au niveau provincial, des ministres provinciaux sont nommés par les gouverneurs des 30 provinces et le ministère est représenté par des divisions provinciales et infraprovinciales. Dans ce cadre, le niveau central est responsable de l'établissement des normes, de l'inspection scolaire et des statistiques nationales tandis que les provinces se chargent de l'administration du système d'éducation selon ces normes.

13. **Les types d'écoles.** Le système éducatif congolais comprend les écoles publiques et les écoles privées. Une particularité du système congolais est que les écoles publiques sont divisées en écoles non conventionnées et écoles conventionnées, ces dernières étant gérées par des organisations confessionnelles (OC). Environ sept écoles primaires sur dix sont conventionnées et donc gérées par des organisations confessionnelles. Moins de deux écoles sur dix sont des écoles publiques<sup>30</sup>. Le reste des écoles (autres que publiques) sont des écoles privées<sup>31</sup>. Les écoles privées sont principalement présentes en milieu urbain et dans l'enseignement préscolaire, où elles représentaient 52 % des enfants inscrits en 2012.

14. **Gestion et administration de l'éducation.** C'est à l'État qu'il incombe au premier chef d'administrer toutes les écoles du système éducatif, mais les institutions confessionnelles conservent une grande indépendance dans la supervision et la gestion quotidiennes des écoles de leurs réseaux. Les écoles conventionnées et non conventionnées sont financées par le budget de l'État, mais le nombre d'élèves dans lesquelles elles sont gérées diffère sensiblement.

15. **Gouvernance de l'éducation.** La responsabilité de la gestion de l'éducation est répartie entre de nombreuses instances différentes<sup>32</sup>. Les écoles sont supervisées par une hiérarchie de bureaux nationaux, provinciaux et locaux, qui diffèrent selon qu'il s'agit d'écoles conventionnées ou non conventionnées. Les écoles conventionnées sont gérées par quatre réseaux reflétant différentes confessions religieuses<sup>33</sup>. Ainsi, le réseau catholique romain est supervisé par la Coordination nationale des écoles conventionnées et catholiques, dirigée par un coordonnateur national désigné par les autorités catholiques et nommé par le gouvernement. La Coordination nationale diffuse les orientations et instructions nationales du ministère de l'Éducation à ses bureaux provinciaux et infraprovinciaux. Au niveau provincial, le réseau catholique romain compte 13 bureaux de coordination provinciaux<sup>34</sup>, chacun étant dirigé par un coordinateur provincial qui est également désigné par le réseau et nommé par le gouvernement. De plus, 83 bureaux sous-provinciaux supervisent les écoles au niveau local dans le réseau des écoles catholiques. Ces bureaux jouent un rôle

---

<sup>30</sup> Comme l'indique le rapport de référence de l'évaluation, ces écoles reçoivent le même soutien que les écoles non confessionnelles. Cependant, avec un système scolaire qui ne dispose que de très peu de fonds pour quoi que ce soit d'autre que les salaires dans la pratique, l'argent, comme nous l'avons expliqué dans le rapport – pour les dépenses de fonctionnement (et même pour les salaires des enseignants) provient des différents types de frais de scolarité que les écoles demandent.

<sup>31</sup> Groleau, G (2017). Note de politiques et pratiques : une meilleure gestion et redevabilité : des conditions pour un meilleur accès et une plus grande qualité de l'éducation primaire en République démocratique du Congo? International Rescue Committee (Groleau, 2017).

<sup>32</sup> Cette section s'inspire de la description de la structure de la revue des dépenses publiques dans le secteur de l'éducation de la Banque mondiale. (2015). République démocratique du Congo – Revue des dépenses publiques dans le secteur de l'éducation. Banque mondiale, Washington (BM, 2015)

<sup>33</sup> Les principaux réseaux d'organisations confessionnelles sont les réseaux des écoles catholiques, protestantes, kimbanguistes et islamiques (Groleau, 2017).

<sup>34</sup> Un bureau dans chaque province administrative, sauf pour l'Équateur et le Kasai-Oriental qui en ont deux chacune.

essentiel dans la gestion des écoles, et décident notamment du recrutement, du déploiement et de la promotion des enseignants. La sélection des enseignants est effectuée au niveau de l'école et approuvée par le directeur puis soumise au Service de contrôle de la paie des enseignants (SECOPE) du MEPS-INC, qui est le service de contrôle de la rémunération des enseignants chargé d'engager les enseignants et d'émettre un identifiant permettant de les payer. La rémunération des enseignants est, en vertu des lois, un coût à la charge du ministère central. Les écoles non conventionnées (qui sont minoritaires) sont sous le contrôle administratif du PROVED, le bureau de l'éducation au niveau provincial, qui relève de l'administration du gouverneur local, mais qui également du MEPS-INC et du sous-PROVED au niveau sous-provincial. Les directeurs d'école sont nommés par le gouverneur sur recommandation de la PROVED. Les chefs d'établissement, ainsi que les comités de gestion de l'école, sont chargés de la gestion académique, administrative et financière des fonds reçus – soit de l'État, soit des contributions des parents. Le recrutement se fait également au niveau local et est communiqué au SECOPE.

16. La situation décrite ci-dessus se traduit par de nombreuses structures parallèles et rend l'éducation en RDC complexe. Selon un récent rapport sur la gouvernance de l'éducation : « *L'une des conséquences de ces nombreuses structures parallèles en RDC est que la répartition des rôles et des responsabilités entre ces structures n'est pas claire, ce qui entraîne du travail en double et de l'inefficacité. Un autre problème est que l'efficacité de ces différentes structures et la qualité de leur gestion peuvent être très variables et qu'elles souffrent ordinairement d'une pénurie générale de ressources opérationnelles. Par exemple, les structures décentralisées du MEPS-INC et les structures des réseaux religieux effectuent des inspections scolaires à des fins de supervision pédagogique et de gestion dans les écoles confessionnelles. Elles n'échangent toutefois pas systématiquement d'information, se font mutuellement peu confiance et collaborent peu entre elles... Un autre problème est qu'en dépit d'un vaste réseau de bureaux locaux, les fonctions clés du MEPS-INC, y compris l'administration de la paie et la gestion de l'information, demeurent très centralisées. Elles sont également touchées par des problèmes techniques et de gestion récurrents, notamment des retards importants dans la transmission des données et des informations du niveau local au niveau national.* (Groleau, 2017, p.20).

17. **Décentralisation.** Le pays s'est engagé dans des réformes de décentralisation en 2006 dans le but d'améliorer la gouvernance et la responsabilisation<sup>35</sup>. La nouvelle constitution a donné aux onze provinces du pays une compétence exclusive dans certains domaines de la politique publique (principalement l'éducation, la santé, l'agriculture et le développement rural) et une compétence partagée avec le gouvernement central dans d'autres. Entre autres mesures, la décentralisation a permis aux provinces de conserver 40 % des recettes publiques perçues dans leur territoire et de percevoir leurs propres impôts<sup>36</sup>. Les villes, les communes, les secteurs ruraux et les chefferies sont devenus des « entités territoriales décentralisées » (ETD) ayant leurs propres conseils et dirigeants locaux élus et leur propre autorité en matière de marchés, d'égouts et de stationnement<sup>37</sup>. Les réformes ont entraîné une augmentation de « l'extraction prédatrice, de la centralisation provinciale du pouvoir, de l'absence effrénée de

<sup>35</sup> Pierre Englebert et Emmanuel Kasongo Mungongo (2014). « Misguided and Misdiagnosed: The Failure of Decentralization Reforms in the DR Congo. » *African Studies Review*. Volume 59 / numéro 01 / Avril 2016, pp 5 – 32.

<sup>36</sup> Immédiatement après la décentralisation, les provinces ont exploité leurs nouveaux droits d'imposition avec voracité. Dans le Bas-Congo, deux décrets de 2007 ont établi 74 impôts pour la province et 14 pour les ETD. Les impôts peuvent être, par exemple, des taxes sur les frais de scolarité, les revenus locatifs, les permis de construire, la délivrance de certificats de non-contagion de cadavres humains, le reconnaissance des forêts ou la coupe d'arbres, etc. (Englebert, P. & E. Mungongo (2014). *One Thing Led to Another... Donors, Decentralization and the Consequences of Partial Reform in the DR Congo*

<sup>37</sup> Pierre Englebert et Emmanuel Kasongo Mungongo (2014). « Misguided and Misdiagnosed: The Failure of Decentralization Reforms in the DR Congo ». *African Studies Review*. Volume 59 / numéro 01 / Avril 2016, pp 5 – 32.

responsabilisation et de la recherche généralisée de rente par les élites provinciales »<sup>38</sup>. Dans le système éducatif, la décentralisation, conjuguée à l'introduction de la gratuité de l'enseignement (et à la perte de revenus pour les écoles, qui n'a pas été compensée de manière adéquate par le financement du gouvernement central), s'est accompagnée de la prolifération de nombreux types différents de taxes et de droits. Cela a fait peser une charge considérable sur les parents et les familles qui, dans la pratique, financent directement les deux tiers des ressources qui soutiennent le système d'enseignement primaire. Les nombreux frais de scolarité prescrits aux niveaux scolaire, provincial et central totalisent en moyenne 43 \$ US par enfant par année<sup>39</sup>. Les structures administratives et leur personnel retiennent 20 % à 40 % des frais facturés aux parents pour compléter leurs salaires et couvrir les dépenses de fonctionnement.

### 1.1.3 Politiques et plans nationaux d'éducation

18. Les politiques, lois et documents officiels concernant le système d'éducation en RDC sont énumérés dans le tableau 2.

**Tableau 1.1** Politiques en matière d'éducation et documents officiels

POLITIQUE	ANNÉE
<b>Stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel<sup>40</sup></b>	2010-2011/2015-2016
<b>Loi sur l'éducation nationale</b>	2014
<b>Plan intérimaire de l'éducation<sup>41</sup></b>	2013-2015
<b>Stratégie sectorielle pour l'éducation et la formation</b>	2016-2025

19. Le Plan intérimaire de l'éducation<sup>42</sup> était un plan de transition de trois ans avec trois objectifs : a) accroître l'accès et l'équité dans l'enseignement primaire; b) améliorer les conditions d'apprentissage dans l'enseignement primaire; et c) renforcer la gestion du secteur et promouvoir une meilleure responsabilisation en introduisant de nouvelles pratiques de gestion au niveau local.

20. L'actuelle Stratégie sectorielle pour l'éducation et la formation (SSEF) couvre la période 2016-2025 et présente un cadre de planification intégrée ainsi que des objectifs de réforme pour l'ensemble du secteur. Elle s'articule autour de trois objectifs stratégiques : 1) accroître l'accès et établir l'équité; 2) améliorer la qualité de l'apprentissage; 3) améliorer la gouvernance et la supervision du système. L'objectif 1 donne la priorité à l'élargissement de la politique de gratuité de l'enseignement primaire. L'objectif 2 vise à améliorer l'assurance et le suivi de la qualité ainsi que l'environnement d'apprentissage dans l'ensemble du système. L'objectif 3, qui est axé sur la gouvernance, vise à renforcer le système éducatif par la mise en

<sup>38</sup> Pierre Englebert et Emmanuel Kasongo Mungongo (2014). « Misguided and Misdiagnosed: The Failure of Decentralization Reforms in the DR Congo ». *African Studies Review*. Volume 59 / numéro 01 / Avril 2016, p. 6.

<sup>39</sup> Si l'on considère que 57 % des ménages gagnent moins de 600 \$ par an et 81 %, moins de 1 200 \$ par an, et qu'ils comptent généralement six ou sept enfants, il s'agit d'un fardeau considérable.

<sup>40</sup> <http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/congodrstrategie20102016.pdf>

<sup>41</sup> Le plan intérimaire est le plan de mise en œuvre de l'EPSP.

<sup>42</sup> GdRDC, 2012

œuvre de normes et de mécanismes transparents de gestion des ressources et l'amélioration de la gestion à tous les niveaux<sup>43</sup>.

---

### 1.1.4 Le Partenariat mondial en RDC

21. La RDC a rejoint le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en juillet 2012 après l'approbation de son Plan intérimaire de l'éducation (PIE) pour 2013-2016<sup>44</sup>. Le pays a reçu deux financements de 100 millions \$ US à l'appui de chacun de ses plans sectoriels, deux financements plus modestes pour des études et la préparation des plans sectoriels, comme l'indique le tableau 9 de l'annexe H, ainsi que deux allocations du Fonds de la société civile pour l'éducation<sup>45</sup> (FSCE)<sup>46</sup> affectées à la Coalition nationale pour l'Éducation pour tous en RDC (CONEPT – RDC), une autre étant prévue pour 2018. En outre, la RDC bénéficie également du programme d'activités mondiales et régionales, qui soutient la recherche, le développement des capacités et le partage des connaissances aux niveaux régional et mondial par le biais d'ateliers techniques, d'activités d'apprentissage avec les pairs et de conférences, en se concentrant sur les acquis scolaires, le financement éducatif et les enfants non scolarisés. Le tableau 10 de l'annexe H énumère les différentes activités auxquelles la RDC a participé.

---

### 1.1.5 Contexte de l'évaluation

22. En juin 2016, le plan stratégique du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE 2020)<sup>47</sup> a aligné sa vision et sa mission sur les ODD et a reconnu que l'éducation est essentielle à la réalisation de tous les autres ODD. Il a aussi traduit cette vision en buts réalisables ainsi qu'en objectifs nationaux et mondiaux (des renseignements généraux sur le Partenariat mondial figurent à l'annexe B). Le Partenariat mondial pour l'éducation a adopté une stratégie de suivi et d'évaluation (S & É) pour la période 2016-2020 du plan stratégique, comprenant un cadre de résultats pour le suivi des progrès relativement à trois buts et cinq objectifs stratégiques de la théorie du changement (tdC) du Partenariat mondial pour l'éducation et un ensemble de 37 indicateurs (décrits en détail à l'annexe C). La stratégie comprend des études d'évaluation indépendantes, notamment des évaluations de programmes, thématiques et au niveau des pays, qui serviront de base à une évaluation de l'ensemble du portefeuille de pays du Partenariat mondial pour l'éducation.

---

<sup>43</sup> Geoffrey Groleau : *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo, 2017* (Groleau, 2017).

<sup>44</sup> QAR I

<sup>45</sup> Le FSCE est un programme mondial appuyant la participation de la société civile à la planification, à la budgétisation et au suivi des politiques du secteur. Il est géré par la Campagne mondiale pour l'éducation au nom du Partenariat mondial et octroie des financements aux coalitions nationales de la société civile pour appuyer leurs activités de plaidoyer, améliorer leur capacité de renforcer la planification, la mise en œuvre et l'impact, et promouvoir l'apprentissage et le développement de réseaux entre pays.

<https://www.globalpartnership.org/funding/gpe-grants>

<sup>46</sup> Profil du FSCE en RDC (GPE, n.d.)

<sup>47</sup> GPE, 2016e

## Les évaluations au niveau des pays

23. Les évaluations au niveau des pays comprennent des analyses prospectives et des analyses sommatives indépendantes. Les évaluations prospectives portent sur huit pays et visent à déterminer si les apports du Partenariat mondial au secteur de l'éducation pendant cette période sont favorables aux résultats intermédiaires dans la TdC du pays. Les évaluations sommatives évaluent a posteriori la contribution des apports aux résultats intermédiaires, aux résultats et à l'impact potentiel pour un échantillon diversifié de 22 pays.

24. Les principaux objectifs des évaluations au niveau des pays sont d'évaluer : i) les contributions du Partenariat mondial au renforcement des systèmes éducatifs et, ultimement, à l'obtention de résultats en matière d'éducation dans les pays en développement partenaires dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité et de l'inclusion; et ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacé de la théorie du changement et du modèle opérationnel au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation.

## Évaluations prospectives

25. Les évaluations prospectives ont pour but d'évaluer si les apports et l'influence du Partenariat mondial pour l'éducation contribuent à l'atteinte des cibles intermédiaires énoncées dans sa théorie du changement en ce qui a trait à la planification, au dialogue et au suivi sectoriels pour l'éducation, ainsi que pour ce qui est de la mise en œuvre du plan sectoriel. Elles sont tournées vers l'avenir et analysent ce qui se passe au moment où cela se passe. L'équipe d'évaluation a observé attentivement le processus de prise de décisions initiales, documenté les points de vue des décideurs et s'est concentrée sur les activités et la participation des principales parties prenantes au début de la période considérée afin de comprendre si des progrès ont été réalisés et si le Partenariat mondial a apporté une contribution.

26. Les évaluations prospectives ont pour objectif d'évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficacé des apports du Partenariat à l'échelon des pays ainsi que la validité de sa théorie du changement à la lumière de son plan stratégique, le plan GPE 2020. Elles visent à déterminer si (et de quelle façon) les réalisations et les activités du Partenariat mondial contribuent aux résultats et à l'impact observés à l'échelon des pays. Elles sont conçues pour évaluer les progrès réalisés par le Partenariat mondial pour l'éducation par rapport à ses buts et objectifs en vue d'atteindre sa mission et sa vision d'une éducation inclusive et équitable de qualité et d'occasions d'apprentissage durables pour tous.

27. Dans ce contexte, la notion de « soutien du Partenariat mondial » englobe les apports de fonds provenant des financements du Partenariat mondial et des ressources de financement qui y sont associées, ainsi que les apports non financiers issus du travail du Secrétariat, de l'agent partenaire et de l'agence de coordination ou provenant de l'engagement du Partenariat mondial pour l'éducation aux niveaux mondial, régional et national sous forme d'assistance technique, d'activités de plaidoyer, d'échange de connaissances, de normes de qualité et de conditions à remplir pour bénéficier d'un financement.

28. Le tableau ci-dessous montre le calendrier du cycle politique, les activités du Partenariat mondial et le plus récent calendrier des évaluations.

Tableau 1.2 Calendrier des événements dans le secteur de l'éducation en RDC, 2010-2020

CATÉGORIE	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Législation</b>	Enseignement primaire gratuit et obligatoire (article 43 de la nouvelle constitution)				Loi sur l'éducation nationale 2014						
<b>Planification</b>			PSE intermédiaire 2013-2015			Plan stratégique sectoriel (SSEF) 2016-2025					
<b>Plans de mise en œuvre</b>	EPSP 2010-2011				Loi sur l'éducation nationale	EPSP 2015-2016					
				Début de l'élaboration du PSE 2016-2025				Mise en place de la Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires (CIEAS)			
<b>Événements, financements du GPE</b>			La RDC se joint au GPE	PROSEB 2013-2017							
						PDG 2015-16	ESPDG 2016	Financement ESPIG: PAQUE 2017-21			
<b>Travaux d'évaluation sur le terrain aux fins des rapports d'évaluation prospective</b>									1 <sup>er</sup> visite sur le terrain (avril 2018)	2 <sup>e</sup> visite sur le terrain (2019)	
<b>Rapports d'évaluation prospective du GPE</b>									1 <sup>er</sup> rapport annuel d'évaluation prospective – juillet 2018	2 <sup>e</sup> rapport annuel d'évaluation prospective 2019	
<b>Processus d'examen</b>					Revue sectorielle conjointe 1	Revue des dépenses publiques Revue sectorielle conjointe 2		Revue sectorielle conjointe 3	Examen par la CONEPT du financement de l'éducation en RDC		

CATÉGORIE	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Suivi					Évaluation du PIE 2014 et RESEN	Évaluation du PIE 2015 + Évaluation du PSE (SSEF) + Évaluation à mi-parcours du PROSEB		Rapport d'audit du PROSEB			

Source : Compilé par les auteurs durant leur revue de la documentation et les consultations.

### 1.1.6 Méthodologie et outils

29. Les trois questions d'évaluation clés ayant servi aux évaluations au niveau des pays du Partenariat mondial (qu'il s'agisse des évaluations prospectives ou sommatives) sont présentées ci-dessous. Le détail complet des questions d'évaluation est présenté dans une matrice d'évaluation (annexe C).

- Question clé 1 : Le soutien du GPE à la RDC a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan sectoriel, de dialogue et de suivi sectoriels, et à un financement de l'éducation plus important/meilleur? <sup>48</sup> Si oui, de quelle façon?
- Question clé 2 : La réalisation d'objectifs à l'échelon national<sup>49</sup> a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif du pays évalué plus efficace et plus efficient?
- Question clé 3 : Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?

30. La méthodologie employée pour les évaluations prospectives consiste en une approche fondée sur la théorie qui s'appuie sur l'analyse des contributions. Le cadre directeur de l'évaluation est composé d'une matrice d'évaluation et d'une théorie du changement au niveau du pays, adaptée de la théorie du changement générique au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation. L'évaluation repose sur un processus en sept étapes. Les quatre premières étapes portent sur l'établissement de références solide pour chaque pays et les trois autres ont trait à la réalisation du rapport annuel itératif au niveau des pays. Des explications plus précises figurent à l'annexe C et dans le rapport initial<sup>50</sup>.

31. Cette approche est conforme à celle des évaluations sommatives et permet une agrégation éventuelle en vue d'une évaluation sommative en 2020. En ce qui a trait à l'application par l'agence de coordination, les évaluations prospectives sont orientées vers l'avenir et évaluent si les apports et l'influence dans la planification sectorielle de l'éducation sont propices à des résultats intermédiaires,

<sup>48</sup> Critères d'évaluation de la pertinence, de l'efficacité et de l'efficience du CAS de l'OCDE.

<sup>49</sup> Objectifs du GPE au niveau national liés à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, à la responsabilité mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels.

<sup>50</sup> *Design and Implementation of GPE 2020 Country-level Evaluations 2017-2020: Final Inception Report*. Universalialia, Results for Development, Itad and Mokoro, 21 décembre 2017 (Universalialia et al., 2017).

comme le prévoit la TdC. Inversement, les évaluations sommatives remontent la TdC à rebours pour évaluer la contribution des apports aux résultats intermédiaires, aux résultats et à l'impact.

32. L'accent mis sur la collecte et l'analyse de données est pertinent par rapport aux indicateurs clés du cadre de résultats du Partenariat mondial de l'éducation et aux indicateurs supplémentaires décrits dans les plans sectoriels de l'éducation des pays respectifs. L'équipe d'évaluation n'a pas recueilli de données quantitatives primaires, mais s'est plutôt appuyée sur des données secondaires afin que les constatations de l'évaluation aient une base quantitative solide. De plus, trois séries de collecte de données ont été ou seront menées en 2018, 2019 et 2020. Chacune d'entre elles contribuera à l'élaboration des rapports annuels correspondants.

### 1.1.7 À propos du présent rapport annuel

33. Le présent rapport encadre l'évaluation au niveau des pays jusqu'en 2020. Il fournit le premier rapport annuel de la RDC dans le cadre de cette évaluation et décrit les progrès réalisés à ce jour au cours de la période d'évaluation. Il comprend : une théorie du changement propre au pays, une cartographie des parties prenantes, une analyse de l'alignement, de la cohérence et de l'harmonisation avec le Partenariat au départ et toute information disponibles sur la planification et la mise en œuvre du cycle politique actuel dans le secteur de l'éducation, la planification du travail et la collecte de données par pays et les approches analytiques pertinentes, ainsi qu'un inventaire des données disponibles pour tous les niveaux de la théorie du changement, mettant en évidence les lacunes qui pourraient être traitées dans un rapport ultérieur.

34. Les risques anticipés et les limitations potentielles qui pourraient avoir un impact négatif sur la conduite des évaluations progressives et sommatives par pays, ainsi que les stratégies d'atténuation proposées, sont détaillés à l'annexe E.

35. Ce premier rapport annuel constitue l'analyse de référence dans le pays et contribuera au premier rapport de synthèse (novembre 2018). La deuxième mission annuelle dans le pays et le rapport concernant la RDC sont prévus pour le deuxième trimestre de 2019 et le rapport contribuera à la synthèse transnationale pour le dernier trimestre de 2019. La troisième mission et le troisième rapport annuel pour la RDC auront lieu entre mars et avril 2020. Le rapport alimentera la synthèse finale qui sera finalisée entre avril et mai 2020<sup>51</sup>.

## 1.2 Théorie du changement propre au pays

### 1.2.1 Objectif

36. Les évaluations sont fondées sur une théorie du changement générique au niveau des pays qui précise les principaux changements ciblés par le Partenariat mondial pour l'éducation et leurs principales explications causales, les facteurs et les autres hypothèses qui les déterminent. La TdC générique repose sur un scénario dans lequel un pays bénéficierait de tous les types de soutien financier et non financier du Partenariat mondial pour l'éducation pendant toute la durée du cycle d'élaboration des politiques. Il s'agit

<sup>51</sup> Les résultats des évaluations au niveau des pays seront analysés dans deux rapports annuels et dans le rapport de synthèse final afin de faciliter l'apprentissage entre pays.

donc d'un document général qui a été adapté au contexte de chaque pays sous la forme d'une TdC au niveau des pays.

---

### 1.2.2 Méthodologie

37. La théorie du changement propre à un pays repose sur la théorie du changement au niveau des pays générique, mais est adaptée et enrichie des informations et des données recueillies aux étapes 1 à 4 de la méthodologie d'évaluation, notamment dans le cadre de la première mission dans le pays. Ces étapes sont décrites ci-dessous :

- **Étape 1** : évaluation de la disponibilité et de la qualité des données, comparaison des données préliminaires et de la TdC générique, recension (cartographie) des parties prenantes et établissement du calendrier pour le pays.
- **Étape 2** : collecte d'autres éléments d'information sur la théorie du changement propre au pays par le biais d'une mission dans le pays, y compris des entretiens avec les parties prenantes concernées.
- **Étape 3** : Examen des parties prenantes, de la disponibilité des données et des priorités d'évaluation dans les pays ayant une perspective stratégique.
- **Étape 4** : Évaluer la théorie du changement sur la base des données probantes rassemblées afin de construire une théorie du changement de référence pour chaque pays de l'échantillon constitué aux fins de l'évaluation prospective.

38. L'évaluation de la TdC qui sous-tend l'appui du Partenariat mondial à la RDC repose sur des entretiens avec des informateurs clés représentant des parties prenantes clés en RDC et effectués entre le 14 et le 23 mai 2018. L'évaluation est aussi fondée sur une revue des sources de données secondaires et de la documentation.

39. Ce qui est présenté dans cette évaluation est une théorie du changement émergente, qui reflète les informations recueillies pour la RDC pendant la période à l'étude. Cette théorie du changement continuera d'être examinée et mise à jour jusqu'à la fin de l'évaluation.

---

### 1.2.3 Théorie du changement au niveau des pays

40. Cette évaluation est fondée sur l'approche de la théorie du changement comme le montre la figure 1 ci-dessous. Cette théorie du changement s'inspire de la documentation du projet, d'une lecture plus générale d'autres documents pertinents et d'entretiens avec des informateurs clés en RDC. L'objectif de la TdC est de tracer la chaîne causale par laquelle les interventions du Partenariat mondial, ainsi que celles d'autres parties prenantes, sont destinées à provoquer un changement en RDC.

41. Un élément clé de la TdC est l'identification des hypothèses (telles que consignées dans le tableau 4 ci-dessous). Certaines d'entre elles sont externes et échappent au contrôle du Partenariat mondial pour l'éducation. D'autres éléments peuvent avoir des conséquences pour la conception et la mise en œuvre des programmes. Lors de chaque mission annuelle, l'équipe d'évaluation examinera ces hypothèses et jugera si certaines hypothèses ont été inexactes, si d'autres n'avaient pas été prises en compte dans l'évaluation initiale ou si les hypothèses concernant la causalité étaient correctes et sont donc indicatives d'une conception appropriée.

42. La TdC ci-dessous repose sur un ensemble de chaînes causales qui, si elles se révèlent valides et sont suivies, permettront d’atteindre l’objectif déclaré du Partenariat mondial, à savoir que le secteur offrira une éducation inclusive et de qualité à tous.

43. La TdC comprend des hypothèses sur la combinaison des apports nécessaires pour répondre aux besoins du pays en matière d’éducation. Elle stipule explicitement que les multiples parties prenantes apportent leur contribution au secteur. En ce qui a trait au Partenariat mondial, le soutien est à la fois financier et non financier. D’autres parties prenantes, dont le gouvernement de la RDC, d’autres bailleurs de fonds, les ONG, les OSC et les organisations confessionnelles contribuent par des financements ainsi que par des apports non financiers. Comme une grande partie des coûts de l’éducation en RDC est financée par les parents (70 %), l’apport financier des parents représente également une part importante des contributions.

44. La TdC montre qu’à condition que les parties prenantes respectent leurs engagements, ces apports donnent lieu à une série de réalisations et de résultats intermédiaires qui améliorent la prise de décisions, la planification et la gestion dans le secteur de l’éducation (ainsi que l’harmonisation entre les différents partenaires).

45. Si l’aide financière est principalement destinée à l’enseignement primaire, l’aide non financière a un champ d’application plus large, car elle vise à renforcer la prise de décisions et les partenariats dans l’ensemble du système d’éducation.

46. Les réalisations mènent aux résultats intermédiaires qui sont directement liés aux apports, aux activités et aux extrants du Partenariat mondial, et enfin aux résultats et à l’impact intermédiaires. Plus précisément, ces réalisations devraient permettre d’évaluer divers résultats obtenus grâce au soutien du Partenariat mondial et d’autres partenaires. Les résultats immédiats reposent sur l’hypothèse que les réalisations attendues façonneront les changements au sein du secteur<sup>52</sup>. Si les normes de qualité et les mécanismes d’établissement de rapports du Partenariat contribuent à la mise en place de mécanismes de suivi des données par les fonctionnaires, ces derniers doivent rendre compte des données dès qu’elles seront disponibles et s’en servir pour renforcer la planification dans le secteur de l’éducation, suivre les acquis scolaires et, en fin de compte, assurer une meilleure responsabilisation et une plus grande transparence dans ce secteur. De même, la conception d’un mécanisme visant à donner un plus grand sens de l’engagement financier, à améliorer la gestion financière, etc. encouragera au bout du compte les partenaires de développement à accroître leur soutien financier au secteur.

**Tableau 1.3 Principales hypothèses de la théorie du changement**

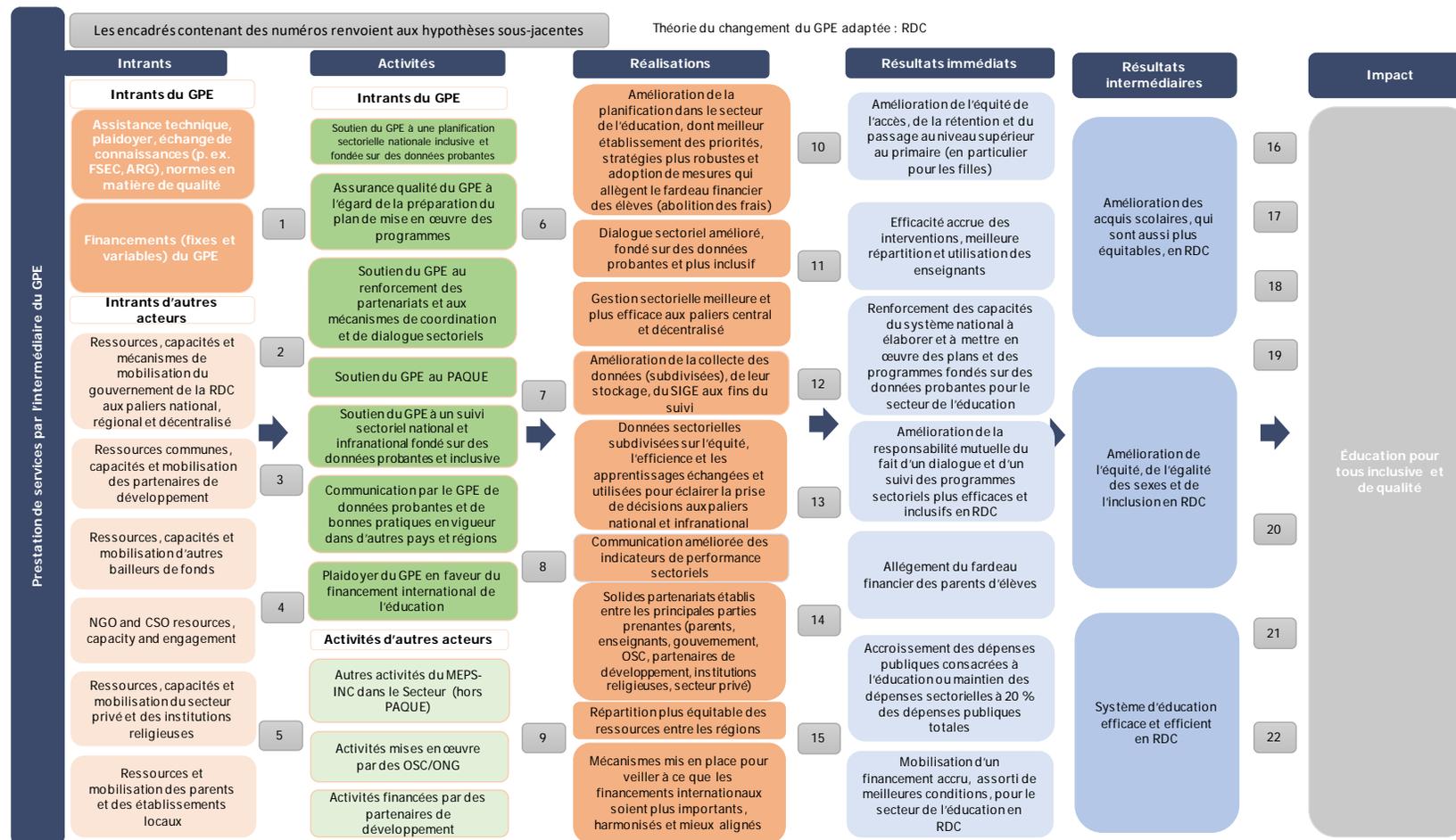
CONTRIBUTIONS AUX ACTIVITÉS	
1.	Le gouvernement de la RDC continue d’apporter son soutien et s’engage à augmenter les dépenses consacrées à l’éducation et à renforcer et améliorer le système d’éducation nationale.
2.	Les interventions des partenaires de développement, du gouvernement, des OSC, des organisations confessionnelles et du secteur privé continuent de s’aligner sur les objectifs globaux du MEPS-INC, définis dans la SSEF, et de les compléter. Les efforts des partenaires au niveau national sont coordonnés par le SPACE.
3.	Les partenaires de développement honorent leurs engagements financiers envers le secteur.

<sup>52</sup> La TdC de la RDC est alignée sur la TdC générique du GPE (voir la figure 2 de l’annexe C). Elle reflète les objectifs établis dans la SSEF, qui sont résumés sous trois thèmes (voir le tableau 8).

4.	Le gouvernement déploie des ressources humaines adéquates pour coordonner la mise en œuvre de la SSEF.
5.	Le financement disponible est suffisant pour mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel et les mécanismes d'établissement des priorités par le biais d'examen permettent de se concentrer sur les éléments essentiels du plan lorsque le financement est insuffisant.
ACTIVITÉS PAR RAPPORT AUX EXTRANTS	
6.	Les intervenants concernés disposent des capacités techniques adéquates pour mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel.
7.	Les capacités nationales (ou l'assistance technique pertinente) sont suffisantes pour analyser les données disponibles et maintenir et améliorer le SIGE.
8.	Les partenaires au niveau du pays travaillent de manière inclusive par l'intermédiaire du SPACE pour soutenir le gouvernement et participent régulièrement à des revues sectorielles conjointes fondées sur des données probantes.
9.	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant pour influencer le financement du secteur de l'éducation au niveau national et international.
EXTRANTS PAR RAPPORT AUX RÉSULTATS	
10.	Des facteurs externes (contextuels) permettent aux intervenants nationaux et internationaux d'accroître ou d'améliorer la quantité et la prévisibilité du financement du secteur de l'éducation.
11.	Il existe une volonté politique et des mesures d'incitation institutionnelles qui favorisent l'utilisation des données probantes et des meilleures pratiques pour l'analyse et la planification sectorielle.
12.	Les organisations de la société civile et les associations d'enseignants ont la capacité de suivre la mise en œuvre des plans sectoriels.
13.	Le gouvernement a la volonté politique de créer un espace permettant aux parties prenantes au niveau national – y compris les associations d'enseignants et les organisations de la société civile, les organisations confessionnelles, le secteur privé et les associations de parents d'élèves – de participer au dialogue politique, à la définition des priorités et au suivi.
14.	Toutes les parties prenantes (le gouvernement à tous les niveaux, les partenaires bailleurs de fonds, les ONG, les organisations confessionnelles, le secteur privé) travaillent en collaboration et facilitent l'amélioration de la coordination et de la communication.
15.	Les changements de personnel dus au renouvellement ou au redéploiement du personnel ne suffisent pas à eux seuls à réduire l'efficacité du personnel et le développement des capacités institutionnelles.
RÉSULTATS PAR RAPPORT À L'IMPACT	
16.	La mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation permet de combler les lacunes antérieures du système d'éducation.
17.	L'appui du gouvernement (dans tous les ministères) à la réforme des processus de planification sectorielle et des processus budgétaires et à la collecte de données opportunes augmentent.
18.	Le gouvernement a la capacité de faciliter rapidement la réforme des politiques et d'accroître les ressources financières nationales pour le secteur de l'éducation.
19.	La situation politique et économique est propice à la prestation de services.

- |     |  |
|-----|--|
| 20. | D'autres obstacles à l'éducation, tels que la violence, la faim, les problèmes de santé comme le choléra, le virus Ebola, etc., auxquels les enfants peuvent être confrontés sont traités de manière adéquate et en temps opportun, et sont atténués par l'accès à des sources d'eau adéquates et sûres et d'autres mesures. |
| 21. | Les efforts visant à éliminer les obstacles à la scolarisation sont suffisamment efficaces pour avoir un impact sur l'apprentissage, l'équité, l'égalité et l'inclusion.   |
| 22. | Il existe une volonté politique de procéder à des changements institutionnels, de gestion et de gouvernance qui garantissent une gestion efficace du secteur de l'éducation à tous les niveaux (national, infranational et de l'école).  |

Figure 1.1 Théorie du changement du GPE adaptée à la RDC



### 1.2.4 Dresser le bilan des contributions

47. La figure 1 ci-dessus montre que la contribution que le Partenariat mondial cherche à apporter à la RDC consiste en un soutien financier et non financier. Le soutien financier du Partenariat mondial à la RDC consiste en un financement de 100 millions \$ US, dont une tranche de 30 % est variable. Comme le montre la figure 1, l'apport du Partenariat n'est pas le seul appui au secteur. D'autres contributions comprennent les apports financiers et non financiers des quatre ministères de l'éducation (MEPS-INC, le METP, le MESU et le MASAHSN), qui constituent l'essentiel des apports financiers dans le secteur (puisque'ils comprennent les salaires des enseignants<sup>53</sup>), ainsi que les apports financiers et non financiers des autres partenaires de développement, des OSC, des ONG, du secteur privé, des organisations confessionnelles et des parents (qui, en RDC, apportent une proportion importante du financement de l'éducation, et dont il sera question plus loin dans le présent rapport).

48. L'existence d'un éventail d'apports différents de la part de différents partenaires nécessitera une évaluation qualitative pour évaluer la contribution du Partenariat mondial dans ce contexte multi-intervenants. L'évaluation qualitative de la contribution du Partenariat, qui s'effectuera progressivement au cours de l'établissement du rapport annuel, portera sur l'appréciation de la mesure dans laquelle le soutien du Partenariat mondial (financier et non financier) peut être considéré comme ayant entraîné des changements notables dans le secteur de l'éducation. Comme le montre la TdC présentée à la figure 1 ci-dessus, les domaines dans lesquels l'appui du Partenariat vise à produire des résultats comprennent l'amélioration de la planification sectorielle, notamment par l'amélioration des données, le renforcement de la responsabilité mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels, l'amélioration du financement sectoriel et une répartition plus équitable des ressources, et la mise en œuvre renforcée du plan sectoriel.

49. Comme le montre la TdC, l'appui du Partenariat mondial en RDC vise à améliorer la qualité de l'enseignement primaire<sup>54</sup> et à renforcer la gestion du système d'éducation<sup>55</sup>. D'un point de vue financier, l'évaluation prospective examinera si les activités spécifiques prévues pour le financement du Partenariat ont été mises en œuvre comme prévu et si elles ont pu contribuer à améliorer les résultats escomptés.

50. En ce qui concerne le soutien non financier, l'évaluation examinera les éléments montrant que les apports du Partenariat mondial dans ce domaine ont complété et amélioré les apports financiers. On s'attend à ce que les principaux apports non financiers liés à l'examen de la qualité de l'élaboration de la politique éducative et des plans de mise en œuvre; à la facilitation et au renforcement du dialogue sectoriel pour consolider les partenariats et l'appui aux enseignements tirés de l'expérience sectorielle; à la promotion de la prise de décisions fondée sur les faits; au partage des enseignements tirés d'autres pays et à la mobilisation des financements internationaux pour ce secteur contribuent et appuient la réalisation de ces plans et la réussite des résultats et favorisent ultimement les effets immédiats et intermédiaires décrits dans la figure 1 ci-dessus. Pour faire cette évaluation, l'équipe cherchera, à chaque prise de mesure

---

<sup>53</sup> Les dépenses de fonctionnement comprennent principalement les salaires (masse salariale), soit 48 % des dépenses de fonctionnement en 2013 (RDC BM).

<sup>54</sup> Les domaines d'action prioritaires du financement du GPE comprennent le développement de l'éducation de la petite enfance; l'amélioration de l'efficacité des enseignants (formation, gestion et soutien des enseignants); l'amélioration de l'accès au matériel didactique (par la distribution de manuels et le renforcement de la chaîne d'approvisionnement).

<sup>55</sup> Dans ce domaine l'accent est mis sur l'institutionnalisation d'un système d'évaluation des apprentissages, le soutien à l'éducation des filles et le renforcement de la gestion, du suivi et de l'évaluation du système éducatif.

annuelle, à distinguer la contribution du Partenariat de celle d'autres partenaires et à déterminer dans quelle mesure la contribution du Partenariat mondial a été significative.

51. Le tableau 5 ci-après présente les contributions revendiquées, les hypothèses sous-jacentes (numérotées selon le tableau ci-dessus) et certains indicateurs clés à suivre.

**Table 1.4 Contributions revendiquées, hypothèses sous-jacentes clés et indicateurs**

MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
PARCE QUE le GPE (1) fournit des subventions et des conseils pour l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation, l'assurance qualité, le développement des capacités et des conseils techniques, et (2) promeut une planification adaptative fondée sur des données probantes – les gouvernements des pays en développement partenaires produisent et possèdent des plans sectoriels réalistes et fondés sur des données probantes, axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage.	n° 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 16, 17	Contribution revendiquée C : Le soutien et l'influence du GPE (financier et non financier) contribuent à la <i>préparation</i> de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.
PARCE QUE (1) le GPE soutient et promeut une planification adaptative et un suivi sectoriel national inclusifs et fondés sur des données probantes aux niveaux mondial et national, (2) le GPE promeut et facilite la responsabilité mutuelle des progrès du secteur de l'éducation et (3) le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques – il y a une responsabilité mutuelle à l'égard des progrès du secteur au moyen d'un dialogue politique et d'un suivi inclusifs.	n° 6, 8, 12, 21	Contribution revendiquée B : Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le Partenariat mondial à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une <i>responsabilité mutuelle</i> à l'égard des progrès du secteur éducatif.

MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
<p>PARCE QUE (1) le GPE plaide en faveur d'un financement international accru, harmonisé et mieux coordonné de l'éducation, et (2) les besoins de financement du GPE incluent la promotion de l'amélioration du financement de l'éducation par des bailleurs de fonds locaux – le financement mobilisé dans le pays pour l'éducation est plus important et de meilleure qualité.</p>	n° 3, 9, 10, 21	<p>Contribution revendiquée C : Les conditions de plaidoyer et de financement du GPE contribuent à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays.</p>
<p>PARCE QUE le GPE (1) contribue par le biais de financements pour la préparation de programmes et ESPIG, et (2) par un examen de la qualité, des processus, des lignes directrices, le renforcement des capacités et des conseils techniques sur le développement et la mise en œuvre de l'ESPIG, (3) il y a une responsabilité mutuelle à l'égard des progrès du secteur de l'éducation, parce que (4) le pays a élaboré un plan sectoriel réaliste et fondé sur des données probantes, et parce que (5) des financements nationaux et internationaux plus importants et de meilleure qualité sont disponibles – le pays exécute et supervise des plans sectoriels réalistes, fondés sur des faits et axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage.</p>	n° 3, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 21	<p>Contribution revendiquée D : Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à la mise en œuvre efficace et efficiente de ces plans sectoriels.</p>
<p>PARCE QUE (1) les pays mettent en œuvre et contrôlent des plans réalistes et fondés sur des faits, axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage dans le secteur de l'éducation – le système éducatif devient plus efficace et efficient pour fournir des services d'enseignement équitables et de qualité pour tous.</p>	n° 7, 8, 11, 16, 17	<p>Contribution revendiquée E : L'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du système éducatif.</p>

MÉCANISME EXPLICATIF	HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
PARCE QUE (1) la mise en œuvre du plan sectoriel comprend des dispositions pour le renforcement du SIGE et des systèmes d'évaluation de l'apprentissage (SEA), et (2) parce que le GPE favorise et facilite le partage des données probantes et la responsabilité mutuelle à l'égard des progrès du secteur de l'éducation – le pays produit et partage des données distinctes sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage.		
PARCE QUE l'on observe des améliorations au niveau du système éducatif global, les acquis scolaires progressent et l'équité, l'égalité et l'inclusion s'améliorent au sein du secteur de l'éducation.	n° 11, 12, 20	Contribution revendiquée F : Les améliorations du système éducatif débouchent sur de meilleurs acquis scolaires et le renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion dans le secteur de l'éducation.

### 1.2.5 Recension des parties prenantes

52. Un exercice de recension des parties prenantes (voir l'annexe M) a permis de relever et de répertorier les principales parties prenantes au niveau national qui doivent être consultées au cours de l'évaluation. Il a notamment permis d'évaluer le rôle et l'influence de chaque partie prenante en ce qui concerne les activités du Partenariat mondial.

53. Les consultations menées auprès des parties prenantes au cours de la première visite annuelle ont permis de valider le recensement des parties prenantes et de confirmer que le profil des parties prenantes avait été défini de manière appropriée.

## 2 Évaluation des contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification du secteur de l'éducation et à la mise en œuvre des politiques, au financement et au dialogue/suivi sectoriels en RDC

### 2.1 Analyse de la situation à l'année 1

54. Cette section du rapport résume brièvement la situation au début de l'évaluation et fournit une mesure par rapport à laquelle la contribution du Partenariat mondial à l'évolution du secteur de l'éducation en RDC pourra être évaluée de façon plus détaillée dans les rapports ultérieurs.

#### 2.1.1 Planification du secteur de l'éducation

##### Résumé

- *Le processus de planification du secteur de l'éducation pour la SSEF a été participatif et inclusif. Il présente pour la première fois une stratégie complète, qui englobe toutes les parties prenantes, y compris les quatre ministères responsables de l'éducation. Les apports techniques et financiers du Partenariat mondial ont été importants à l'étape de la planification de la SSEF.*
- *La stratégie qui en résulte est un document exhaustif qui couvre tous les niveaux du système et comprend des indicateurs et un budget détaillé.*
- *La SSEF vise à répondre à l'ensemble des questions soulevées par l'analyse sectorielle détaillée du RESEN. Elle est cependant relativement muette sur la question de l'égalité des sexes. Pour ce qui est des mesures à prendre, la SSEF n'accorde guère d'importance à l'établissement des priorités dans les nombreux domaines qui, selon elle, ont besoin d'attention.*
- *L'appui technique et la coordination de la SSEF sont fournis par le SPACE, qui a repris le rôle de l'ancienne CATED et a une fonction de coordination interministérielle.*
- *Les plans et les budgets de fonctionnement annuels – qui joueront un rôle essentiel dans la définition des priorités, des responsabilités, des objectifs et des dépenses annuelles – doivent encore être élaborés et les processus nécessaires pour y parvenir n'ont pas été mis en place.*

#### Évaluation de la planification sectorielle

55. La stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SEEF) pour la période 2016-2025, approuvée par les partenaires de développement et les OSC en janvier 2016, est le document directeur clé pour le secteur en ce qui a trait à la planification. Il s'articule autour de trois objectifs stratégiques : 1) accroître l'accès et assurer l'équité; 2) améliorer la qualité de l'apprentissage; et 3) améliorer la gouvernance et la supervision du système. L'objectif 1 donne la priorité à l'élargissement du champ d'application de la politique de gratuité de l'enseignement primaire. L'objectif 2 vise à améliorer l'assurance et le suivi de la

qualité ainsi que le cadre d'apprentissage dans l'ensemble du système. L'objectif 3, axé sur la gouvernance, vise à renforcer le système éducatif en mettant en œuvre des normes et des mécanismes transparents de gestion des ressources et en améliorant la gestion à tous les niveaux<sup>56</sup>. Les détails des objectifs de la SSEF sont discutés plus en détail dans le rapport de référence<sup>57</sup>.

56. L'évaluation de l'examen de la qualité a révélé un bon alignement entre les objectifs du Partenariat mondial et les initiatives stratégiques de la SSEF<sup>58</sup>. Bien que le champ d'application de la SSEF soit vaste et englobe tous les niveaux d'éducation, les objectifs stratégiques sont clairement orientés vers l'accès et la qualité de l'enseignement primaire, et s'alignent très étroitement sur les priorités du Partenariat, et en fait sur le Programme de développement durable à l'horizon 2030. Cependant, bien que l'orientation stratégique globale de la SSEF soit bien alignée sur celle du programme GPE 2020, la SSEF est relativement muette sur la question de l'égalité des sexes. Il convient de noter à cet égard que la RDC est l'un des pays de la région où les disparités entre les sexes sont les plus importantes, d'où l'importance de veiller à ce que les stratégies élaborées dans le cadre du plan d'éducation précédent avec le soutien du Partenariat mondial soient appliquées dans la phase actuelle. Cette question a été soulevée lors de la planification ultérieure de la subvention actuelle du Partenariat, qui comprend un sous-volet spécifique sur l'égalité des sexes<sup>59</sup>. Cependant, le financement du Partenariat mondial ne couvre qu'une sélection de provinces et de mesures, ce qui suggère qu'accorder une grande importance à ce sous-volet en ce qui a trait aux priorités, à la mise en place, au suivi et à la production des rapports de la SSEF devrait être une préoccupation pour toutes les parties prenantes du secteur.

57. La SSEF est un plan global qui couvre l'ensemble du secteur de l'éducation, regroupant les stratégies d'éducation du sous-secteur en une seule stratégie globale. La SSEF présente un cadre de planification intégrée et des objectifs de réforme pour l'ensemble du secteur de l'éducation. Elle est accompagnée d'un plan d'action quinquennal budgétisé, qui devrait être révisé et mis à jour annuellement.

58. La rédaction de la SSEF s'est appuyée sur un certain nombre d'études qui ont rassemblé les principales constatations sur les progrès réalisés dans le secteur et ont éclairé les priorités identifiées. Le *Rapport d'état du système éducatif national* (RESEN) réalisé en 2014 avec le soutien du Pôle de Dakar (UNESCO / IPE)<sup>60</sup> a synthétisé les enseignements et les implications de l'enquête en grappes à indicateurs multiples (Multiple Indicator Cluster Survey [MICS]) (2010), de l'évaluation de la lecture au primaire (Early Grade Reading Assessment [EGRA]) et de l'évaluation des mathématiques au primaire (Early Grade Mathematics Assessment [EGMA]) (2012). À noter également que le RESEN comprenait un chapitre

---

<sup>56</sup> Geoffrey Groleau : *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo, 2017* (Groleau, 2017).

<sup>57</sup> Mokoro, 2018.

<sup>58</sup> Source : Rapport QAR I, décembre 2015, p. 12.

<sup>59</sup> Cette question a été reprise dans la planification ultérieure du financement actuel du Partenariat mondial. L'examen de la qualité a ainsi recommandé que, si nécessaire, le nouveau programme contribue à la mise en œuvre de la stratégie d'éducation des filles, préparée dans le cadre du programme actuel, ainsi qu'à la poursuite du renforcement du SIGE. Selon le rapport d'examen de la qualité II : i) le succès du programme dépendra des liens entre les composantes, sous-composantes et activités du programme; ii) il serait plus réaliste de se concentrer sur les premières années d'études, y compris l'éducation préscolaire; iii) il serait important de clarifier les contributions des autres bailleurs de fonds à la mise en œuvre du plan sectoriel pour garantir les complémentarités et coordonner les activités; iv) le cadre de résultats devrait être renforcé; v) les risques techniques devraient être analysés plus en détail en raison de la complexité du programme. Le rapport QAR II contenait également d'autres recommandations techniques pour améliorer la conception du programme. (Voir le rapport QAR III, page 14).

<sup>60</sup> UNICEF et UNESCO, 2014

consacré aux conflits et autres risques. Dans le contexte de la RDC, ce chapitre, qui ne fait normalement pas partie du rapport RESEN, est essentiel.

59. Pour la première fois, le processus de planification sectorielle a englobé les quatre ministères (MEPS-INC, le METP, le MESU et le MASAHSN) impliqués dans ce secteur<sup>61</sup>. La SSEF est le résultat d'un processus de planification transparent, inclusif et participatif qui s'est déroulé sur une longue période<sup>62</sup>. Selon le rapport de référence, l'évaluation de l'examen de la qualité I était généralement positive et soulignait un alignement et une cohérence considérables dans la conception du programme. L'élaboration du nouveau plan sectoriel a comporté un processus participatif de consultations avec quatre provinces entre avril et août 2015, ainsi que des consultations avec des OSC qui auraient constitué de nombreuses occasions d'obtenir de la rétroaction et des suggestions<sup>63</sup>. Des études indépendantes révèlent que la participation de facto pose certains problèmes en raison de divers facteurs, notamment le fait que les syndicats d'enseignants sont généralement mal représentés et que la participation des OSC a été limitée à un petit cercle d'individus liés à la CONEPT et à l'Observatoire indépendant de l'éducation (OIE). Le même rapport fait état de problèmes de crédibilité et de légitimité de nombreuses OSC en RDC<sup>64</sup>.

60. L'évaluation du plan sectoriel a mis en évidence une bonne coordination et une collaboration adéquate entre les bailleurs de fonds, ainsi que la participation du groupe de bailleurs de fonds à la préparation des financements afin de parvenir à un consensus des partenaires sur les objectifs et le contenu du programme<sup>65</sup>. Lorsque la SSEF a fait l'objet d'une évaluation indépendante en 2015<sup>66</sup>, des représentants de tous les groupes de parties prenantes (y compris les associations de parents, les ONG, les OSC, les organisations professionnelles, les représentants provinciaux, les autres ministères, etc.) se sont unanimement montrés satisfaits du large processus de consultation mené pour élaborer la SSEF. Les parties prenantes du secteur de l'éducation interrogées dans le cadre de la première mission annuelle ont majoritairement indiqué que le processus de planification de la SSEF avait été inclusif.

61. Il est important de noter qu'au cours du processus de préparation de la SSEF, la CATED (Cellule d'appui technique à l'éducation)<sup>67</sup> est devenue le SPACE (Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation), un fait important, car cela a correspondu à la mise en place d'une structure d'appui technique qui couvre les quatre sous-secteurs de l'éducation (donc tous les ministères). Le mandat et les responsabilités du SPACE ont été définis dans un décret ministériel, dont il est question au point 2.1.2. L'évaluation susmentionnée a conclu que la préparation de la SSEF a débouché sur un processus transparent et mobilisateur qui a non seulement ouvert la voie à un dialogue sectoriel efficace, mais a également produit un document de référence stratégique qui guidera les interventions dans ce secteur.

62. En ce qui concerne l'indicateur 16 du cadre de résultats du Partenariat mondial, dont l'objectif est d'évaluer la qualité et le réalisme des plans du secteur de l'éducation par rapport à un ensemble de

---

<sup>61</sup> Un décret ministériel daté du 4 novembre 2015 a mis en place un certain nombre de groupes de travail réunissant toutes les parties prenantes du secteur, qui ont joué un rôle essentiel dans les phases de discussion et d'approbation du document (Robert & Konaté, 2015).

<sup>62</sup> Robert & Konaté, 2015.

<sup>63</sup> Rapport QAR – Phase 1, 2015.

<sup>64</sup> Groleau, 2017

<sup>65</sup> Robert & Konaté, 2015.

<sup>66</sup> L'évaluation indépendante a été réalisée pour permettre aux partenaires de développement d'approuver la SSEF comme base d'un soutien continu au secteur (Robert & Konaté, 2015).

<sup>67</sup> Il est important de noter que l'agent de liaison pour la CATED et aussi l'agent de liaison pour le Partenariat mondial.

critères<sup>68</sup>, le secrétariat du Partenariat mondial a jugé que le plan sectoriel de l'éducation de la RDC répondait partiellement à la norme prévue. Les détails de l'évaluation sont présentés au tableau 6 ci-dessous.

**Tableau 2.1** *Évaluation, par le Secrétariat du GPE, de la SSEF de la RDC par rapport à l'indicateur 16 du cadre de résultats du GPE*

CRITÈRES	ÉTAT PAR RAPPORT À LA NORME DE QUALITÉ	PROPORTION DU PSE ATTEIGNANT LA NORME MINIMALE
<b>Critère 1 – Vision globale</b>	Atteint	89 % (16)
<b>Critère 2 – Stratégique</b>	Non atteint	50 % (9)
<b>Critère 3 – Holistique</b>	Atteint	56 % (10)
<b>Critère 4 – Fondée sur des données probantes</b>	Atteint	100 % (18)
<b>Critère 5 – Réalisable</b>	Atteint	33 % (6)
<b>Critère 6 – Sensible au contexte</b>	Atteint	72 % (13)
<b>Critère 7 – Attentive aux disparités</b>	Atteint	100 % (18)

Source : Données fournies par le Secrétariat du GPE; évaluation réalisée en 2017

63. L'opérationnalisation de la stratégie en plans relève des parties prenantes clés du secteur de l'éducation. Comme nous l'avons déjà mentionné, la planification annuelle devrait permettre d'identifier les priorités pour chaque année, ainsi que le budget correspondant et, au niveau provincial, les plans provinciaux. La revue sectorielle conjointe, qui rassemble toutes les parties prenantes, sert de base à un examen annuel des progrès accomplis (par rapport à des indicateurs convenus) et à la planification et à la fixation des priorités pour la période suivante. Elle donne aux parties prenantes l'occasion d'apporter leur contribution et de faire part de leurs principales préoccupations.

64. Un fait externe important en ce qui concerne la planification du secteur de l'éducation est le changement de direction au sein du ministère de l'Éducation, un nouveau ministre de l'Éducation ayant pris ses fonctions en septembre 2017.

65. Si les discussions avec les parties prenantes au cours de cette première mission annuelle du Partenariat mondial ont souligné le caractère aspirationnel de la SSEF, elles ont également révélé que les parties prenantes étant d'avis, dans une large proportion que, bien que la nouvelle stratégie sectorielle globale offre une vision et une approche uniques pour l'ensemble du secteur, le leadership, la coordination et la prise en compte de la mise en œuvre dans des plans annuels plus spécifiques se sont heurtés à des difficultés.

<sup>68</sup> Les indicateurs 16 a, b, c et d sont évalués par rapport à divers critères, notamment la mesure dans laquelle le plan est orienté par une vision d'ensemble, est stratégique et holistique, est fondé sur des données probantes et réalisable, est sensible au contexte et attentif aux disparités. Pour un complément d'information, voir les pages 38 à 43 du guide technique du Cadre de résultats du GPE (juin, 2017).

66. L'opinion prédominante, corroborée par les différents groupes de parties prenantes, est que les processus spécifiques de planification sectorielle et l'établissement des priorités nécessaires manquent actuellement de clarté et de transparence. Dans les différents groupes de parties prenantes, on craint que les principales réunions de coordination qui ont été formalisées dans un décret (voir le point 2.1.2) n'aient pas lieu.

67. Les entretiens ont fait ressortir les difficultés que pose la mise en œuvre d'une stratégie dans plusieurs ministères, qui sont tous au même échelon hiérarchique, notamment en ce qui a trait à la convocation des réunions et à l'autorité, puisque la direction du processus n'est pas assumée par un seul ministère.

68. La vocation technique du SPACE, dont le personnel est composé de consultants et qui ne compte qu'un petit nombre d'employés permanents<sup>69</sup>, rend son rôle de soutien à la convocation de réunions difficile. Par ailleurs, le personnel du SPACE est issu du MEPSP et possède une meilleure connaissance technique des questions liées à l'enseignement primaire. Toutes les personnes interviewées ont fait état des efforts importants du personnel du SPACE.

69. Ces difficultés doivent être examinées à la lumière d'une préoccupation importante exprimée au moment de l'évaluation externe du plan : « La SSEF ne fournit pas de détails sur les responsabilités pratiques et précises en ce qui concerne la mise en œuvre au jour le jour. Nous avons soulevé à plusieurs reprises le point que le texte de la SSEF, qui utilise la voix passive, ne reflète pas adéquatement les chaînes de décision qui assureraient la mise en œuvre des nombreuses activités et réformes envisagées dans le cadre de la stratégie<sup>70</sup>. »

## Contribution du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification sectorielle

70. La présente section examine les données probantes cumulées depuis le début du projet selon lesquelles le soutien financier et non financier du Partenariat mondial à la planification sectorielle contribue à l'élaboration de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage, ce qui est une contribution revendiquée clé (voir la section 1.2).

71. Les éléments probants examinés (documents et entretiens) appuient fortement le point de vue selon lequel le Partenariat a joué un rôle important dans le processus de planification sectorielle. Les parties prenantes interrogées ont constamment mentionné le rôle clé du Partenariat (par l'intermédiaire du Secrétariat et de l'agence de coordination) en ce qui a trait aux discussions et aux consultations, ainsi que l'importance de l'appui financier qu'il a fourni par le biais de financements de préparation du PAQUE et par le biais du soutien d'autres partenaires de développement; rôle qui a fait en sorte que le processus de planification repose solidement sur la consultation. Le financement pour la préparation du programme sectoriel de l'éducation (ESPDG) a été utilisé pour préparer l'ESPIG, et les réactions sur le processus ont été généralement positives et participatives.

---

<sup>69</sup> La mission a également indiqué que pendant une période prolongée en 2017, le personnel du SPACE n'a reçu aucune rémunération.

<sup>70</sup> Robert & Konaté, 2015, p. 26.

## 2.1.2 Responsabilité mutuelle par un dialogue et un suivi sectoriels

### Résumé

- *Les structures de dialogue sectoriel ont été révisées et officialisées par voie d'un décret ministériel. Certaines dispositions du décret n'ont cependant pas été mises en œuvre.*
- *Les structures révisées énoncées dans le décret rendent compte de la reconnaissance de la fonction interministérielle du SPACE et de son autorité à mettre sur pied des comités techniques provinciaux. Les revues sectorielles conjointes sont un élément important du dialogue sectoriel, tout comme l'existence du Groupe thématique sur l'éducation (l'équivalent du Groupe local de partenaires pour l'éducation), de comités sectoriels conjoints et du groupe de bailleurs de fonds en éducation.*
- *Globalement, l'équipe d'évaluation a constaté dans le cadre de sa première mission annuelle que la qualité du dialogue sectoriel et la reddition de comptes avaient régressé depuis la période couverte par le PIE et le moment de l'approbation de la SSEF. La plupart des structures de dialogue sectoriel mises en place fonctionnent rarement ou pas du tout et d'autres ne sont pas encore opérationnelles.*
- *Les entretiens avec les parties prenantes révèlent que les décisions relatives à la mise en œuvre du plan sectoriel et à l'utilisation des fonds du Partenariat mondial pour l'éducation sont peu cohérentes. Dans les groupes de parties prenantes, on s'inquiète du manque d'échange d'information.*
- *Le Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation manque de visibilité et n'est pas très présent dans le dialogue sectoriel, en particulier au cours de la période de planification.*
- *Le Partenariat mondial en tant que partenariat n'est pas non plus visible du fait de la mobilisation insuffisante des partenaires clés.*
- *Le SPACE est considéré comme un intervenant important, mais il a du mal à jouer son rôle de coordination technique, même si l'on a beaucoup louangé les efforts déployés par sa petite équipe de permanents.*

### Évaluation du dialogue sectoriel

72. Les principales plateformes de dialogue de la RDC dans le secteur de l'éducation ont été officialisées par décret ministériel le 13 octobre 2017. Le décret établit en bonne et due forme un certain nombre de structures de dialogue ainsi que les paramètres de leur *modus operandi* (responsabilités, fréquence des réunions, type de rapport, liens entre les différentes structures, etc.).

- Le Groupe thématique Éducation est un groupe de réflexion composé de représentants des principales parties prenantes en éducation. Il est chargé d'assurer le leadership politique du secteur dans une démarche de partenariat ainsi que l'harmonisation entre partenaires. Il regroupe tous les ministres responsables de l'éducation (quatre en tout), les représentants des bailleurs de fonds (Banque mondiale, AFD, Coopération belge, DFID, USAID, UNICEF, UNESCO) et les représentants des OSC et des syndicats d'enseignants. Il joue le rôle d'un groupe local de partenaires pour l'éducation (GLPE) et est présidé par l'UNICEF.
- Le Comité sectoriel de concertation (ComCon) est composé d'experts du gouvernement, des bailleurs de fonds partenaires et de la société civile. Il dispose de groupes de travail et de groupes ad hoc formés pour s'occuper des principaux domaines thématiques des stratégies des sous-secteurs. Le ComCon formule des recommandations sur les différents thèmes à l'intention du Groupe thématique

Éducation (voir ci-dessus) en se fondant sur un travail analytique. Il produit des fiches techniques et d'autres réalisations techniques par le biais de groupes de travail ouverts à toutes les organisations et associations œuvrant dans le secteur et intéressées par les thèmes étudiés. Les syndicats d'enseignants sont représentés au ComCon ainsi que l'ensemble des partenaires bailleurs de fonds (Banque mondiale, AFD, Coopération belge, DFID, USAID, UNICEF, UNESCO). Le ComCon est présidé par le Secrétaire général de l'EPSINC et le principal bailleur de fonds en éducation (UNICEF). Il devrait se réunir quatre fois par an.

- Le troisième groupe, le groupe des bailleurs de fonds en éducation, promeut la coordination et l'alignement du soutien des bailleurs de fonds sur les priorités du plan sectoriel de l'éducation. Le groupe des bailleurs de fonds en éducation est présidé par l'USAID. Il constitue une tribune pour le dialogue entre les bailleurs de fonds en éducation et veille à l'alignement des interventions de financement sur les priorités du plan sectoriel de l'éducation.

73. D'autres changements rendus officiels par le décret ministériel comprennent la création de comités techniques provinciaux qui seront présidés par les ministres provinciaux responsables de l'éducation et les ministres provinciaux responsables des affaires sociales pour suivre la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation. Ces structures provinciales s'occuperont de la planification de la mise en œuvre du plan sectoriel. Parmi les changements apportés :

- Le ComCon a été élargi pour inclure des représentants des sous-secteurs, de la Direction du suivi et de la préparation du ministère du Budget (responsable du processus de préparation du budget), de la Direction du Trésor public du ministère des Finances, de la Direction de la programmation et de la budgétisation du ministère de la Planification (responsable du budget d'investissement du gouvernement), de la Direction responsable de la décentralisation du ministère de la Décentralisation et de la Direction des services généraux du ministère de l'Administration publique (responsable de la gestion du développement professionnel).
- Les partenaires bailleurs de fonds et la société civile siègent aux comités techniques au niveau des sous-secteurs afin de s'assurer que les plans d'action des différents sous-secteurs sont regroupés et cadrent avec les objectifs du plan d'action pour la stratégie et afin de garantir la supervision de la mise en œuvre des activités par les responsables des programmes.

74. Comme indiqué dans la section précédente, l'appui au processus de dialogue et de suivi comprenait également le réaménagement de la CATED en SPACE afin d'établir un meilleur dialogue sectoriel et de fournir un appui technique. Le SPACE doit se réunir tous les quatre mois avec des partenaires du secteur de l'éducation. Il comprend des représentants des quatre ministères qui jouent un rôle dans le secteur de l'éducation et des partenaires de développement.

75. Les revues sectorielles conjointes sont censées jouer un rôle pivot dans le dialogue sectoriel ainsi que pour la responsabilité mutuelle (c'est-à-dire le suivi des résultats et l'adaptation des plans). La situation en ce qui concerne les revues sectorielles conjointes en RDC est examinée plus en détail dans la section sur l'évaluation du suivi sectoriel ci-dessous (paragraphe 89 et suivants).

76. Au moment de la mission annuelle effectuée par l'équipe d'évaluation en mai 2018, la plupart des structures de dialogue sectoriel fonctionnaient rarement ou pas du tout, et les autres n'étaient pas encore opérationnelles.

77. Au moment de la première mission annuelle, la qualité du dialogue sectoriel et de la reddition de comptes semblait avoir régressé depuis que la SSEF avait été approuvée. Presque toutes les parties prenantes ont estimé que la situation s'était considérablement détériorée.

- La principale structure de dialogue sectoriel, le Groupe thématique sur l'éducation, ne s'est réunie que sporadiquement et, par conséquent, les partenaires du secteur de l'éducation interrogés au moment de la rédaction du présent rapport de mission annuel sont mal informés de ce qui se passe dans le secteur de l'éducation.
- Certaines des structures proposées par le décret ne sont pas encore pleinement opérationnelles (par exemple les comités techniques provinciaux). Les exercices de planification provinciaux venaient tout juste de commencer, mais ils ne couvrent qu'un petit nombre de provinces.
- Bien que des réunions de coordination des bailleurs de fonds aient eu lieu, elles n'ont pas débouché sur un accord entre les bailleurs de fonds (comme l'ont indiqué les bailleurs de fonds eux-mêmes et les observateurs externes). Le groupe de bailleurs de fonds semble actuellement divisé en sous-groupes et, selon les observateurs externes, il ne reflète guère les principes de partenariat et d'harmonisation que le modèle du Partenariat mondial cherche à promouvoir.
- Les organisations religieuses, qui représentent environ 80 % des services d'éducation de base, ont déclaré ne pas participer au processus de dialogue et ne pas se sentir consultées. Elles ont notamment indiqué ne pas avoir été invitées à une récente réunion nationale sur les frais de scolarité.
- Le Secrétariat du Partenariat mondial manque de visibilité et ne participe pas assez au dialogue sectoriel, en particulier par rapport à la période de planification où sa présence était beaucoup plus évidente.
- Le rôle de l'agence de coordination est reconnu comme étant important, mais un grand nombre de parties prenantes estiment que l'agence de coordination actuelle ne joue pas à proprement parler ce rôle. Ces parties prenantes reconnaissent que la coordination est un défi, mais sont d'avis que dans le contexte complexe de la RDC, une coordination énergique est essentielle si l'on veut progresser sur des questions clés.
- La Banque mondiale, qui est l'agent partenaire pour l'actuel financement ESPIG du Partenariat mondial, a été absente des principales réunions. Les parties prenantes font état d'un manque de clarté dans le processus décisionnel et des progrès réalisés dans la mise en œuvre du financement du Partenariat mondial<sup>71</sup>. Comme le financement du Partenariat est une source essentielle de financement pour la mise en œuvre de la SSEF, il s'agit d'une préoccupation importante pour les parties prenantes du secteur.
- Un certain nombre de parties prenantes se sont également inquiétées du manque de communication efficace entre le Secrétariat du Partenariat mondial et les bailleurs de fonds, qui refléterait un partage insuffisant de l'information par le Secrétariat avec le pays, par exemple en ce qui a trait aux missions du Partenariat (qui seraient réalisées sans préavis) et la faiblesse des communications de l'agence de coordination aux bailleurs de fonds et aux autres partenaires. La prestation de l'agence de coordination semble se limiter à la transmission des courriels, ce qui, de l'avis d'un certain nombre

---

<sup>71</sup> Il convient de noter à ce sujet qu'au moment du choix de la Banque mondiale comme agent partenaire, un certain nombre de recommandations ont été formulées par le GLPE, dont les suivantes : d'accroître sa capacité en personnel en tant qu'agent partenaire, d'améliorer ses communications avec les autres partenaires de développement, d'avoir un plan d'exécution pour les objectifs actuels du programme du GPE, de consolider les liens entre l'actuel programme du GPE et le nouveau, et de proposer un mécanisme rigoureux d'évaluation des programmes. Ces recommandations ont été formulées dans une lettre de l'agence de coordination (UNICEF) au ministre de l'Éducation primaire et secondaire en juillet 2015.

de partenaires, n'est pas suffisant pour assurer une communication et une coordination adéquates des fonctions.

78. En résumé, quelques points forts potentiels du dialogue et des mécanismes de responsabilité mutuelle ont été mis en évidence en RDC, mais ne peuvent devenir efficaces et fructueux que s'ils sont pleinement opérationnels dans un environnement propice. Parmi les points forts à souligner figurent un processus de planification solide et inclusif pour le plan sectoriel (voir la section 2.1.1) et l'officialisation des structures de dialogue par voie de décret ministériel.

79. Parmi les faiblesses, on peut citer l'harmonisation insuffisante des bailleurs de fonds<sup>72</sup>, l'absence de GLPE fonctionnel, qui devrait être le pilier de la prise de décisions relatives au secteur, le manque de clarté sur la manière dont les décisions sont actuellement prises en ce qui concerne la SSEF, les faiblesses structurelles dans la coordination des quatre ministères de l'éducation, les limites du rôle que peut jouer le SPACE dans le soutien à la planification sectorielle et à l'exécution des plans en raison des faiblesses structurelles spécifiques (personnel insuffisant, problèmes de rémunération et personnel trop peu chevronné pour avoir un rôle déterminant), et la non-application des diverses dispositions de l'arrêté ministériel.

80. En ce qui concerne les OSC, la principale structure de représentation est le CONEPT, mais comme le montre le rapport de référence, on s'interroge sur la mesure dans laquelle le CONEPT représente la société civile<sup>73</sup>. Sans des efforts importants de la part des OSC pour promouvoir l'importance de l'éducation et une forte participation des organisations provinciales, il sera difficile de mettre en œuvre des politiques et des réformes clés débouchant sur des résultats en matière d'accès, notamment pour les filles. Ce point est important, car la SSEF est relativement muette sur la question de l'égalité des sexes.

81. À la lumière de ces résultats, il convient de mettre en évidence une observation du rapport III d'examen de la qualité pour le financement actuel du Partenariat selon laquelle le succès du nouveau programme dépendra du renforcement de la coordination des bailleurs de fonds par rapport aux réformes clés et de la capacité du GLPE à engager un dialogue politique et à faire un suivi des réformes clés, en particulier en ce qui concerne les indicateurs stretch de la partie variable du financement<sup>74</sup>. D'après les renseignements recueillis lors de la première visite annuelle, cela ne semble pas se produire.

---

<sup>72</sup> Compte tenu du type d'engagement que le GLPE a pris en approuvant la SSEF, il pourrait être jugé particulièrement important que les bailleurs de fonds procèdent à une analyse commune de l'économie politique et des questions de gouvernance sous-jacentes dans le secteur de l'éducation, qui ont été mises en évidence dans le rapport de référence de la présente évaluation. Cela ne semble pas s'être produit au cours du processus de planification sectorielle, et rien n'indique qu'il en sera autrement lors de la mise en œuvre.

<sup>73</sup> Les études indépendantes soulignent les difficultés de la participation *de facto* des OSC parce que les syndicats d'enseignants sont généralement mal représentés et que la participation des OSC a été limitée à un petit cercle d'individus liés à la CONEPT et à l'Observatoire indépendant de l'Éducation (OIE). Le même rapport fait état de problèmes de crédibilité et de légitimité de nombreuses OSC en RDC (Groleau, 2017).

<sup>74</sup> QAR III, p. 21.

## Évaluation du suivi sectoriel

### Résumé

- *En dépit d'un cadre de résultats exhaustif comprenant 85 indicateurs de processus et de résultats et un budget détaillé, le suivi de la mise en œuvre de la SSEF et des indicateurs stretch présente de graves faiblesses au moment de ce premier examen annuel.*
- *Les systèmes de collecte de données sont faibles et ne fournissent pas d'informations à jour à l'échelle nationale.*
- *Aucun suivi régulier de la mise en œuvre du plan sectoriel n'est actuellement effectué.*
- *Il y a, à ce stade, peu de preuves d'une contribution spécifique du Partenariat mondial au suivi du secteur.*

82. Le suivi sectoriel repose principalement sur la fiabilité et la disponibilité des données sur le secteur, qui proviennent essentiellement de l'annuaire statistique annuel de l'éducation. Selon Groleau, 2017, il s'agit de la principale source de données sur les indicateurs clés de l'éducation tels que le nombre total d'écoles, d'enseignants et d'élèves. Toutefois, la collecte et la compilation des données soulèvent des préoccupations qui s'étendent à la fiabilité des données et au caractère utilisable de l'information. Les données présentées dans l'annuaire statistique proviennent de réponses à un questionnaire préparé par la Direction de la planification du MEPS-INC. Ce questionnaire est imprimé à Kinshasa et envoyé à toutes les écoles de la RDC par transport terrestre. « *Une fois distribué à toutes les écoles et rempli, il est ensuite renvoyé à Kinshasa où les réponses sont compilées. Compte tenu de la taille du pays, des infrastructures de transport limitées et du grand nombre d'écoles, ce processus est long (les données sont disponibles des années plus tard), peu fiable et coûteux. En effet, beaucoup d'écoles ne soumettent jamais leurs réponses et d'autres réponses se perdent sur le long chemin du retour à Kinshasa.* » (Groleau, 2017, p. 30). En raison du taux élevé de non-réponse, l'annuaire repose sur des estimations pour obtenir des données totalisées. L'absence d'un processus formel de contrôle de la qualité pour la saisie manuelle des milliers de réponses au questionnaire remet également en question la fiabilité des données.

83. Le rapport QAR I<sup>75</sup>, qui a servi de base à la préparation de l'actuel soutien financier du Partenariat mondial, a souligné que la SSEF offrait un cadre qui montrait un alignement étroit avec les priorités, les objectifs stratégiques et les actions prioritaires du Partenariat. Il a toutefois également relevé qu'un certain nombre de mesures spécifiques devraient être mises en œuvre, notamment la mise en place d'un environnement favorable (règlements, procédures et financement par le gouvernement), d'un mécanisme robuste de suivi et d'évaluation pour être en mesure d'assurer un suivi continu et de rectifier le tir au besoin, et de conditions pour piloter les réformes. Le rapport QAR III a indiqué que le nouveau cadre de résultats global du nouveau plan permettra au pays de suivre les progrès réalisés au niveau des activités, des processus, des produits et des résultats. De plus, l'exhaustivité du cadre de résultats et l'existence d'un budget détaillé sont tous deux considérés comme des points forts dans l'évaluation externe de la SSEF<sup>76</sup>. Toutefois, l'équipe d'évaluation externe constate également que l'absence d'attribution claire des responsabilités à des sous-secteurs particuliers est une source de préoccupation. Elle souligne qu'en rassemblant l'ensemble du secteur et en cherchant à répondre aux principales conclusions du RESEN

<sup>75</sup> Rapport QAR de la phase 1.

<sup>76</sup> Robert & Konaté, 2015.

(2014), la SSEF a choisi de présenter un large éventail de mesures différentes, par exemple pour régler les problèmes de qualité, sans établir de priorités suffisantes parmi celles-ci.

84. Une revue sectorielle conjointe annuelle devrait être le principal organe de suivi de la mise en œuvre du plan sectoriel, d'établissement de rapports et d'examen de la qualité. Trois revues sectorielles conjointes ont été effectuées depuis 2014<sup>77</sup> et elles ont toutes porté sur la mise en œuvre du Plan intérimaire d'éducation. Une seule d'entre elles a eu lieu pendant la période de mise en œuvre de la SSEF (il s'agit de la troisième revue sectorielle conjointe qui a été effectuée entre le 22 et le 24 février 2017). Les revues sectorielles conjointes ont réuni des représentants nationaux et provinciaux, d'autres ministères (finances, etc.) et sont généralement jugées inclusives malgré certaines inquiétudes quant à la représentation insuffisante des OSC<sup>78</sup>.

85. Les conclusions des trois revues sectorielles ont été présentées dans des aide-mémoire relativement brefs, accompagnées de recommandations. La première revue sectorielle comprenait une analyse détaillée du budget des progrès réalisés par rapport aux objectifs. Elle comprenait également une section exhaustive sur les conclusions et les recommandations, dont 11 mesures prioritaires concernant le plan intérimaire d'éducation (nom donné au plan sectoriel de l'époque)<sup>79</sup>. L'aide-mémoire de la deuxième revue sectorielle conjointe<sup>80</sup>, de trois pages, présentait trois groupes de recommandations. En ce qui a trait à la gouvernance sectorielle, ces recommandations portaient sur la nécessité de conclure des contrats d'exécution afin d'améliorer la mise en œuvre, sur l'importance d'établir un observatoire indépendant de l'éducation et sur la nécessité de moderniser l'administration du système de l'éducation<sup>81</sup>. Dans l'ensemble, ces recommandations sont interprétées de façon moins stratégique et ne désignent pas clairement les responsabilités en matière de mise en œuvre ni le calendrier de mise en œuvre. La dernière revue sectorielle conjointe (réalisée plus d'un an avant la mission d'examen annuel à l'origine du présent rapport) a porté essentiellement sur les leçons tirées de la mise en œuvre du PIE et sur les préparatifs de la mise en place de la nouvelle SSEF. La disponibilité et la fiabilité des données étaient l'une des questions à l'ordre du jour de la revue sectorielle conjointe, dont la conclusion a été qu'il fallait redoubler d'efforts pour donner la priorité à la collecte régulière de données, en particulier en renforçant la décentralisation, et pour améliorer la qualité des données par le traitement électronique des données dans toutes les provinces<sup>82</sup>. La dernière revue sectorielle conjointe, tout en mentionnant expressément qu'elle comportait un examen de l'application des recommandations des deux revues sectorielles conjointes précédentes, ne fait que très peu mention (à un seul endroit du rapport) des recommandations des revues sectorielles conjointes précédentes qui ont été appliquées. Il est également important de mentionner que les recommandations sont formulées en termes très généraux et qu'elles ne donnent pas clairement lieu à des mesures à prendre et ne sont pas accompagnées d'indications quant aux responsables de leur mise en pratique et aux délais relatifs à cette mise en pratique.

---

<sup>77</sup> La première revue sectorielle conjointe a eu lieu du 20 au 22 août 2014, la deuxième, du 27 au 28 août 2015 et la troisième du 22 au 24 février 2017.

<sup>78</sup> Groleau, 2017.

<sup>79</sup> MEPS (2014). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation - *Rapport de suivi n°1*

<sup>80</sup> Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté. (2015). Aide-mémoire de la seconde revue conjointe du PIE - *Congo, les 27 et 28 août 2015*.

<sup>81</sup> Les deux premières initiatives ont été appliquées par la suite, comme il est indiqué dans le rapport de la troisième revue sectorielle conjointe (MEPS, 2017). Le rapport soulignait la nécessité de poursuivre les travaux afin d'obtenir les résultats attendus pour ces deux initiatives.

<sup>82</sup> MEPS (2017). Troisième revue conjointe du Plan intérimaire de l'Éducation.

86. Une quatrième revue sectorielle conjointe, prévue au départ pour mai 2018, a été reportée à octobre 2018. L'une des raisons invoquées pour ce report est l'absence de données pour rendre compte des progrès réalisés, ce qui suscite des inquiétudes (en particulier chez les bailleurs de fonds) quant à l'organisation d'un événement potentiellement coûteux lorsqu'il y a peu à discuter.

87. Du point de vue du financement du Partenariat, un outil de suivi important est constitué par les indicateurs stretch, seuils qui, s'ils sont atteints, déclencheront le versement d'une tranche du financement du Partenariat pouvant atteindre 30 %. Le rapport QAR III indique dans ce contexte que le GLPE suivra la mise en œuvre du programme dans le contexte de la vérification des indicateurs stretch. Le GLPE devrait intégrer le suivi de la partie variable du financement dans son plan d'action et, si possible, envisager des stratégies pour renforcer ses capacités étant donné l'augmentation de ses responsabilités<sup>83</sup>. La section 2.1.2 du présent rapport traite des éléments probants concernant le degré de suivi de cette recommandation.

88. L'existence d'un cadre de résultats pluriannuel détaillé et d'un budget détaillé constitue l'un des principaux points forts mis en évidence dans l'évaluation indépendante de la SSEF<sup>84</sup>. Le suivi de la mise en œuvre de la SSEF et des indicateurs stretch présente toutefois d'importantes faiblesses au moment de cette première revue annuelle, notamment en ce qui a trait à ce qui suit :

- Le suivi régulier. Depuis l'adoption de la SSEF, une seule revue sectorielle conjointe a eu lieu (en 2017), mais comme il a déjà été mentionné ailleurs dans le présent rapport, cette revue sectorielle conjointe a porté sur le précédent PIE et les préparatifs de la SSEF.
- Le cadre d'indicateurs de la SSEF, qui comporte 85 indicateurs, ne facilite pas l'évaluation des progrès, car il n'y a pas de hiérarchisation des indicateurs. De plus, il ne précise pas clairement quelles entités du système d'éducation sont responsables de l'atteinte d'indicateurs en particulier<sup>85</sup>. L'attribution des responsabilités et les dispositions relatives à l'établissement des rapports ont également été jugées faibles au moment de l'évaluation externe de la SSEF<sup>86</sup>. Comme l'a fait remarquer une OSC partenaire : « Depuis l'approbation du PAQUE, nous n'avons pas eu de nouveau mandat. Nous n'avons pas eu de réunions dans le secteur de l'éducation, ce qui signifie que nous ne pouvons pas suivre l'évolution des choses. »
- La SSEF devrait permettre l'élaboration des plans annuels budgétisés et des rapports sur les réformes et les activités, étayés par des données. Il n'y a pas encore eu de rapport sur la mise en œuvre de la SSEF. Jusqu'à présent, aucun plan annuel ou rapport sur les progrès réalisés par rapport aux indicateurs n'a été rédigé ou communiqué aux parties prenantes.
- La plus récente revue sectorielle conjointe a de nouveau fait ressortir les faiblesses de la collecte et du traitement des données dans le secteur de l'éducation (voir ci-dessus). Les rapports QAR II et III en font mention et soulignent tous deux l'importance de renforcer le SIGE. Certains travaux de l'UNESCO sont en cours dans ce domaine, mais à l'heure actuelle, les systèmes de données restent très faibles et, selon certains informateurs, pratiquement inexistantes (les données fiables les plus récentes sont présentées dans le RESEN susmentionné qui utilise les données de 2012).

---

<sup>83</sup> QAR III, p. 16.

<sup>84</sup> Ce rapport d'évaluation ne contient pas d'analyse de la cohérence entre le budget détaillé de la SSEF et celui de documents budgétaires et de référentiels spécifiques, et il n'indique pas clairement – d'après le rapport d'évaluation – comment des rapports de dépenses spécifiques seront générés.

<sup>85</sup> Le cadre des indicateurs ne mentionne que les services chargés de la collecte des données pour chaque indicateur (Robert & Konaté, 2015, p. 25).

<sup>86</sup> Robert & Konaté, 2015

- Les réunions du GLPE et d'autres réunions destinées à suivre spécifiquement les progrès réalisés par rapport à la tranche variable n'ont pas eu lieu aussi régulièrement que prévu.

89. En outre, il existe des faiblesses structurelles considérables dues à l'absence de données fiables sur le secteur de l'éducation. Diverses personnes interrogées ont fait état des complexités inhérentes à toute collecte de données en RDC. En raison de la taille du pays, du manque de collecte systématique de données, des faiblesses du système de collecte de données (qui ne couvre pas toutes les provinces) et des questions de sécurité, la situation est considérablement plus difficile et onéreuse (nécessitant plus de temps, d'efforts et de ressources) que dans les autres pays. Des faiblesses dans les systèmes de données ont été relevées dans divers rapports ayant abouti à l'approbation du financement du Partenariat mondial ainsi que dans la demande de financement elle-même<sup>87</sup>. L'absence de données contribuerait à la réticence de certaines parties prenantes clés à convoquer une revue sectorielle conjointe, car « on craint qu'il n'y ait pas grand-chose à examiner et à analyser s'il n'y a pas de données » (citation d'un informateur clé) et que cela réduit l'obligation redditionnelle.

90. Le rapport de référence<sup>88</sup> indiquait que l'inclusivité du suivi, en particulier compte tenu du fait que de nouvelles structures et dispositions ont été mises en place pour la mise en œuvre de la SSEF afin d'inclure d'autres ministères, ainsi que les niveaux décentralisés (provinciaux), devrait être évaluée par des entretiens dans le pays au moment des évaluations annuelles, car la documentation ne précise pas cet aspect.

91. Le fait que les priorités ne soient pas suffisamment précisées dans la SSEF et que les processus décisionnels soient flous, ainsi que le fait que l'obligation redditionnelle soit limitée donne lieu à la conclusion que bon nombre des éléments que le processus du Partenariat mondial juge nécessaires à une mise en œuvre efficace de la stratégie ne sont pas encore en place en RDC.

### **Contribution du Partenariat mondial pour l'Éducation au dialogue et au suivi sectoriels**

92. Cette section examine la façon dont le plaidoyer et le financement du Partenariat mondial cherchent à contribuer au renforcement du dialogue sectoriel et à un meilleur suivi en RDC. La plausibilité de cette contribution est ensuite évaluée en fonction de la situation de référence, des progrès réalisés jusqu'à présent et de l'ensemble des données probantes.

93. En ce qui concerne le financement du Partenariat mondial, un certain nombre de parties prenantes s'inquiètent du manque d'échange d'informations sur les progrès réalisés dans la mise en œuvre du financement, du manque de clarté sur la manière dont les décisions sont prises et de l'engagement insuffisant de l'agent partenaire à participer aux réunions de coordination. L'autre inquiétude porte sur le fait que la mise en œuvre de la SSEF est menacée en raison des retards dans le démarrage du PAQUE<sup>89</sup>.

94. Les indicateurs stretch qui, pour le financement actuel, constituent un outil clé pour le suivi font également l'objet de préoccupations, et ce à différents niveaux. L'identification des indicateurs stretch au

---

<sup>87</sup> Cf : Robert & Konaté, 2015; GdRDC, 2015e; GPE, 2016d.

<sup>88</sup> Mokoro, 2018

<sup>89</sup> Parce que la première série d'indicateurs est composée d'indicateurs de processus, par exemple l'établissement d'une cellule indépendante pour évaluer les apprentissages. Par souci d'efficacité, l'indicateur est une étude sur la non-scolarisation. Les indicateurs de deuxième niveau sont plus difficiles à évaluer.

moment de la proposition de financement aurait été faite à la hâte, en particulier lorsque la plupart des partenaires bailleurs de fonds ne se trouvaient pas dans le pays<sup>90</sup>.

95. Des préoccupations considérables ont été exprimées à l'équipe d'évaluation quant au choix et à la faisabilité d'atteindre les indicateurs stretch. Les parties prenantes concernées s'inquiétaient en particulier du fait que l'achat de manuels scolaires a été affecté à la partie variable du financement, alors qu'un tel achat pourrait en fait conduire à l'atteinte d'autres indicateurs stretch. D'autres préoccupations, du point de vue du MEPSP, sont que l'appui budgétaire à la suppression de certains prélèvements au niveau des écoles dépend de la collaboration d'autres ministères (en particulier des finances). Dans les deux cas, des préoccupations ont été exprimées quant au fait que ces objectifs ne seraient pas atteints.

96. En outre, il semblerait que les processus convenus pour le suivi des progrès relatifs aux indicateurs de la partie variable ne soient pas efficaces étant donné la faiblesse généralisée des structures de dialogue<sup>91</sup> et de consultation et l'absence de réunions spécifiques pour suivre les progrès réalisés par rapport à la tranche variable<sup>92</sup>. Enfin, les indicateurs stretch eux-mêmes exigent un investissement important en ressources pour établir des niveaux de référence indépendants et un suivi régulier. Il est entendu dans la présente évaluation que ces niveaux de référence n'ont pas été établis, ce qui réduit la période pendant laquelle la mesure aura lieu et les chances que les changements identifiés soient vérifiés lorsque les mesures ultérieures auront lieu. Toutefois, le pays peut demander une révision des objectifs de la partie variable une fois que le niveau de référence a été établi.

97. L'appui technique et financier du Partenariat mondial à la préparation de la SSEF a été important pendant la phase de planification : les parties prenantes ont exprimé leur appréciation pour les contributions techniques et financières du Secrétariat du Partenariat, ainsi que pour la présence constante du personnel du Secrétariat, de l'agent partenaire et de l'agence de coordination pendant le processus. Les parties prenantes ont souligné l'importance des consultations approfondies et la nature participative du dialogue. Ils se sont également félicités de la qualité des rapports qui ont été produits et qui ont éclairé la réflexion sur les priorités pour la SSEF et le financement du Partenariat.

98. Lors de la phase de mise en œuvre, selon les données disponibles, la contribution du Partenariat mondial a été évaluée comme étant minimale. Les parties prenantes (le ministère de l'Éducation et d'autres bailleurs de fonds) ont estimé que le Secrétariat du Partenariat devrait fournir un appui plus important pour assurer l'efficacité des réunions du GLPE et mieux orienter le rôle de l'agence de coordination. Bien qu'il y ait eu quelques contributions, apparemment limitées, sur les attentes en matière de coordination sectorielle du fait de la communication des termes de référence, cela n'a pas été suffisant pour garantir une coordination et un suivi efficaces. D'aucuns estiment également qu'il faut clarifier le processus de prise de décisions concernant l'utilisation du financement du Partenariat mondial et fournir un appui technique solide pour l'élaboration des plans d'action budgétaires et la préparation des rapports, ainsi que pour le renforcement des systèmes de données. Le gouvernement, les bailleurs de fonds et les OSC parties

---

<sup>90</sup> Données probantes triangulées au moyen de divers entretiens. L'entretien sur les indicateurs stretch a coïncidé avec la période des congés et a été effectuée à la hâte afin que la proposition de financement puisse être évaluée lors de la réunion suivante du conseil du GPE.

<sup>91</sup> Selon le Secrétariat du GPE et suivant ses recommandations, le SPACE a essayé d'organiser des réunions avec les bailleurs de fonds pour expliquer le suivi de la partie variable (base de référence, méthodologie de vérification, etc.) mais les réunions n'ont jamais eu lieu en raison de la non-disponibilité du principal bailleur de fonds.

<sup>92</sup> Il convient de noter ici que les indicateurs stretch pour le premier décaissement ont trait pour la plupart aux processus et sont donc relativement « légers » et faciles à atteindre. Toutefois, les opinions sur le choix des indicateurs pour les décaissements ultérieurs ont été, au mieux, mitigées, et des préoccupations ont été exprimées quant au fait que l'atteinte de ces indicateurs était douteuse.

prenantes ont tous souligné que l'absence de visibilité du Secrétariat du Partenariat dans le pays dans un contexte où la coordination sectorielle présente d'importantes faiblesses est un facteur limitatif important. Enfin, les retards dans le démarrage de la subvention du Partenariat mondial ont fait en sorte que les niveaux de référence prévus pour les indicateurs stretch ne sont pas encore en place, ce qui pourrait affecter la mesure des progrès et les décaissements prévus.

### 2.1.3 Financement du secteur de l'éducation en RDC

#### Évaluation du financement sectoriel

##### Résumé

- *En RDC, les parents paient directement la majorité des coûts de l'éducation par le biais de frais perçus à différents niveaux par les autorités pour « compenser » la perte de revenu lorsque les frais d'éducation primaire ont été officiellement abolis en 2010.*
- *Les dépenses publiques consacrées à l'éducation ont augmenté en termes absolus et relatifs. Cependant, la RDC dépense encore moins pour l'éducation que les pays comparables de la région.*
- *L'analyse du budget et des dépenses montre que la grande majorité du budget est affectée aux dépenses de personnel.*
- *Dans le cas du budget de fonctionnement, l'exécution du budget est élevée, à 94,3 % (2014); elle est beaucoup plus faible pour le budget d'investissement, à 27,9 %.*
- *La RDC consacre 42 % de son budget de l'éducation publique à l'éducation préscolaire et primaire, 32 % à l'enseignement secondaire et 26 % à l'enseignement supérieur.*

99. Le contexte macroéconomique de la RDC a connu quelques revers après un certain nombre d'années de croissance soutenue. Après une croissance annuelle moyenne du PIB de 7,7 % entre 2010 et 2014, la croissance a ralenti à 6,9 % en 2015, et encore plus en 2016, à 2,5 %. Compte tenu de la forte croissance démographique et d'une croissance économique un peu plus lente, cela se traduira probablement par une réduction du PIB par habitant dans les années à venir<sup>93</sup>.

100. Les dépenses publiques consacrées à l'éducation sont passées de 6,7 % du budget en 2005 à 8,3 % en 2011 et à 14,8 % en 2016 (voir le tableau 7 ci-dessous).

<sup>93</sup> Revue sectorielle conjointe, 2017.

**Table 2.2** Évolution du budget alloué et consacré à l'EPSP (enseignement primaire, secondaire et professionnel) en proportion du budget de l'État, 2011-2016

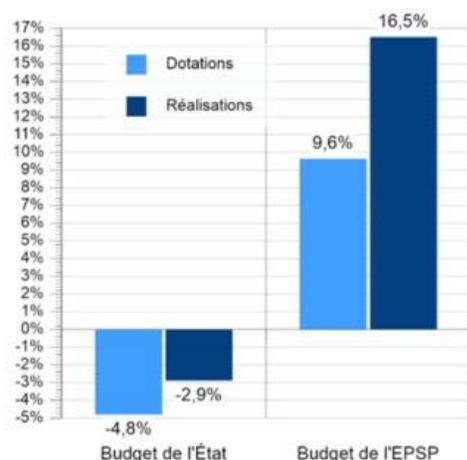
	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation
<b>Fonctionnement</b>	<b>11,2%</b>	<b>9,5%</b>	<b>13,3%</b>	<b>12,3%</b>	<b>12,5%</b>	<b>12,8%</b>	<b>12,2%</b>	<b>14,0%</b>	<b>13,4%</b>	<b>14,4%</b>	<b>15,9%</b>	<b>16,3%</b>
Dépenses de personnel	26,8%	22,8%	23,7%	23,6%	22,4%	25,0%	25,1%	26,1%	26,3%	27,2%	28,0%	28,3%
Biens et matériels	2,6%	1,0%	3,0%	14,1%	6,4%	0,6%	9,8%	0,9%	9,4%	0,8%	4,8%	0,8%
Dépenses de prestations	3,8%	2,1%	6,5%	2,2%	10,3%	1,6%	5,7%	2,6%	5,8%	0,6%	8,4%	1,3%
Transferts et interventions	0,8%	0,0%	4,5%	0,1%	2,1%	0,5%	2,0%	1,9%	1,9%	1,7%	1,7%	0,7%
<b>Investissements</b>	<b>6,1%</b>	<b>4,3%</b>	<b>8,1%</b>	<b>0,4%</b>	<b>18,4%</b>	<b>6,6%</b>	<b>9,1%</b>	<b>9,6%</b>	<b>1,6%</b>	<b>6,1%</b>	<b>4,2%</b>	<b>3,3%</b>
Construction et réhabilitation	5,9%	1,6%	11,9%	0,3%	28,4%	10,8%	11,1%	11,3%	0,0%		2,8%	4,8%
Équipements	6,6%	8,1%	4,8%	0,6%	11,7%	1,7%	7,8%	7,2%	2,6%	13,5%	5,1%	2,7%
<b>Total</b>	<b>8,7%</b>	<b>8,3%</b>	<b>10,7%</b>	<b>9,9%</b>	<b>15,1%</b>	<b>11,8%</b>	<b>11,0%</b>	<b>13,5%</b>	<b>8,9%</b>	<b>13,5%</b>	<b>13,0%</b>	<b>14,8%</b>

Source : d'après les données du MFB

Source : PIE 2017 (GdRDC, 2017c)

101. En termes nominaux, le budget du MEPS-INC a augmenté à un taux de 27 % par année. En valeurs constantes de 2010, cela correspond à 9,6 % par année. L'évolution du budget du secteur de l'éducation est nettement supérieure à celle du budget global de l'État, pour lequel les allocations annuelles ont diminué de 4,6 % et l'exécution budgétaire de 2,9 % entre 2011 et 2016. Néanmoins, la RDC continue d'allouer à l'EPSP et de dépenser beaucoup moins pour l'éducation que la moyenne de l'Afrique subsaharienne<sup>94</sup> : à 2 % du PIB, le budget de l'éducation en RDC est encore très inférieur à l'objectif international recommandé.

**Figure 2.1** Progression du budget de l'éducation par rapport à celui de l'ensemble du gouvernement



Source : d'après les données du MEPS, MFB et FMI

Source : GdRDC, 2017 c<sup>95</sup>

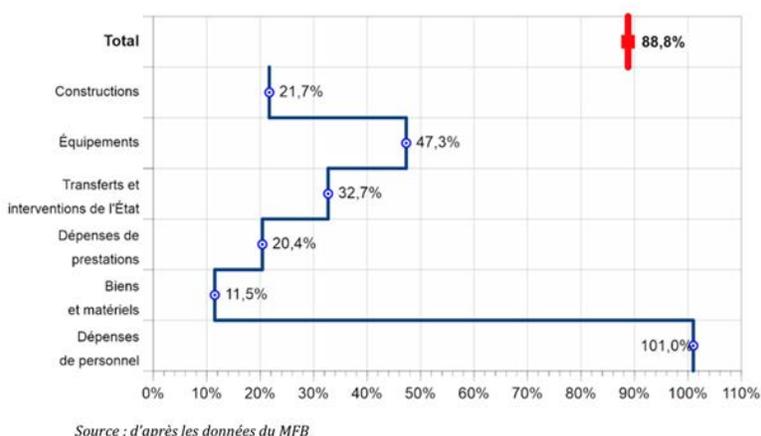
<sup>94</sup> Les dépenses publiques de la Banque mondiale indiquent que la RDC consacre 1,8 % de son PIB à l'éducation, contre une moyenne de 4,6 % pour l'Afrique subsaharienne.

<sup>95</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c), p. 29

102. L'exécution du budget s'est considérablement améliorée entre 2012 et 2016. Le taux d'exécution du budget de l'État pour l'éducation en 2016 était de 79 % (4 350 milliards de francs CDF sur les 5 497 milliards alloués)<sup>96</sup> – le plus élevé sur la période 2011-2016. L'exécution du budget a été sensiblement plus élevée dans le secteur de l'éducation que dans l'ensemble du gouvernement.

103. Le niveau des dépenses varie selon la catégorie budgétaire et une analyse plus détaillée est révélatrice. Elle montre que si l'exécution du budget de fonctionnement est élevée (94,3 % en 2014), elle est beaucoup plus faible pour le budget d'investissement (27,9 %). Elle montre également qu'il existe des variations significatives entre les autres sous-catégories.

Figure 2.2 Dépenses par catégorie budgétaire (2014)<sup>97</sup>



Source : GdRDC, 2017 c<sup>98</sup>

104. En ce qui concerne les différents niveaux d'enseignement, la RDC consacre 42 % de son budget gouvernemental total à l'enseignement préscolaire et primaire, 32 % à l'enseignement secondaire et 26 % à l'enseignement supérieur. La part du financement public de l'éducation primaire (y compris les ressources des donateurs) est légèrement inférieure à l'objectif recommandé par le Partenariat mondial de 45 %<sup>99</sup>.

105. Un examen détaillé du budget montre également que les salaires ont représenté 94 % des dépenses consacrées à l'EPSP entre 2013 et 2015. En fait, l'enveloppe consacrée aux salaires a triplé entre 2010 et 2016, passant de 169 milliards de francs CDF à 572 milliards de francs CDF. Bien que le budget voté par le gouvernement ait précisé que les salaires seraient inférieurs à 60 % du budget en 2014, la part des salaires a atteint 80 % en 2015 et 84 % en 2016.

<sup>96</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c).

<sup>97</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2017). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c), p. 31

<sup>98</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2017). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c), p. 31

<sup>99</sup> Banque mondiale. (2015). République démocratique du Congo : Revue des dépenses publiques pour le secteur de l'éducation. Banque mondiale, Washington (BM, 2015).

106. Comme l'indique une étude récente<sup>100</sup>, l'augmentation des dépenses de personnel a absorbé la quasi-totalité des ressources supplémentaires allouées au secteur. Le principal facteur explicatif de l'augmentation des dépenses salariales est l'augmentation très substantielle des effectifs du personnel administratif recruté dans le système éducatif<sup>101</sup>. En conséquence, presque aucune ressource n'a été mise à disposition pour couvrir les dépenses de fonctionnement; les dépenses renouvelables non salariales sont minimes.

107. La lettre d'endossement du Partenariat mondial<sup>102</sup> du gouvernement de la RDC, signée par le ministre des Finances et le ministre du Budget, contenait des engagements budgétaires spécifiques visant à augmenter les dépenses publiques effectives allouées au secteur éducatif d'ici à 2025. Cela implique d'augmenter le financement du secteur à 20 % du budget total exécuté (après exclusion des dépenses de la dette publique), contre une moyenne de 15,4 % pour la période 2011-2015<sup>103</sup>. Au moment de la visite annuelle, les perspectives d'atteindre cet objectif étaient pessimistes selon les personnes interrogées bien informées au gouvernement. L'analyse montre que les décaissements au titre des dépenses renouvelables sont très inférieurs aux montants alloués.

108. Les données sur le soutien financier des bailleurs de fonds à l'éducation sont, selon diverses sources, incomplètes pour la RDR<sup>104</sup>. Des données partielles (divers bailleurs de fonds n'ont pas fourni d'informations) indiquent que pour la période 2013-2020, l'APD au secteur de l'éducation s'élèvera à environ 823 millions de dollars américains répartis entre les différents volets du Plan intérimaire d'éducation qui a été finalisé et la SSEF actuelle<sup>105</sup>. Les informations du PIE reflètent également l'absence de rapports exhaustifs des bailleurs de fonds sur les engagements et les dépenses. Par exemple, pour 2014, les budgets des bailleurs de fonds ont été établis sans les informations de la Belgique, de l'UNESCO et d'autres partenaires<sup>106</sup>. Pour 2016, une situation similaire a été constatée, aucune information n'étant disponible pour deux bailleurs de fonds importants (l'UNICEF et l'UNESCO)<sup>107</sup>.

109. En pourcentage du budget total de la SSEF, les engagements des bailleurs de fonds représentent 7 % du coût total estimé pour la mise en œuvre de la SSEF (soit 563 millions \$ US sur un total estimé de 8 071 millions \$ US pour la mise en œuvre du plan sectoriel). Soixante-dix pour cent du financement de l'APD provient de trois principaux bailleurs de fonds : la Banque mondiale, le Partenariat mondial et l'USAID, mais les données sur les contributions passées et futures des bailleurs de fonds demeurent incomplètes, ce qui empêche d'obtenir une vision claire des tendances concernant le financement futur de l'éducation<sup>108</sup>.

<sup>100</sup> Groleau, G. (2017). *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo*. (Groleau, 2017)

<sup>101</sup> Groleau, 2017.

<sup>102</sup> Gouvernement : lettre d'endossement du GPE, 21 janvier 2016. (GdRDC, 2016c)

<sup>103</sup> En 2016, la coalition des OSC pour l'Éducation pour tous (CONEPT RDC) a également plaidé en faveur d'une augmentation des dépenses publiques à 25 % du budget,<sup>103</sup> en plus de lancer une campagne pour la suppression des frais de scolarité. Source : Magazine Éducation pour tous. Février-avril 2017. (CONEPT, 2017)

<sup>104</sup> Robert & Konaté, 2015; GdRDC, 2017b; République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2017). *Mise en Œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3*. (GdRDC, 2017c)

<sup>105</sup> MEPSP (2017). Troisième Revue conjointe du Plan intérimaire de l'Éducation.

<sup>106</sup> MEPSP (2014). Deuxième rapport du suivi de la mise en œuvre du PIE, p.42.

<sup>107</sup> MEPSP (2014). Deuxième rapport du suivi de la mise en œuvre du PIE, p. 43

<sup>108</sup> L'examen indépendant de la SSEF a constaté à cet égard que le modèle de simulation de la SSEF ne tient pas suffisamment compte de l'évolution possible de l'APD en faveur de ce secteur et affirme que cela est en

Le financement du développement du secteur de l'éducation en pourcentage du budget global devrait diminuer au cours de la période actuelle. En raison de l'importance du financement du développement pour les dépenses non salariales dans le secteur, cela pourrait constituer une limite importante pour la mise en œuvre de la SSEF.

110. Tout l'appui à l'éducation est mis en œuvre par le biais de modalités d'appui aux projets qui n'utilisent pas les systèmes gouvernementaux. La plupart des projets sont financés par des bailleurs de fonds uniques, bien qu'il existe quelques exemples de programmes conjoints tels que le DFID et le programme Accelere!, financé par l'USAID, mais avec des modalités de mise en œuvre très différentes de celles du PAQUE. Ces projets ne sont pas pris en compte dans le budget public.

111. Le financement du Partenariat mondial (100 millions de dollars US) représente 1,2 % du budget global de la SSEF. La contribution du Partenariat à la SSEF représente 17,8 % du financement projeté des bailleurs de fonds pour la SSEF. Les engagements d'APD (c'est-à-dire ce que l'on sait actuellement des engagements des bailleurs de fonds) représentent un peu plus de 50 % du financement externe nécessaire, ce qui mène à un déficit de financement de 544 millions de dollars US pour la SSEF. Étant donné le très faible montant du budget de l'État alloué aux dépenses d'investissement, le déficit de financement des investissements clés et des activités essentielles d'amélioration de la qualité est en pratique assez important. Dans cette situation, les mises en garde issues de l'examen externe de la SSEF qui se reflètent dans la demande de financement ESPIG du Partenariat mondial, le grand nombre de réformes et l'absence de priorités adéquates devraient faire l'objet d'une attention particulière<sup>109</sup>. Des préoccupations au sujet du manque de financement ont également été clairement exprimées au cours des entrevues dans le cadre de cette visite annuelle.

112. La revue QAR I a évalué dans quelle mesure le PAQUE était susceptible d'être aligné sur les systèmes nationaux (voir le tableau 15 de l'annexe K). Elle montre que le soutien financier du Partenariat mondial est géré dans une large mesure par des procédures parallèles au système PFM de la RDC et non par les systèmes nationaux.

113. Aucune discussion sur le financement de l'éducation n'est complète sans analyse de la contribution substantielle que versent les parents sous forme de frais. Comme indiqué dans l'examen des dépenses publiques de la Banque mondiale et dans d'autres documents en RDC, les parents paient directement les trois quarts des dépenses. Ainsi, en 2013, le coût total dans le secteur de l'éducation s'élevait à 2 184 millions \$ US, dont plus de 1 594 millions \$ US (73 %) étaient financés par les parents. La même année, 23 % du financement provenait du gouvernement et 4 % des bailleurs de fonds.

114. En fait, depuis la suppression des frais de scolarité dans l'enseignement primaire en 2010, les autorités du secteur de l'éducation cherchent à récupérer ce qu'elles appellent un « manque à gagner » en imposant aux parents une multitude de frais et de droits au primaire et au secondaire pour compenser les déficits créés par l'abolition officielle des frais de scolarité<sup>110</sup>. Une étude récente répertorie plus de 130 types de frais de scolarité au niveau primaire<sup>111</sup>.

---

contradiction avec les engagements pris par les bailleurs de fonds dans la Déclaration de Paris, en 2005 (Robert & Konaté, 2015, p. 23).

<sup>109</sup> GPE (2015). Requête de financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation.

<sup>110</sup> Verhage, J. (2017). *The school fee landscape in the DRC - A voyage into the world of the strong and the weak*.

<sup>111</sup> Verhage, J. (2016) *The school fee landscape in DRC*, Cambridge-DFID.

115. Entre 2010 et 2016, les frais de scolarité à payer par les parents ont doublé au primaire et presque triplé au secondaire<sup>112</sup>. Il est logique que le simple volume des frais de scolarité combiné aux taux de fécondité élevés en RDC (les familles peuvent avoir cinq enfants scolarisés en même temps), absorbent une proportion importante du budget des ménages.

116. Les frais de scolarité contraignent également les parents et les enfants à s'endetter ou à trouver des moyens de faire des paiements en nature. Le non-paiement des frais de scolarité peut exposer les familles à des situations difficiles et conduire à l'expulsion des enfants de l'école. De nombreux rapports ont soulevé la question des contributions disproportionnées que représentent les frais de scolarité, qui se sont d'ailleurs révélées être au cœur du problème de la non-scolarisation ou de l'abandon des études<sup>113</sup>. Une étude récente a établi que **les ménages contribuent à un peu moins des deux tiers des coûts directs de l'école pour l'enseignement primaire et à un peu plus de la moitié des coûts de l'enseignement primaire public (54 %)**<sup>114</sup>.

117. Les nombreux frais de scolarité prescrits aux niveaux des écoles, des provinces et de l'administration centrale s'élèvent en moyenne à 43 \$ US par enfant et par an<sup>115</sup>. Trois raisons principales expliquent pourquoi les contributions des ménages au financement de l'éducation sont si élevées : i) seulement 67 % environ des enseignants des écoles publiques figurent sur la liste de paie officielle<sup>116</sup>; ii) les salaires des enseignants sont encore faibles par rapport à ceux des autres employés du secteur public, ce qui conduit les ménages à rémunérer les enseignants, pourtant déjà payés, par des salaires supplémentaires (frais de motivation); et iii) le secteur de l'éducation ne dispose pas des fonds nécessaires pour couvrir les frais de fonctionnement des écoles publiques et du système scolaire public<sup>117</sup>. Les structures administratives et leur personnel absorbent de 20 % à 40 % des frais imposés aux parents, qui servent à compléter les salaires et les dépenses de fonctionnement. De ce fait, les sommes perçues dans la collectivité qui ne sont pas assujetties à des mécanismes de reddition de comptes et de contrôles sont de plus en plus importantes. Cette réalité donne lieu à de nombreux problèmes d'accès à l'éducation et d'achèvement des études, abordés dans les sections suivantes du présent rapport.

118. L'évaluation indépendante de la SSEF<sup>118</sup> attire l'attention sur cette question et recommande que le dialogue entre les bailleurs de fonds et le gouvernement se concentre sur les moyens de réduire la charge financière et d'assurer la responsabilité à l'égard des fonds recueillis<sup>119</sup>. Le rapport d'évaluation contient un certain nombre de recommandations concrètes visant à renforcer le contrôle, notamment par un meilleur contrôle parlementaire et la participation de l'Observatoire indépendant pour l'éducation. Le fait que, dans la pratique, ce dialogue critique ne se déroule pas de manière formelle et structurée et avec les données disponibles, et que les études qui apportent un éclairage important sur cette question ne soient pas

---

<sup>112</sup> Ibid.

<sup>113</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar. (UNICEF & UNESCO, 2014).

<sup>114</sup> Herdt, T., Marivoet, W. et F. Muhigirwa. (2015). Situation des Femmes et Enfants en RDC – Vers la réalisation du droit à une éducation de qualité pour tous (SITAN). IOB et CARF.

<sup>115</sup> Si l'on considère que 57 % des ménages gagnent moins de 600 dollars par an et 81 % moins de 1 200 dollars par an, et qu'ils comptent généralement six ou sept enfants, il s'agit d'un fardeau considérable.

<sup>116</sup> Comme l'explique la Revue des dépenses publiques de la Banque mondiale, seuls 68 % des enseignants sont payés par le SECOPE (le système de paie du gouvernement) en raison de retards dans l'embauche des enseignants.

<sup>117</sup> Banque mondiale. (2015). République démocratique du Congo – Revue des dépenses publiques Banque mondiale, Washington.

<sup>118</sup> Robert & Konaté, 2015.

<sup>119</sup> Ibid, p. 24.

diffusées ouvertement<sup>120</sup>, souligne au mieux les réserves quant à ce type de discussion et peut également illustrer les réserves concernant les forums qui ont été établis pour ce type de dialogue (voir la section 2.1.2).

119. Même si les questions énumérées dans la matrice d'évaluation (annexe C) continueront d'être vérifiées au cours des visites sur le terrain au cours des deux prochaines années, les preuves documentaires disponibles et les entretiens donnent à penser qu'il est peu probable que le Partenariat mondial passe à une modalité financière plus harmonisée.

### Contribution du Partenariat mondial pour l'éducation au financement du secteur

120. En dépit de la tendance à la hausse constatée du financement public de l'éducation (voir la section 2.1.3), il n'est pas possible pour l'instant d'évaluer concrètement si cela peut être directement attribué au Partenariat mondial.

121. Par contre, le fait que le coût de la scolarisation a augmenté au cours de la période pour les parents devrait être une source de préoccupation considérable<sup>121</sup>. Des conditions spécifiques ont été convenues avec le gouvernement de la RDC au moment de la signature du financement. Celles-ci ciblent trois frais précis (SERNIE, TENAFEP, Minerval) parmi les nombreux montants imposés aux parents. L'abolition de ces trois frais est censée aller de pair avec une augmentation du financement par le gouvernement des écoles pour faire face à la perte de revenu. On s'attend à ce qu'il y ait un allègement progressif du fardeau financier des familles, ce qui devrait contribuer à répondre à la fois aux besoins de la population et aux questions d'équité.

#### Résumé

- *La mise en œuvre du plan sectoriel (SSEF) au moment de l'établissement du présent rapport annuel n'est pas encore effective, mais les activités préparatoires à la SSEF ont été entreprises.*
- *La période visée par le PIE (couverte également par le précédent financement du Partenariat mondial, le PROSEB) a été marquée par d'importantes réalisations, notamment une augmentation impressionnante des inscriptions et une réduction des taux de redoublement et d'abandon. La distribution de manuels scolaires au niveau primaire a été un important volet de l'appui direct du Partenariat au cours de cette période. Les résultats du PIE ont été plus modestes en ce qui a trait à la performance des filles, qui demeurent à la traîne par rapport aux garçons pour la plupart des indicateurs. Seuls des progrès modestes ont été réalisés dans le domaine de l'éducation de la petite enfance.*
- *Les domaines de la gestion de l'éducation (formation des enseignants et salaires) et de la gouvernance n'ont pas donné les résultats escomptés pendant la période couverte par le PIE et beaucoup reste à faire. Il est particulièrement préoccupant de constater que le coût de l'éducation pour les parents reste élevé en dépit de la politique de gratuité de l'enseignement primaire.*

<sup>120</sup> Cette observation fait référence à une étude commandée par le DFID sur les frais de scolarité qui a été finalisée en 2017, mais n'a pas été officiellement communiquée à d'autres partenaires pour discussion.

<sup>121</sup> Les informateurs clés ont mentionné à l'équipe d'évaluation que depuis 2017, l'un des principaux frais, le MINERVAL, était passé de 100 francs à 1 000 francs, une tendance qui, si elle se confirmait, serait contraire à l'accord officiel sur la réduction de ces frais.

### 2.1.4 Mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation

#### Évaluation de la mise en œuvre du plan sectoriel<sup>122</sup>

122. Le Partenariat mondial a fourni un appui à la RDC avec deux financements principaux jusqu'à présent. Le premier PROSEB (juillet 2013 – février 2017) a financé la mise en œuvre du PIE. Le deuxième, l'ESPIG actuel (septembre 2017 – février 2021), finance la mise en œuvre de la SSEF<sup>123</sup>.

123. Trois rapports de suivi ont été produits sur la mise en œuvre du PIE de même qu'un rapport d'évaluation final. Les rapports contiennent beaucoup de détails. Tous ces rapports, combinés aux entretiens réalisés lors de la première visite annuelle dans le cadre de cette évaluation prospective, révèlent que :

- La période couverte par le PIE a été marquée par des progrès continus en termes de résultats clés pour ce qui est de l'amélioration du taux de scolarisation au niveau primaire, la réduction des redoublements et l'amélioration des taux d'achèvement.
- Le PIE s'est heurté à des difficultés en ce qui a trait à certains aspects de la mise en œuvre. Les résultats ont donc été beaucoup plus modestes pour ce qui est de l'accès au préscolaire, la gratuité de l'enseignement primaire, l'éducation des filles et la non-scolarisation. Des progrès ont été accomplis en ce qui concerne la formation des enseignants et les conditions d'emploi des enseignants, mais seulement vers la fin de la période couverte par le plan et sans que la qualité de l'éducation n'en soit sensiblement modifiée. Au chapitre de la gouvernance, bien que des progrès aient été réalisés pour certains aspects liés à la décentralisation et à la modernisation du ministère, ainsi que pour le renforcement des capacités et le pilotage du système éducatif, le rapport conclut que beaucoup reste à faire pour réaliser les objectifs du plan.
- En général, les rapports sur la mise en œuvre du PIE indiquent que si les réformes politiques ont été amorcées sur un grand nombre de fronts, elles n'ont le plus souvent pas été menées à bien ou suivies. Le PIE n'établissait pas assez fermement les priorités et les capacités de mise en œuvre, comme en témoigne le grand nombre d'initiatives politiques qui ont été amorcées, mais n'ont pas été achevées en ce qui touche les documents d'orientation ou qui n'ont pas dépassé le stade de la conception. Dans ce contexte, le troisième rapport d'avancement du PIE énumère 18 réformes visées par des déclarations politiques, mais qui n'ont pas été entièrement approuvées ou qui ne sont pas (encore) mises en œuvre<sup>124</sup>. Le rapport d'étape n'analyse cependant pas les questions qui sous-tendent l'absence de progrès.
- Le renforcement du SIGE n'a que peu progressé<sup>125</sup>.

<sup>122</sup> Pour plus de détails, voir le rapport de référence sur la RDC (Mokoro, 2018).

<sup>123</sup> Pour des détails sur le financement du GPE, voir le tableau 8 de l'annexe G.

<sup>124</sup> Le troisième rapport d'avancement du PIE propose un projet prioritaire de sept réformes clés essentielles qui seront directement supervisées par le Secrétaire général et suivies par les groupes thématiques de la ComCon, et dont la mise en application relèvera des directions de l'EPSP.

<sup>125</sup> Sur cette question le PIE indique que : « Le MEPSP dispose à présent d'un SIGE opérationnel. Toutefois, des difficultés liées à la disponibilité à temps des financements impliquent des retards fréquents dans la production et la diffusion des données. Des retards importants sont à signaler pour la mise à disposition de l'annuaire 2013 - 2014. Il est donc nécessaire de disposer d'un financement national sécurisé qui doit permettre à la DEP de ne plus dépendre

124. Les principales préoccupations ont trait au fait que la SSEF ne fournit pas suffisamment de directives sur les priorités malgré sa longue liste d'ambitions et d'activités, et au fait que les systèmes d'information actuels ne permettent pas un suivi efficace. Le fait que le financement du plan ne soit pas suffisant est aussi une préoccupation.

125. Au moment de la première visite annuelle pour cette évaluation, l'état d'avancement de la mise en œuvre du plan sectoriel n'était pas encore clair. Comme nous l'avons déjà mentionné, la SSEF doit encore être mise en œuvre dans les plans et les budgets annuels. Aucun rapport susceptible d'apporter un éclairage complet sur la mise en œuvre de la SSEF n'a été identifié.

126. Le personnel technique du SPACE a mentionné, dans le cadre des entretiens avec l'équipe d'évaluation, diverses dispositions telles que l'établissement d'un comité de pilotage pour chaque projet et l'existence d'un comité de suivi pour la préparation de la réunion sectorielle, d'autres intervenants se sont montrés nettement moins optimistes lors des entretiens, signalant a) le manque de clarté quant aux processus décisionnels et b) les faibles progrès réalisés dans la mise en œuvre.

### **Contribution du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel**

127. Le financement le plus récent de 100 millions \$ US, l'ESPIG, qui finance le projet d'amélioration de la qualité de l'éducation en RDC (PAQUE), a commencé à être versé en septembre 2017, et consiste en une tranche fixe (70 %) et une tranche variable (30 %). Il a pour principaux objectifs l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire et le renforcement de la gestion du secteur. Le tableau 8 ci-dessous présente les trois composantes du dernier financement du Partenariat mondial et leur objectif principal à la lumière des trois grands domaines thématiques du PNSE/de la SSEF.

128. Les interventions du projet PAQUE s'adressent aux quatre mêmes provinces que le programme précédent, le PROSEB, à savoir le Kasai-Oriental 3 (Lomami), le Katanga 3 (Tanganyika), l'Équateur, et le Kasai-Occidental. Le processus de sélection est décrit en détail dans le Document d'évaluation des projets de la Banque mondiale<sup>126</sup>. Par ailleurs, au cours de la préparation du projet, il a été convenu que la cellule de mise en œuvre du projet au sein du MEPS-INC, qui était chargé de la mise en œuvre du PROSEP, le premier projet du Partenariat, serait également responsable de la mise en œuvre du projet PAQUE. Cet arrangement permet en effet de tirer parti des structures et de l'expertise déjà en place, notamment en ce qui concerne les garanties fiduciaires, la gestion financière et l'approvisionnement<sup>127</sup>.

---

de financements extérieurs pour assurer ses missions régaliennes. Un projet d'appui (UNESCO - BM) a été mis en place pour assister la DEP dans ses fonctions à partir de l'année 2016. » (p.95).

<sup>126</sup> Document d'évaluation de projet (BM, 2016c), p. 76

<sup>127</sup> Rapport sur l'état d'avancement de la mise en œuvre et les résultats de la Banque mondiale, août 2017 (BM, 2017b)

Tableau 2.3 Composantes du NESP et du PAQUE, objectifs et plus récente mise à jour

SSEF DOMAINE THÉMATIQUE	COMPOSANTE PAQUE	OBJECTIF	MISE À JOUR (MAI 2018) <sup>128</sup>
Améliorer la qualité de l'éducation	Composante 1 Qualité de l'apprentissage dans l'enseignement primaire	Améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au primaire, grâce à un environnement éducatif propice, rendu possible par le renforcement de l'éducation de la petite enfance, l'amélioration de la formation et du soutien aux enseignants et la fourniture de matériel pédagogique.	<p>Sous-composante 1.1 – Renforcement du système d'EPE pour la prestation de services de qualité : la mise en œuvre des activités au titre de cette sous-composante n'a pas encore commencé et la plupart des activités sont actuellement prévues pour 2019.</p> <p>Sous-composante 1.2 – Accroissement de l'efficacité des enseignants :</p> <p>Le rapport sur les « Humanités pédagogiques », qui servira de pierre angulaire à la réforme, a été commandé, mais n'a pas encore été commencé. Toutefois, d'importantes réformes institutionnelles telles que la création de la Direction de la formation ont été mises en œuvre et la nouvelle direction existe désormais dans l'organigramme actuel du ministère. La mise en place des instituts de formation des enseignants n'a pas encore commencé, car elle est subordonnée à la réalisation d'objectifs liés à la tranche variable du financement. Le renforcement de la formation continue des enseignants par un mécanisme en cascade n'a pas encore été mis en œuvre et, dans le cadre des plans actuels, il est prévu pour la prochaine pause estivale.</p> <p>Sous-composante 1.3 – Soutien de la chaîne d'approvisionnement en matériel pédagogique et didactique :</p> <p>Cette sous-composante est retardée parce que le ministère n'a pas encore réglé la question des manuels scolaires à utiliser. À l'étape de la préparation du projet, le ministère s'était orienté vers l'utilisation des manuels scolaires conçus dans le cadre d'ACCELERE! (projet financé par l'USAID). Il a toutefois annoncé récemment qu'il n'avait pas encore pris de décision définitive. Ceci, principalement parce que les manuels scolaires d'ELAN, financés par l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), sont en concurrence avec ceux d'ACCELERE! Le PAQUE achètera les manuels scolaires que le ministère choisira.</p>
Renforcer la gestion du système et le pilotage des innovations	Composante 2 Renforcer la gestion du secteur	Améliorer la connaissance de la performance du secteur et mettre	<p>Sous-composante 2.1 : Institutionnaliser l'évaluation normalisée de l'apprentissage des élèves. La Cellule indépendante de l'évaluation des acquis scolaires (CIEAS) a été créée. Le ministère a également trouvé des locaux à usage de bureaux pour la CIEAS, ce qui témoigne de son engagement ferme, les services principaux n'ayant généralement pas de bureaux</p>

<sup>128</sup> D'après le plus récent rapport sur l'état d'avancement de la mise en œuvre et les résultats (BM, 2018b).

SSEF DOMAINE THÉMATIQUE	COMPOSANTE PAQUE	OBJECTIF	MISE À JOUR (MAI 2018) <sup>128</sup>
		<p>en place des systèmes de responsabilisation à utiliser pour améliorer les acquis scolaires au niveau de l'école, l'accent étant mis en particulier sur l'apprentissage des filles.</p> <p>Parallèlement, la composante met en œuvre une position stratégique préconisée par la SSEF pour améliorer la qualité de l'éducation en s'appuyant sur des initiatives au niveau de l'école et sur des mesures d'incitation à l'amélioration des performances.</p>	<p>appropriés. La difficulté a consisté à doter la cellule en personnel. Une demande d'expression d'intérêt a été lancée pour pourvoir le poste de chef de la cellule et le processus n'est toujours pas terminé en raison du manque de candidats qualifiés. La cellule sera opérationnelle une fois qu'elle sera entièrement dotée en personnel, ce qui signifie non seulement trouver un chef qualifié, mais aussi pourvoir certains postes clés tels que psychométricien, statisticien ou spécialiste en systèmes informatiques. La cellule travaille d'arrache-pied pour repérer les candidats appropriés, et la tâche s'avère ardue dans un contexte où les ressources sont rares. Une fois que le chef de la CIEAS sera en poste, un appel à propositions pour une assistance technique internationale sera lancé. Même si la CIEAS n'est pas pleinement opérationnelle, une société internationale a été engagée pour réaliser la première évaluation à grande échelle qui portera sur 2 000 écoles primaires des provinces d'enseignement visées par le projet.</p> <p>Sous-composante 2.2 – Institutionnaliser la responsabilité dans la chaîne de soutien administratif et pédagogique jusqu'au niveau de l'école par le biais du financement basé sur la performance :</p> <p>Cette sous-composante progresse à un rythme raisonnable, car le contrat de CORDAID a été approuvé dans le système et que CORDAID, qui a une bonne réputation à l'échelle internationale pour la mise en œuvre de projets de financement fondé sur la performance appuiera le ministère pour la mise en œuvre d'un tel projet dans les provinces visées. CORDAID va bientôt commencer ses travaux. Les 1 350 écoles qui bénéficieront du mécanisme ont été identifiées ainsi que les 650 écoles qui ne bénéficieront pas du mécanisme, mais qui serviront de groupe-témoin pour indiquer au ministère si, dans le contexte actuel, le financement fondé sur la performance contribue ou non à améliorer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les acquis scolaires. Le ministère prendra ensuite une décision éclairée pour appliquer le mécanisme à l'ensemble du secteur de l'éducation.</p> <p>Sous-composante 2.3 – Soutien à l'éducation des filles :</p> <p>La mise en œuvre complète des activités au titre de cette sous-composante n'a pas encore commencé.</p>

SSEF DOMAINE THÉMATIQUE	COMPOSANTE PAQUE	OBJECTIF	MISE À JOUR (MAI 2018) <sup>128</sup>
Accroître l'accès et assurer l'équité	Composante 3 Gestion, suivi et évaluation du programme	<p><i>Au niveau du programme.</i> Le projet appuiera les activités visant à assurer l'exécution et la coordination efficaces du projet, ainsi que le suivi et l'évaluation de ses résultats.</p> <p><i>Au niveau du secteur.</i> Le projet appuiera une étude visant à améliorer la compréhension factuelle des déterminants du décrochage scolaire liés à l'école, à la famille et à l'individu afin d'éclairer les stratégies visant à améliorer la rétention et à encourager la rescolarisation des élèves ayant décroché du système.</p>	La cellule de coordination du projet (CCP) est maintenant opérationnelle, bien qu'il reste encore quelques postes à pourvoir. La CCP est une cellule solide qui a géré PROSEB, l'ancien projet du GPE. Le principal effort de collecte de données pour soutenir les activités de suivi et évaluation et fournir de l'information pour le projet sera bientôt en cours. L'entreprise internationale chargée de réaliser ce travail a été mandatée et est sur place.

Source : BM, 2016 c, BM, 2018 b.

129. Pour la tranche variable du financement fondée sur la performance (30 %), la RDC a sélectionné les indicateurs<sup>129</sup> présentés dans le tableau 9 ci-dessous, qui fait état de la mise à jour la plus récente<sup>130</sup>, et qui seront appliqués dans les neuf provinces visées par le projet.

**Tableau 2.4 Indicateurs stretch**

INDICATEUR STRETCH	DESCRIPTION	ACTIVITÉS	MISE À JOUR DE LA BM (MAI 2018)
<b>Indicateur stretch 1</b>	Amélioration des résultats aux tests de lecture en français et en langues nationales pour les enfants lors d'une évaluation standardisée des premières années d'études (2 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> année) effectuée par les enseignants et supervisée par le comité de parents (COPA). Les résultats sont discutés publiquement et disponibles Volet acquis scolaires.	Une cellule indépendante (CIEAS) chargée des évaluations nationales standardisées des acquis scolaires a été créée. Elle organise les évaluations des acquis scolaires en lecture en 2 <sup>e</sup> année et en 4 <sup>e</sup> année dans un nombre représentatif d'écoles primaires publiques. La CIEAS conçoit les évaluations qui sont administrées par les enseignants et supervisées par les comités de parents (COPA). Les résultats des évaluations sont mis à disposition du public, discutés avec les COPA et utilisés pour l'élaboration de politiques en matière d'éducation à tous les niveaux.	La mise en œuvre d'une évaluation à grande échelle qui n'a pas encore été réalisée, mais pour laquelle toutes les parties essentielles sont déjà en place pour que l'évaluation ait lieu.
<b>Indicateur stretch 2</b>	Réduire le taux de décrochage à la fin de la première année, en particulier dans les provinces où l'enseignement est peu efficace Volet efficacité	Réaliser une étude pour opérationnaliser les stratégies de réduction de l'abandon des études identifiées dans la SSEF et qui comprennent : a) la baisse des frais de scolarité, b) l'amélioration de la qualité de l'éducation, c) la sensibilisation des parents, des enseignants et des directeurs d'école, et d) l'adaptation du calendrier scolaire au contexte géographique et à la saison. Mise en œuvre des approches identifiées par l'étude pour réduire le décrochage scolaire, en particulier dans les provinces où l'efficacité interne est faible.	Une étude visant à opérationnaliser les stratégies de lutte contre le décrochage scolaire a été planifiée et une ébauche du rapport est disponible.

<sup>129</sup> Document d'évaluation de projet (BM, 2016c, p. 120ff.)

<sup>130</sup> Rapport sur l'état d'avancement de la mise en œuvre et les résultats (BM, 2018b)

INDICATEUR STRETCH	DESCRIPTION	ACTIVITÉS	MISE À JOUR DE LA BM (MAI 2018)
<b>Indicateur stretch 3</b>	Élimination de tous les frais de scolarité directs (SERNIE, TENAFEP, Minerval) dans les écoles primaires et baisse de la contribution des ménages à l'éducation, en particulier des plus pauvres. Volet équité	Suppression généralisée et complète du SERNIE et du Minerval dans tout le pays et pour l'ensemble du cycle primaire (1 <sup>re</sup> à 6 <sup>e</sup> années). Élimination complète du TENAFEP à compter de l'année scolaire 2018-2019. L'inclusion progressive des enseignants du primaire qui n'étaient pas rémunérés jusqu'à présent dans la masse salariale de l'État afin de remplacer et de réduire les contributions des parents d'élèves.	1 488 enseignants du primaire qui n'étaient pas rémunérés auparavant ont été intégrés dans la fonction publique sur un objectif de 1 600 pour l'année en cours.

Source : Document d'évaluation de projet (BM, 2016 c, p. 120ff.)

130. Le tableau 10 ci-dessous montre les coûts attribués à chacune des composantes du programme :

**Tableau 2.5 Composantes de l'ESPIG et coûts associés**

COMPOSANTE	DESCRIPTION	COÛT (EN MILLIONS \$ US)
<b>Composante 1</b>	Qualité de l'apprentissage dans l'enseignement primaire	65,7
<i>Sous-composante 1.1</i>	Renforcement du système d'EPE pour obtenir une prestation de services de qualité	
<i>Sous-composante 1.2</i>	Accroissement de l'efficacité des enseignants	
<i>Sous-composante 1.3</i>	Soutien de la chaîne d'approvisionnement en matériel pédagogique et didactique	
<b>Composante 2</b>	Renforcement de la gestion du secteur	21,9
<i>Sous-composante 2.1</i>	Institutionnalisation de l'évaluation normalisée de l'apprentissage des élèves	
<i>Sous-composante 2.2</i>	Institutionnalisation de la responsabilité dans la chaîne de soutien administratif et pédagogique jusqu'au niveau de l'école par le biais du financement basé sur la performance	
<i>Sous-composante 2.3</i>	Soutien à l'éducation des filles	
<b>Composante 3</b>	Gestion, suivi et évaluation du programme	12,4

Source : Document d'évaluation de projet (BM, 2016 c, p. 13ff.)

131. Il est trop tôt pour évaluer la contribution du Partenariat mondial à la mise en œuvre de la SSEF. Toutefois, on s'inquiète du manque apparent d'appui du Partenariat à la mise en œuvre, en particulier en ce qui concerne les indicateurs de la partie variable et le suivi connexe. De plus, la présence du Partenariat (et de l'agent partenaire) pour soutenir les processus est très rare sur le terrain.

132. Les questions visées par la tranche variable du financement absorbant une part importante du financement, et le soutien à la planification et l'établissement de priorités dans le secteur de l'éducation étant essentiels au succès de la SSEF, ces deux domaines devraient faire l'objet d'une attention particulière.

---

### **2.1.5 Autres explications et effets secondaires imprévus ou involontaires**

133. Les changements dans la planification, le dialogue et le suivi, le financement et la mise en œuvre des plans dans le secteur de l'éducation peuvent être attribuables à une grande variété de facteurs. Afin de pouvoir évaluer si le Partenariat a contribué aux changements à la fin de la période d'évaluation, d'autres explications possibles sont fournies et des données probantes confirmant ou réfutant chacune de ces explications seront recueillies pendant la période d'évaluation.

#### **Éléments confirmant ou réfutant les autres explications**

134. Il est important de noter qu'étant donné le retard pris par la mise en œuvre de la SSEF, il est trop tôt pour dire si d'autres explications sont justifiées ou non, compte tenu des préoccupations concernant la capacité d'établir des priorités. Quoi qu'il en soit, pour ce qui est de la mise en œuvre du plan sectoriel, l'appui direct du Partenariat mondial au pays semble limité (au-delà des apports financiers) par rapport à la mobilisation au stade de la planification, surtout si l'on tient compte de la complexité de l'environnement opérationnel (multitude d'intervenants, niveaux différents, contexte de gouvernance fragile, etc.) et, comme nous l'avons déjà mentionné, une préoccupation préliminaire majeure est qu'il semble y avoir des faiblesses très importantes dans le dialogue sectoriel et la responsabilité mutuelle, qui sont des éléments essentiels pour piloter le modèle du Partenariat mondial au niveau du pays. Si le Partenariat n'est pas présent dans le pays (c'est-à-dire ici l'action combinée du Secrétariat, d'une agence de coordination forte et d'un agent partenaire robuste) et si les partenaires ne peuvent trouver une façon de régler ces problèmes (ce qui, dans le contexte actuel de mauvais fonctionnement des structures, peut être très difficile), il est difficile de voir comment ces mécanismes vont être améliorés.

#### **Conséquences inattendues du soutien financier et non financier du Partenariat mondial pour l'éducation**

135. Les entretiens et les discussions qui ont eu lieu lors de la visite sur le terrain en mai et lors des entretiens de suivi à distance ont permis de relever un certain nombre de conséquences (potentielles) inattendues :

- Les processus d'examen de la qualité du Partenariat mondial sont généralement considérés comme étant de grande qualité et utiles. Cependant, les processus reproduisent ceux qui sont utilisés par la Banque mondiale. Comme la Banque mondiale est l'agent partenaire du Partenariat en RDC, cela a donné lieu à des doubles emplois inutiles.
- L'un des objectifs importants de la SSEF a été d'élargir le champ d'application du plan sectoriel aux quatre ministères responsables de l'éducation et de transformer la CATED en un SPACE ayant des responsabilités plus vastes en matière de coordination interministérielle et de fonction technique. Bien que cela ne soit pas uniquement attribuable au Partenariat mondial, les partenaires du

Partenariats ont apporté leur soutien à ces processus. Le champ d'application plus vaste de la SSEF et la mise sur pied du SPACE sont tous deux considérés comme une réalisation. Cependant, ils peuvent avoir compliqué la coordination et rendu plus floues les responsabilités et les obligations redditionnelles dans un pays qui a déjà des défis considérables à relever en matière de gestion de l'éducation et d'obligation redditionnelle.

- La présence relativement forte du Partenariat pendant la phase de montage du financement et les processus de consultation ont créé des attentes quant à sa participation continue pendant la phase de mise en œuvre. Une réflexion sur le poids relatif des apports à la phase de montage du financement par rapport au type d'appui qui être fourni de manière réaliste lors de la mise en œuvre, en particulier dans un contexte où le partenariat avec le Partenariat mondial est faible comme c'est le cas en RDC, pourrait s'imposer de ce fait.
- Étant donné les questions complexes qui sous-tendent les systèmes de frais de scolarité en RDC, il y a un risque que la priorité donnée à l'abolition d'un seul sous-ensemble de frais de scolarité déplace la recherche de revenus vers d'autres frais de scolarité ou d'autres moyens d'obtenir une contribution financière des parents. Là encore, ce point n'est pas spécifique au Partenariat mondial, mais les négociations entourant le financement du Partenariat ont porté sur les problèmes de frais de scolarité, et ce point mérite donc une attention particulière.
- L'expérience dans d'autres pays indique que l'utilisation d'indicateurs stretch doit faire l'objet d'une réflexion approfondie et d'un accueil favorable. La pression exercée pour soumettre la proposition de la RDC au conseil d'administration du Partenariat mondial a conduit à prendre des raccourcis dans l'analyse de ces indicateurs très importants. Les partenaires clés du processus ne se sentent pas, du coup, responsables de cette partie de l'entente. Cela a probablement contribué à miner davantage le partenariat déjà faible du Partenariat mondial et risque de compromettre la mise en œuvre du plan du point de vue des indicateurs qui ne peuvent raisonnablement être atteints et dont les principaux partenaires peuvent ne pas se sentir responsables.

136. La mesure dans laquelle ces conséquences imprévues continuent de poser un risque devra être évaluée dans les prochains rapports annuels.

## 2.2 Progrès réalisés vers un système d'éducation plus fort

### Résumé

- *Des progrès ont été réalisés dans le cadre du PIE au chapitre des infrastructures éducatives au niveau primaire, mais la prise de décisions concernant la construction d'écoles montre des faiblesses.*
- *Des progrès ont aussi été réalisés dans l'élaboration d'une politique de formation continue des enseignants en activité. Des progrès similaires restent à faire pour la formation initiale.*
- *Des programmes pour l'enseignement primaire ont été produits pendant la période visée par le PIE. Une politique sur les manuels scolaires a été instaurée, mais le choix des livres pose constamment problème.*
- *La production en temps voulu de données sur l'éducation demeure un défi. Les données ne sont pas complètes et la production des rapports dépend du financement externe.*
- *Il n'y a pas non plus de système national d'évaluation des acquis scolaires. Cette priorité du PIE doit être abordée lors de la mise en œuvre de la SSEF.*
- *L'obligation de rendre compte et la gestion de l'éducation posent des défis considérables.*
- *Les enseignants répondent à des critères minimaux de formation, mais seulement la moitié d'entre eux obtiennent des résultats satisfaisants aux tests de lecture.*
- *Un ratio élèves-enseignant relativement bon masque les problèmes d'efficacité.*
- *Peu de progrès ont été réalisés en ce qui concerne l'augmentation du nombre d'enseignantes, qui sont sous-représentées à tous les niveaux.*
- *Le nombre déjà élevé de gestionnaires va croissant par rapport à celui des enseignants, ce qui représente une charge financière accrue pour le secteur sans qu'il y ait amélioration proportionnelle de la gestion de l'éducation.*
- *Pour renforcer le système de l'éducation, il faudra que tous les partenaires, y compris les bailleurs de fonds, comprennent mieux les questions de gouvernance dans le secteur et s'engagent à mettre en œuvre un programme commun.*

### Évaluation des progrès accomplis relativement à un système d'éducation plus solide

137. Cette section du rapport examine les systèmes d'éducation du point de vue des progrès réalisés au chapitre des infrastructures, des politiques et des programmes éducatifs, des données sur l'éducation (essentielle à la prise de décision) et de l'évaluation des apprentissages, de la gestion de l'éducation et des enseignants ainsi que du cadre politique global.

138. La période visée par le PIE a été marquée par une augmentation importante du nombre d'écoles et de salles de classe, ce qui a permis un afflux de trois millions d'élèves du primaire et d'un million d'élèves du secondaire entre 2010 et 2014. En 2015, le nombre d'écoles primaires a atteint 51 657 (373 650 salles de classe) et celui des écoles secondaires, 25 581 (192 550 salles de classe). Entre 2010 et 2015, près de 15 770 écoles primaires supplémentaires ont été construites. Cela représente une augmentation annuelle de 7,6 % du nombre d'écoles primaires. L'augmentation du nombre de salles de classe a été plus importante dans les provinces de Bandundu, Kasai Occidental, Équateur et Maniema (GdRDC, 2017b).

139. Selon la troisième revue sectorielle conjointe (aide-mémoire de la revue sectorielle conjointe de 2017), la construction a été financée principalement par le Projet de réhabilitation et de construction des infrastructures scolaires (PRRIS)<sup>131</sup> mis sur pied par le gouvernement dans le cadre du PROSEB. En tout, 531 écoles avaient été achevées dans le cadre du PRIS (soit 50 % de ce qui était prévu) au moment de l'évaluation du PIE, et 149 l'ont été dans le cadre du PROSEB (ce qui correspond à 900 salles de classe et représente la totalité de ce qui était prévu)<sup>132</sup>. Bien que cela ait permis une augmentation importante du nombre de salles de classe, les objectifs du PIE, qui étaient plus élevés, n'ont pas été atteints (aide-mémoire de la revue sectorielle conjointe de 2017). L'un des principaux problèmes en ce qui a trait à la construction reste le non-respect des normes de construction et le non-respect par de nombreuses écoles conventionnées (malgré le moratoire en vigueur sur les nouvelles constructions) des normes convenues telles que le nombre minimum d'élèves requis pour ouvrir une école, le ratio élèves-enseignant et le ratio personnel enseignant-personnel administratif approprié. Il en résulte directement des inefficacités telles que le faible ratio élèves-enseignant et l'embauche disproportionnée et excessive d'enseignants par rapport au nombre d'élèves inscrits (BM, 2015).

140. Des progrès ont été réalisés au cours de la période visée par le PIE dans l'élaboration d'une politique de formation continue des enseignants et d'un plan d'action pour la mise en œuvre des principales priorités. Bien qu'elle ait été prévue pour la période visée par le PIE, il restait encore des progrès à faire en matière de formation initiale au moment de l'évaluation du PIE. Les travaux sur la formation initiale des enseignants ont donc été planifiés comme une priorité dans le cadre de la SSEF.

141. Des programmes pour l'enseignement primaire ont été produits pendant la période visée par le PIE bien qu'après des retards initiaux considérables. Bien qu'une révision du programme de l'enseignement secondaire ait été prévue dans le PIE, aucun progrès n'a été fait à cet égard. Une politique sur les manuels scolaires a été instaurée dans le cadre du PIE pour l'enseignement primaire et le PROSEB a permis la distribution d'environ 20 000 manuels. Cependant, en ce qui a trait au financement actuel du Partenariat mondial, la sélection des livres (qui relève du ministère de l'Éducation) semble être l'une des raisons des retards dans la mise en œuvre du financement du Partenariat.

142. Il n'existe actuellement aucun système national d'évaluation des apprentissages. C'était l'une des priorités du PIE, mais elle n'a pas été réalisée. La création d'une agence indépendante (la CIEAS) qui organisera régulièrement des évaluations nationales des apprentissages fait partie du PAQUE.

143. L'actualité et la disponibilité des données sur l'éducation sont mises à l'épreuve en RDC. Le pays ne dispose toujours pas d'un système complet de suivi des indicateurs et des performances en matière d'éducation. Le SIGE est faible et dépend trop du soutien externe, ce qui entraîne des retards dans les rapports. Le Rapport de 2016 sur l'état d'avancement de la mise en œuvre des programmes de la Banque mondiale indique que « des évaluations de l'apprentissage ont été entreprises [...], mais qu'elles ne sont pas systématiques et dépendent d'un financement extérieur »<sup>133</sup>. Bien que certains progrès aient été réalisés au cours de la période visée par le PIE, ces progrès n'ont pas été suffisants pour contribuer à la production régulière et sectorielle de données sur l'éducation. Comme indiqué dans la section précédente, le manque de données disponibles limite la capacité de surveillance du secteur et contribue à la faiblesse de l'établissement des priorités.

---

<sup>131</sup> Le projet a été lancé en avril 2013 avec un budget de 100 millions \$ US.

<sup>132</sup> Environ un quart du budget du PROSEB a été consacré à la construction d'écoles, soit 24,4 millions \$ US pour 900 salles de classe.

<sup>133</sup> Banque mondiale. (2016). Rapport sur l'état d'avancement de la mise en œuvre 2016. Pp. 5. (BM, 2016f)

144. La complexité du système d'éducation qui compte de nombreux intervenants et des structures qui se chevauchent, réduit l'efficacité de la gestion et de l'obligation redditionnelle en matière d'éducation. Une évaluation externe<sup>134</sup> des documents de gestion et de gouvernance du secteur a révélé des faiblesses dans de nombreux domaines, notamment la gestion et la rémunération des enseignants, ainsi que l'obligation de rendre des comptes à propos des contributions monétaires des parents à l'éducation. Sur le plan de la rémunération, une mauvaise gestion des dossiers individuels, une base de données centralisée non sécurisée et de longs délais d'enregistrement ou de modification du statut des enseignants et des administrateurs compliquent la gestion de l'éducation. Le recrutement des enseignants se fait au niveau local, et suscite des préoccupations quant à la clarté et la transparence des critères d'affectation. Par exemple, dans près de la moitié des cas, l'affectation des enseignants aux écoles primaires ne tient pas compte du nombre d'élèves<sup>135</sup>. On observe une tendance similaire au niveau secondaire. Le processus d'inscription des écoles et les structures administratives ne fait pas toujours l'objet d'un contrôle approprié.

145. Les enseignants sont au cœur de l'amélioration de la prestation des services, mais, comme on l'a vu plus haut, ils ne peuvent être la seule solution au problème. Le rapport de référence<sup>136</sup> a mis en lumière divers défis à relever en matière de qualité et de gestion des enseignants. Plus de 25 % des 545 233 enseignants inscrits dans le système officiel en 2017 avaient plus de 50 ans<sup>137</sup> et 4,8 % d'entre eux avaient dépassé l'âge de la retraite. Les enseignantes représentent un peu plus du quart du corps enseignant au primaire. Leur présence sur le marché du travail n'a augmenté que modestement au cours des dernières années, passant de 27,1 % en 2010 à 28,3 % en 2015, n'atteignant pas l'objectif de 35 % qui avait été fixé dans le PIE<sup>138</sup>. Les enseignantes sont encore moins bien représentées dans l'enseignement supérieur : seulement 10 % des enseignants au secondaire sont des femmes et moins de 5 % des enseignants sont des femmes dans l'enseignement supérieur<sup>139</sup>.

146. Le ratio élèves-enseignant est relativement bon, s'établissant à 36,8 pour un au primaire et à 15,0 pour un au secondaire<sup>140</sup>. Comme l'indique le RESEN,<sup>141</sup> le principal facteur explicatif est qu'un pourcentage important du personnel enseignant est en fait payé par les parents. Si l'on supprime les enseignants rémunérés par la collectivité, le ratio élèves-enseignant dans le primaire passe à 63,5 pour un<sup>142</sup>. L'examen des dépenses publiques de 2015 indique que le ratio élèves-enseignant relativement faible est révélateur de problèmes d'efficacité (c'est-à-dire que les rares ressources sont utilisées de manière inefficace), les niveaux optimaux étant de 40 élèves pour un enseignant au primaire et de 25 élèves pour un enseignant

---

<sup>134</sup> Groleau, 2017

<sup>135</sup> Groleau, 2017

<sup>136</sup> Mokoro, 2018.

<sup>137</sup> Un régime de retraite a été conçu en 2005, mais n'a pas encore instauré. Un programme d'indemnisation des personnes prenant leur retraite a été mis en place, mais il a été peu efficace en raison des difficultés à verser les indemnités et les rentes de retraite (PIE, 2017).

<sup>138</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). Mise en Œuvre du Plan Intermédiaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c)

<sup>139</sup> Banque mondiale. (2015). République démocratique du Congo – Revue des dépenses publiques pour le secteur de l'éducation. Banque mondiale, Washington.

<sup>140</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar (UNICEF & UNESCO, 2014).

<sup>141</sup> Ibid.

<sup>142</sup> UNICEF & UNESCO, 2014

au secondaire<sup>143</sup>. Les données sur le ratio élèves-enseignant formé sont incomplètes, comme le montrent la figure 15, la figure 16 et la figure 17 de l'annexe O, mais il est probable qu'un tel ratio se situe dans la fourchette du ratio élèves-enseignant de 2013-2014; plus de 95 % des enseignants du primaire détenaient le diplôme requis, mais ne possédaient pas les compétences nécessaires (QAR III).

147. L'évaluation des compétences des enseignants au moyen de l'EGRA (2012) a montré que seulement 50 % d'entre eux ont réussi les questions du test de compréhension de la lecture et seulement 36 % ont réussi la partie écrite. Ces résultats révèlent que la formation et l'examen de préparation à l'emploi sont très insuffisants, puisque 93 % des enseignants ont été agréés soit au moyen de l'examen D4N soit au moyen de l'examen D6N<sup>144</sup>. Une étude sur la formation continue des enseignants réalisée en 2013, citée dans le troisième rapport de suivi du PIE, a permis de définir les objectifs et les priorités de la formation des enseignants et la nécessité d'utiliser une combinaison d'approches en personne et à distance. La mise en œuvre du volet enseignement à distance, après des retards initiaux, a progressé avec le déploiement d'un système de centres de ressources (CRESD) aux niveaux décentralisés et la mise en place d'un service central, le SERNAFOR, par la Direction chargée de la formation continue. Dans l'intervalle, divers bailleurs de fonds soutiennent également la formation en cours d'emploi<sup>145</sup>.

148. En ce qui a trait à la gouvernance, des progrès ont été réalisés. Une procédure révisée de registre de paie a été mise en place et une proposition visant à restructurer le MEPS-INC centralisé a été rédigée, mais n'a pas encore été mise en œuvre. Un Observatoire national de l'éducation a été créé et le rôle des COPA et des COGE qui assurent la participation des parties prenantes au niveau local, a été officialisé par le biais des réglementations gouvernementales officielles. Il reste néanmoins encore de nombreuses initiatives pour lesquelles un travail supplémentaire est nécessaire avant que les objectifs décrits dans le PIE puissent être atteints, ce qui témoigne de l'adhésion limitée des autorités nationales à ce plan<sup>146</sup>.

149. Ces dernières années, le nombre d'administrateurs de l'éducation a augmenté à un rythme beaucoup plus rapide que celui des enseignants. En 2016, il y avait un administrateur pour dix enseignants, alors que le ratio était de un pour douze en 2011. Cette augmentation est en contradiction avec la SSEF, qui donne la priorité aux enseignants rémunérés<sup>147</sup>, et constitue une source considérable d'inefficacité pour le système d'éducation.

150. En outre, malgré la réforme du système de paiement des salaires, de nombreux enseignants, en particulier dans les zones rurales, ne reçoivent pas la totalité de leur salaire ou sont confrontés à des retards importants. Le nombre estimé d'enseignants non rémunérés varie. Selon une mesure, un peu plus de sept enseignants sur dix sont rémunérés, alors que selon une autre, seuls six enseignants sur dix reçoivent une quelconque sorte de rémunération<sup>148</sup>.

<sup>143</sup> Banque mondiale. (2015). République démocratique du Congo – Revue des dépenses publiques pour le secteur de l'éducation. Banque mondiale, Washington (BM, 2015).

<sup>144</sup> Un enseignant du primaire est considéré qualifié s'il possède une attestation D4N ou D6N. Source : Groleau, G. (2017). *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo*. (Groleau, 2017)

<sup>145</sup> Par exemple, l'USAID et le Department for International Development (DFID) du Royaume-Uni financent conjointement un programme d'éducation de 180 millions \$ US sur cinq ans appelé ACCELERE!, qui vise à améliorer les résultats en lecture par la formation professionnelle des enseignants.

<sup>146</sup> Groleau, 2017.

<sup>147</sup> Dans l'enseignement supérieur, il y a plus d'administrateurs que d'enseignants (BM, 2015). Le rapport indique également qu'une réduction de moitié du taux d'administrateurs permettrait d'économiser jusqu'à 15 % de la masse salariale, soit 0,3 % du PIB.

<sup>148</sup> Groleau, 2017.

151. L'élaboration de la SSEF, comme indiqué dans les sections précédentes, a fourni au secteur de l'éducation un plan global. La SSEF inclut parmi ses nombreuses priorités des mesures liées au déploiement des enseignants, à l'amélioration de leurs conditions de travail et au renforcement de la gestion des données et du partage de l'information. Toutefois, la mise en œuvre de la SSEF et, par son entremise, la réalisation d'un système d'éducation plus solide, dépend d'un programme commun, d'une hiérarchisation collective des priorités parmi les nombreuses activités différentes, d'une budgétisation et d'un financement adéquats et d'un suivi rigoureux. L'harmonisation entre les bailleurs de fonds et un programme commun de partenaires seront très importants pour piloter ce processus. Comme indiqué dans un récent rapport indépendant : « *Si la construction d'écoles et la formation des enseignants sont des interventions importantes, elles ne suffisent pas à elles seules à améliorer durablement la qualité et l'accès. Pour ce faire, il faut aussi comprendre comment le système scolaire est géré et dans quelle mesure les directeurs d'école et ce système sont responsables devant les parents. L'échange de connaissances et la reconnaissance des problèmes de gouvernance qui comptent pour les résultats éducatifs des parties prenantes du secteur de l'éducation en RDC sont une condition nécessaire pour les résoudre. Cela est essentiel pour aller au-delà des engagements généraux en faveur de la réforme du secteur et passer à des interventions et à des actions spécifiques* »<sup>149</sup>.

### Contribution du PSE au changement au niveau du système

152. Les futurs rapports annuels devront indiquer si des changements notables ont eu lieu dans le système et déterminer ensuite dans quelle mesure ils ont été influencés par la mise en œuvre du plan sectoriel.

---

<sup>149</sup> Verhaghe, 2017, p. v.

## 2.3 Progrès vers de meilleurs résultats en matière d'acquis scolaires et d'équité

### Évaluation des progrès accomplis en vue d'améliorer les acquis scolaires

#### Résumé

- *Malgré des progrès et de meilleurs résultats que dans d'autres pays de la région, la moitié des élèves de cinquième année éprouvent des difficultés dans leur éducation.*
- *Les évaluations des acquis scolaires montrent que les enfants n'ont pas les compétences de base en mathématiques et en français, ce qui a une incidence sur les acquis scolaires ultérieurs.*
- *Les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons et les disparités régionales sont importantes en ce qui a trait aux acquis scolaires.*
- *Les problèmes d'efficacité entraînent une perte de 3,2 années par élève dans l'enseignement primaire et secondaire en RDC.*
- *Bien que l'accès se soit amélioré, plus de 25 % des enfants d'âge scolaire en RDC ne vont plus à l'école. Les filles et les enfants issus de familles pauvres sont plus susceptibles de ne pas aller à l'école. Les résultats scolaires montrent de fortes disparités dans différents domaines, y compris entre régions et entre types d'écoles.*

#### et l'équité

153. Dans cette section du rapport, nous présentons les résultats obtenus à ce jour en ce qui concerne les résultats d'apprentissage, l'équité et l'inclusion dans le secteur. Comme nous l'avons déjà indiqué dans le rapport de référence, il reste encore beaucoup à faire en ce qui concerne la disponibilité de données à jour.

#### Accès et scolarisation

154. En 2014, 14,3 millions d'enfants fréquentaient l'école primaire, contre quelque 5,5 millions d'enfants 12 ans auparavant<sup>150</sup>.

155. Le taux brut de scolarisation est passé de 90,8 % en 2010 à 106,8 % en 2014. Le taux net de scolarisation est passé de 61 % en 2007 (59,4 % pour les filles, et 62,5 % pour les garçons) à 80,4 % en 2014 (79,3 % pour les filles et 81,6 % pour les garçons).

156. L'augmentation du taux net de scolarisation a été plus élevée dans les zones rurales (passant de 51,4 % en 2007 à 77,3 % en 2014) que dans les zones urbaines (passant de 74,3 % en 2007 à 87 % en 2014)<sup>151</sup>.

157. La participation des filles s'est améliorée dans le primaire et le secondaire depuis 2007, mais a stagné depuis 2013 (voir la figure 4 ci-dessous).

158. La couverture de l'éducation s'est améliorée à tous les niveaux, mais reste modeste au primaire (avec seulement 4,5 % des enfants ayant accès à l'école maternelle en 2012 à ce niveau). En revanche, l'accès à

<sup>150</sup> MEPSP/SPACE (2017). Revue conjointe du Plan intérimaire de l'Éducation – Le PIE 3 ans après : éléments pour un bilan. Présentation pour la troisième revue sectorielle conjointe (février 2017).

<sup>151</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2017). Mise en œuvre du plan intermédiaire d'éducation – Rapport de suivi n° 3.

l'enseignement supérieur a fortement augmenté et s'est multiplié par 2,5 en dix ans (entre 2002 et 2012) pour atteindre 512 étudiants pour 100 000 habitants.

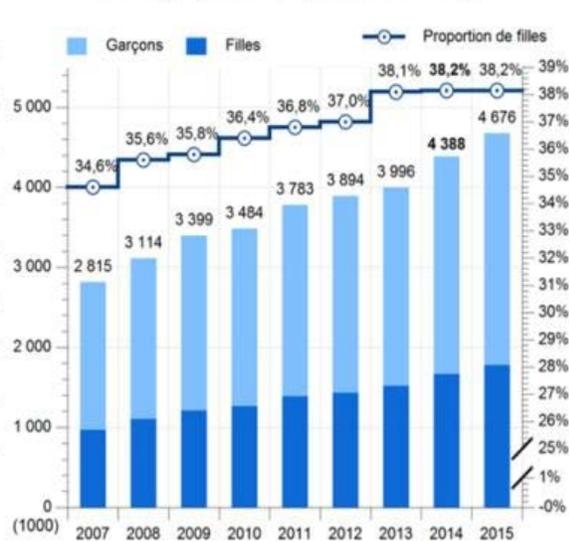
**Figure 2.3** Évolution des élèves inscrits et de la proportion de filles au primaire et au secondaire

**Graphique 45 : Primaire : Évolution des élèves inscrits et de la proportion des filles (2007-2014)**



Source : D'après les données du MEPS

**Graphique 46 : Secondaire : Évolution des élèves inscrits et de la proportion des filles (2007-2014)**



Source : D'après les données du MEPS

Source : PIE 2017 (GdRDC, 2017c)

## Écarts en matière d'accès par groupe

159. L'« équité » consiste à faire en sorte que tous les enfants, quelles que soient leur situation et leurs caractéristiques, aient accès à une éducation de qualité et aient les mêmes chances lorsqu'ils se trouvent dans le système d'éducation. L'analyse du RESEN (2014)<sup>152</sup> souligne qu'en RDC, ces chances ne sont pas les mêmes pour tous, et ce, pour différents aspects.

160. Les analyses pluridimensionnelles des facteurs expliquant les taux de rétention dans l'enseignement primaire réalisées en 2013<sup>153</sup> montrent que les facteurs explicatifs les plus importants de la fréquentation scolaire sont :

- Le revenu des ménages : les enfants du quintile supérieur sont 25 fois plus susceptibles d'accéder à l'enseignement supérieur que ceux du quintile le plus pauvre.
- La distance à parcourir jusqu'à l'école dans les zones rurales.
- Le niveau d'instruction du chef de famille.

161. Les disparités d'accès entre les garçons et les filles se sont stabilisées dans le primaire en raison des progrès importants réalisés en matière d'accès des filles, mais ces progrès sont par la suite annulés par les

<sup>152</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IIPE Pôle de Dakar. (UNICEF & UNESCO, 2014)

<sup>153</sup> UNICEF. (2013). p. 143, et MEPS-INC. (2014). p. 239.

taux plus élevés d'abandon scolaire des filles au primaire et le faible taux de passage du primaire au secondaire. Au cours de la période visée par l'IPE (2013-2017), l'indice de parité entre les sexes (IPS) s'est amélioré à tous les niveaux d'études sauf au deuxième cycle du secondaire, où il a baissé. L'IPS est passé de 90 % à 96 % au primaire, de 62 % à 74 % au premier cycle du secondaire, de 48 % à 73 % pour les études supérieures et de 73 % à 59 % au deuxième cycle du secondaire<sup>154</sup>.

162. Dans l'ensemble, il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles pour ce qui est de l'accès à l'éducation primaire. Cependant, les filles des zones rurales sont plus susceptibles de ne pas aller à l'école. Les acquis scolaires des filles sont également plus faibles que ceux des garçons dès le primaire, ce qui les désavantage tout au long de leur scolarité.

163. Les taux de rétention dans le primaire montrent de fortes variations par province. Les provinces Orientale et Équateur ont des taux de rétention inférieurs à 45 % dans le primaire et une situation socio-économique qui va à l'encontre de la rétention des élèves au primaire. En revanche, des provinces comme le Bandundu ou le Maniema affichent des taux de rétention de plus de 100 %, ce qui reflète le fait que ces provinces, par exemple, attirent des élèves des provinces touchées par le conflit<sup>155</sup>.

164. Les disparités selon le sexe, le revenu et le lieu de résidence sont cumulatives. L'indice de parité entre les filles pauvres des zones rurales et les garçons riches des zones urbaines est en effet de 0,84 pour l'accès au primaire, mais chute à 0,31 à la fin du primaire et à 0,06 au secondaire. Ainsi, seulement 4 % des filles pauvres des zones rurales atteindront la fin du secondaire, contre 67 % des garçons riches des zones urbaines<sup>156</sup>.

### Achèvement des études

165. Entre 2010 et 2015, le taux d'achèvement des études primaires est passé de 56,7 % à 68,9 %. Le rapport sur le secteur de l'éducation (RESEN)<sup>157</sup> révèle qu'une grande partie des gains en matière de taux d'achèvement des études est attribuable à une hausse des effectifs scolaires plutôt qu'à une plus grande efficacité interne. Le rapport fait état d'un taux élevé de gaspillage dans le système parce que les enfants commencent l'école alors qu'ils ont déjà dépassé l'âge de leur classe et parce que les taux de redoublement restent élevés. Les problèmes d'efficacité se reflètent dans le fait que si 94 % des enfants (quel que soit leur âge) commencent la première année du primaire, 67 % seulement atteindront la sixième année du primaire<sup>158</sup>. Des études récentes ont montré que le redoublement entraîne une perte de 3,2 années par élève dans le primaire et le secondaire<sup>159</sup>. Comme pour les autres indicateurs, il existe de fortes variations dans les taux d'achèvement d'une province à l'autre. Les taux d'achèvement du primaire sont considérablement plus élevés chez les garçons (86 %) que pour les filles (59 %). Des différences similaires

<sup>154</sup> BM, 2015. République démocratique du Congo – Revue des dépenses publiques pour le secteur de l'éducation. Banque mondiale, Washington.

<sup>155</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar. (UNICEF & UNESCO, 2014)

<sup>156</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar. (UNICEF & UNESCO, 2014)

<sup>157</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar. (UNICEF & UNESCO, 2014)

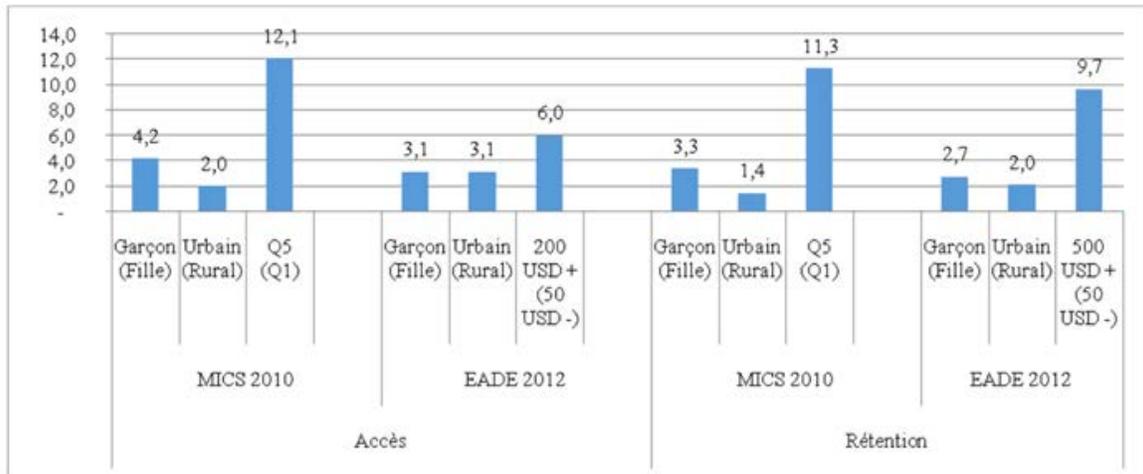
<sup>158</sup> Herdt, T., Marivoet, W. et F. Muhigirwa. (2015). Situation des Femmes et Enfants en RDC – Vers la réalisation du droit à une éducation de qualité pour tous (SITAN). IOB and CARF.

<sup>159</sup> Banque mondiale. (2015). République démocratique du Congo – Revue des dépenses publiques pour le secteur de l'éducation. Banque mondiale, Washington.

sont constatées pour le premier cycle du secondaire, avec 66 % pour les garçons, contre 42 % pour les filles, et pour le deuxième cycle du secondaire, avec 34 % pour les garçons contre 18 % pour les filles<sup>160</sup>.

166. La figure 5 ci-dessous met en évidence les déterminants de l'accès et de la rétention dans l'enseignement secondaire. Elle montre que les garçons, les enfants des zones urbaines et ceux qui situent dans le quintile de revenu le plus élevé ou des chances nettement plus élevées d'accès et de rétention à ce niveau d'éducation.

**Figure 2.4** Déterminants de l'accès et de la rétention dans l'enseignement secondaire (rapports de cotes)



Source : MICS4 2010 et EADE 2012. Calculs des auteurs.

Source : UNICEF & UNESCO, 2014

## Enfants non scolarisés

167. Le pourcentage d'enfants d'âge scolaire qui ne sont pas scolarisés a considérablement diminué, glissant de 40 % en 2005 à 25 % en 2012. Toutefois, en raison d'une population d'âge scolaire relativement importante, le nombre absolu d'enfants reste significatif<sup>161</sup>.

168. Les filles représentent toujours la plus grande proportion d'enfants et d'adolescents qui ne sont pas scolarisés, bien que les rapports ne fournissent pas de statistiques précises<sup>162</sup>. Les enfants non scolarisés sont plus susceptibles de provenir de familles pauvres<sup>163</sup>, de venir de zones rurales et de vivre dans des provinces touchées par des conflits.

<sup>160</sup> CONEPT. (2015). Rapport alternatif des progrès d'Éducation pour tous en République démocratique du Congo : 2000-2015.

<sup>161</sup> USAID (2016). USAID ECCN Alternative Education in the DRC Final Research Report.

<sup>162</sup> USAID (2016). USAID ECCN Alternative Education in the DRC Final Research Report.

<sup>163</sup> La persistance des frais de scolarité en RDC est largement citée comme le principal moteur de la non-scolarisation. Les familles les plus pauvres sont les plus touchées : les enfants des familles dont le revenu mensuel est inférieur à 50 \$ US par mois sont 33 % plus susceptibles de ne pas aller à l'école que les enfants de familles à revenu élevé (USAID, 2016).

169. Les frais de scolarité au secondaire sont en grande partie responsables de la non-scolarisation de 3,5 millions d'enfants en RDC. Parmi les familles dont le revenu mensuel est inférieur à 50 \$ US par mois, 34 % des enfants âgés de 6 à 11 ans ne vont pas à l'école. Cette proportion diminue pour chaque tranche de revenu suivante et atteint 7 % pour les familles dont le revenu mensuel se situe entre 500 et 1000 euros. Il ne semble pas y avoir d'enfants non scolarisés parmi les familles qui gagnent plus de 1 000 \$ US par mois<sup>164</sup>.

## Acquis scolaires

170. Cette section du rapport porte sur les acquis scolaires. L'analyse est limitée par le fait qu'elle ne repose pas sur des données plus récentes.

171. Le *Rapport d'État du Système Éducatif National* (RESEN) rend compte de l'analyse complète la plus récente des acquis scolaires<sup>165</sup>. L'analyse du RESEN s'appuie sur trois sources : les tests régionaux qui comparent les performances des élèves – l'évaluation de la lecture dans les premières années d'études, l'évaluation des mathématiques dans les premières années d'études et le programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC); les examens officiels en RDC (TENAFEP à la fin du primaire et l'examen national à la fin du secondaire) et les variations du taux d'alphabétisation. Les données du RESEN de la RDC ne vont pas au-delà de 2014 et ne reflètent donc pas les progrès qui auraient pu être réalisés durant la dernière partie de la mise en œuvre du PIE.

172. Les données du RESEN citées montrent qu'en dépit des progrès des taux de scolarisation et d'achèvement ainsi que d'autres indicateurs choisis, les acquis scolaires des élèves en RDC sont restés faibles. Les faits saillants sont les suivants :

- Environ neuf années de scolarité sont nécessaires pour que les élèves soient suffisamment alphabétisés. À 15 ans, la probabilité d'être alphabétisé est de 47,3 %, ce qui place la RDC en dessous des pays comparables<sup>166</sup>.
- 26 % des élèves ont des difficultés d'apprentissage<sup>167</sup> en deuxième année (notes du PASEC), ce qui fait indiquer que les problèmes commencent au début du cycle du primaire.
- Les tests d'évaluation de la lecture aux premières années d'études ont montré que 52 % des élèves de quatrième année étaient incapables de lire un seul mot.
- Il existe des différences régionales en mathématiques et en lecture. Au Katanga, la moitié des élèves du Katanga ont des difficultés d'apprentissage en deuxième année, une statistique qui grimpe à 65 % pour les enfants de cinquième année (selon le test PASEC). En revanche, dans le Bandundu, seulement 18 % des élèves ont des difficultés d'apprentissage en deuxième année en regard de 42 % en cinquième année.

<sup>164</sup> Groleau. G. (2015). *Governance in the Primary Education System of the Democratic Republic of Congo* (présentation PPT). Rescue International.

<sup>165</sup> République démocratique du Congo. (2014). *Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix*, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar. UNICEF & UNESCO, 2014

<sup>166</sup> La RDC s'est classée après le Rwanda et la Tanzanie dans la comparaison, tout juste devant le Niger.

<sup>167</sup> Selon l'étude RESEN, les enfants ayant des difficultés d'apprentissage sont ceux qui ont obtenu une note globale inférieure à 40 % aux tests PASEC et EGRA/EGMA en deuxième et en cinquième année (classes dans lesquelles ces tests sont effectués). L'étude indique que chacun de ces tests mesure des acquis différents et qu'ils ne sont donc pas comparables.

- 51 % des élèves qui finissent leur 5<sup>e</sup> année éprouvent des difficultés d'apprentissage selon la même définition (test PASEC), encore une fois avec les différences régionales mentionnées ci-dessus.
- Seulement 47 % des élèves qui ont terminé leur 6<sup>e</sup> année sont considérés comme analphabètes, contre 59 % dans les pays comparables de la sous-région.

173. On considère que les lacunes importantes en matière d'éducation de base ont une incidence sur le rendement aux niveaux supérieurs du système<sup>168</sup>. Or, par rapport aux pays comparables de la région, la RDC n'est pas le pays le moins performant. La comparaison des taux du PASEC (2010) montre que la RDC se classe troisième parmi 10 pays pour le français et cinquième parmi les mêmes pays pour les mathématiques<sup>169</sup>.

174. Les mauvais résultats scolaires s'expliquent par un ensemble complexe de problèmes systémiques, notamment au chapitre de la gestion de l'éducation (formation des enseignants et soutien aux enseignants qui ont une incidence sur la manière dont les méthodes d'enseignement et sur les ressources disponibles), des conditions de travail des enseignants et autres.

175. L'analyse de l'examen national de fin d'études secondaires (l'examen d'État) met en évidence les éléments suivants en ce qui concerne les acquis scolaires :

- Les filles représentent 32 % (2012) des élèves qui passent l'examen final.
- Au niveau secondaire, la note moyenne globale à l'examen a diminué entre 2010 et 2014, sauf dans les écoles non conventionnées où elle a augmenté. Dans l'ensemble, le taux de réussite a chuté de six points de pourcentage entre 2012 et 2014<sup>170</sup>. Toutefois, les résultats ont fluctué de façon considérable et la période n'est probablement pas suffisamment longue pour dégager des tendances très nettes.
- 61 % des élèves réussissent l'examen du secondaire, mais leurs résultats inférieurs dans les filières techniques (56,5 %).

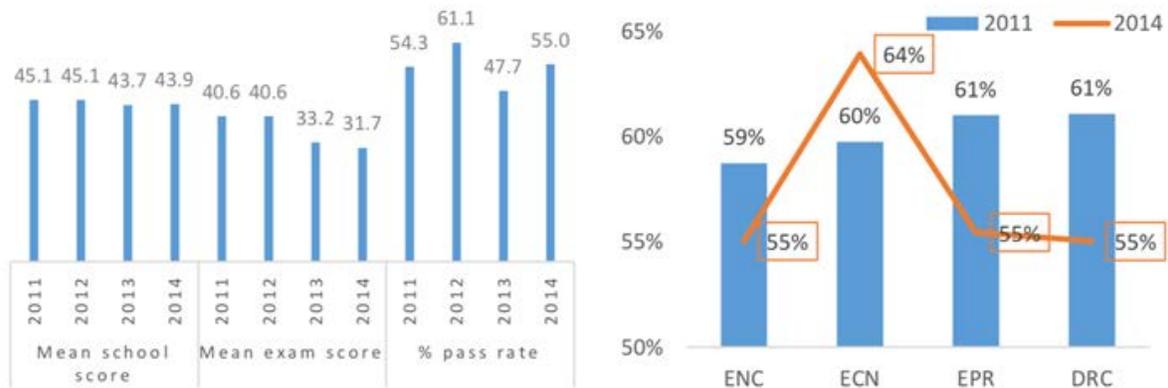
---

<sup>168</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar. UNICEF & UNESCO, 2014

<sup>169</sup> Groleau, G. (2017). Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo. (Groleau, 2017)

<sup>170</sup> Les variations dans la difficulté de l'examen chaque année peuvent contribuer à faire fluctuer considérablement les taux de réussite (entre 47 % et 61 % au cours de la période écoulée entre 2010 et 2014).

**Figure 2.5 Résultats scolaires moyens, résultats moyens à l'examen et taux de réussite (à gauche) et taux de réussite par type d'école (à droite)**



Source : Banque mondiale, RDC – Revue des dépenses publiques pour le secteur de l'éducation (2015), d'après les résultats à l'examen d'État publiés par le MPESP.

Légende : ENC = École non conventionnée, ECN = École conventionnée, EPR = École privée, DRC = toutes les écoles.

### Lacunes dans les acquis scolaires par groupe

176. La RDC dispose d'informations relativement récentes et complètes sur les écarts entre les différents groupes en matière d'acquis scolaires. Les résultats scolaires au niveau primaire montrent de fortes disparités, entre autres :

- Entre les régions du pays. Au niveau primaire, l'écart est de près de 30 points entre les provinces les plus performantes et les moins performantes aux examens nationaux de fin de scolarité. Au secondaire, l'écart est de plus de 20 points de pourcentage entre les provinces les moins performantes et les plus performantes<sup>171</sup>. Les six provinces touchées par les conflits ont les taux d'achèvement du primaire les plus faibles, et la qualité de l'enseignement et les acquis scolaires sont également considérablement affectés<sup>172</sup>.
- Les résultats du TENAFEP par type d'école indiquent que, dans l'ensemble, les écoles privées ont tendance à obtenir de meilleurs résultats et que, entre les deux régimes scolaires publics, les écoles conventionnées ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que les écoles non conventionnées<sup>173</sup>.
- Entre garçons et filles dans l'enseignement public : les filles obtiennent de moins bons résultats que les garçons et leurs résultats diminuent davantage à la fin du premier cycle d'enseignement, ce qui indique que les disparités entre les sexes s'accroissent à mesure que les enfants progressent dans le système d'éducation<sup>174</sup>.

<sup>171</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar. UNICEF & UNESCO, 2014

<sup>172</sup> UNICEF & UNESCO, 2014

<sup>173</sup> Banque mondiale. (2015). République démocratique du Congo – Revue des dépenses publiques pour le secteur de l'éducation. Banque mondiale, Washington.

<sup>174</sup> Par exemple, les filles ont obtenu de moins bons résultats à l'examen primaire final, TENAFEP; 63,2 % des filles qui ont passé l'examen l'ont réussi contre 65 % des garçons.

- Dans les écoles privées, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons (ce qui peut être attribuable au profil des filles qui fréquentent les écoles privées).
- Entre les écoles publiques et privées : les résultats des examens primaires nationaux indiquent que les enfants des écoles privées réussissent un peu mieux que ceux des écoles publiques<sup>175</sup>.
- Les enfants issus de familles pauvres obtiennent de moins bons résultats aux tests de rendement scolaire que ceux issus de familles plus aisées<sup>176</sup>.

177. Comme mentionné précédemment, l'obtention d'informations fiables et actualisées sur les performances du système éducatif reste difficile en RDC. Par conséquent, en ce qui a trait aux acquis scolaires, les données des tests d'évaluation de la lecture et des mathématiques aux premières années d'études (recueillies en 2010 et en 2013) ne couvrent pas la période la plus récente (c'est-à-dire depuis 2013). Pour y remédier, la création d'une unité de mesure de l'apprentissage a été déclarée prioritaire. Une étude a été réalisée en 2015 afin d'identifier la voie à suivre pour la création d'une telle unité; elle a été accompagnée d'un plan d'action, d'un échéancier et d'un budget prévisionnel et des partenaires ont été désignés pour l'appuyer<sup>177</sup>. Un décret a été adopté en février 2017 pour permettre la création de la Cellule indépendante d'évaluation de l'apprentissage (CIEAS), qui sera chargée d'évaluer les résultats de l'apprentissage<sup>178</sup>.

### Lien entre les tendances au niveau de l'impact et les changements observés au niveau du système

178. Pour l'heure, l'évaluation ne permet pas d'évaluer le lien entre les changements au niveau du système et l'impact. Il y a en effet un décalage entre les données au niveau des résultats (les données les plus récentes reflètent la situation au début du PIE et non au début de la SSEF) et un décalage possible entre les améliorations spécifiques et les changements au niveau des impacts.

---

<sup>175</sup> Banque mondiale. (2015). République démocratique du Congo – Revue des dépenses publiques pour le secteur de l'éducation. Banque mondiale, Washington.

<sup>176</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar. UNICEF & UNESCO, 2014

<sup>177</sup> GPE (2016d). Contrôle de Qualité, Phase II, Évaluation du Programme. Demande de financement présentée par la République démocratique du Congo. Rapport du Secrétariat du GPE. Février 2016.

<sup>178</sup> Banque mondiale (2017b). RD Congo – Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUE) (P157922), août 2017.

## 2.4 Plausibilité de la TdC la première année

### Principales constatations

- Une seule des contributions revendiquées est jugée plausible (en partie) à ce stade.
- Toutefois, l'analyse de la plausibilité est conditionnée par les premières étapes de la mise en œuvre du plan.

179. Cette section évalue la plausibilité des contributions revendiquées du Partenariat mondial et contient d'autres observations sur la plausibilité de la théorie du changement présentée à la section 1.2.

**Tableau 2.6** *Évaluation de la plausibilité des contributions revendiquées*

CONTRIBUTION REVENDIQUÉE	ÉVALUATION DE LA PLAUSIBILITÉ
Contribution revendiquée A : « Le soutien (financier et non financier) et l'influence du Partenariat mondial pour l'éducation contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le gouvernement réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage. »	En partie plausible. Comme nous l'avons mentionné ailleurs dans le présent rapport, les apports du GPE ont été dans l'ensemble essentiels pour la SSEF, qui fournit une analyse sectorielle exhaustive réunissant des données provenant d'un éventail d'études et portant sur les mesures visant à améliorer l'équité, l'efficacité et l'apprentissage. La SSEF comporte cependant certaines faiblesses importantes, à savoir une hiérarchisation insuffisante des priorités et un manque d'attention constante à l'égalité des sexes. Ces faiblesses peuvent avoir une incidence sur les contributions revendiquées D, E et F, ainsi que sur la crédibilité du document dans la pratique.
Contribution revendiquée B : « Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le Partenariat mondial à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une responsabilité mutuelle à l'égard des progrès du secteur éducatif. »	Non plausible à ce stade. Les données probantes indiquent que les structures de planification et de suivi du secteur sont actuellement très faibles et qu'il est difficile de coordonner un ensemble très complexe de parties prenantes du secteur de l'éducation en RDC. Parmi les signes inquiétants, mentionnons l'absence de planification et de suivi conjoints de la mise en œuvre de la SSEF et du PAQUE; le manque de clarté sur les responsabilités en matière de prise de décisions; le manque d'échange d'information à propos des processus; la faible utilisation des données et la faiblesse des systèmes de suivi; la faiblesse des structures de responsabilité mutuelle qui ne semblent pas suffisamment inclusives ou auxquelles les principaux partenaires ne participent pas et les intérêts divergents des bailleurs de fonds.

CONTRIBUTION REVENDIQUÉE	ÉVALUATION DE LA PLAUSIBILITÉ
<p>Contribution revendiquée C : « Les conditions de plaidoyer et de financement du GPE contribuent à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays. »</p>	<p>Non plausible à ce stade. Bien que le financement national du secteur de l'éducation se soit maintenu à de bons niveaux malgré les récentes difficultés économiques, le lien direct avec le plaidoyer et le financement du GPE est difficile à établir étant donné que la tendance à la hausse existait avant l'appui du GPE à la RDC. Les niveaux de financement des bailleurs de fonds n'ont pas augmenté jusqu'à maintenant et rien ne prouve pour le moment que le plaidoyer et le financement du GPE ont mobilisé des sources de financement nouvelles ou novatrices. Le nouveau financement du GPE est assorti d'avantages spécifiques (notamment par le biais de la tranche variable) qui visent à alléger le fardeau des frais de scolarités imposés aux parents (qui financent la majeure partie de la facture de l'éducation). Cependant, ceux qui comprennent bien le fonctionnement du secteur estiment que ces mesures ne sont pas suffisantes pour remédier aux incitations perverses qui font partie du système actuel de financement qui finance directement les coûts du système d'éducation. En outre, l'objectif de 20 % du financement public de l'éducation a peu de chances d'être atteint et il y a de sérieux doutes quant à la capacité (et à la volonté politique) du gouvernement de couvrir les coûts d'une véritable abolition des frais de scolarité.</p>
<p>Contribution revendiquée D : « Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à la mise en œuvre efficace et efficiente de ces plans sectoriels. »</p>	<p>Non plausible à ce stade. La mise en œuvre efficace et efficiente des plans sectoriels est jugée peu probable au point de mesure actuel, d'après les données disponibles. L'effet des apports financiers et non financiers du GPE risque d'être au mieux faible compte tenu des faiblesses importantes des structures responsables de la mise en œuvre, de la faible capacité de mise en œuvre, de l'absence d'un programme commun et d'un leadership fort, du fait que ce qui se passe dans le secteur éducatif est en grande partie hors du contrôle des structures gouvernementales et des fortes incitations pour maintenir le statu quo dans le secteur (les questions liées à l'économie politique ne se reflètent pas suffisamment dans l'analyse du GPE). Ces facteurs, conjugués aux besoins considérables du pays, à l'important déficit de financement pour la mise en œuvre de la SSEF et à la part relativement modeste du financement fourni directement par le GPE, risquent d'atténuer davantage la contribution du GPE.</p>
<p>Contribution revendiquée E : « L'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du système éducatif. »</p>	<p>Non plausible à ce stade. Comme indiqué précédemment, le plan de mise en œuvre n'est pas priorisé et cette faiblesse n'a pas été corrigée. L'examen du PIE révèle un succès très limité et il n'y a pas suffisamment d'indications que les conditions sont en place pour permettre une mise en œuvre solide.</p>

CONTRIBUTION REVENDIQUÉE	ÉVALUATION DE LA PLAUSIBILITÉ
Contribution revendiquée F : « Les améliorations du système éducatif débouchent sur de meilleurs acquis scolaires et le renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion dans le secteur de l'éducation. »	Il est trop tôt pour dire si la SSEF connaîtra plus de succès que le PIE, de sorte qu'on ne sait pas encore si cette revendication est plausible. L'équipe d'évaluation continuera de faire le suivi des données dans la mesure du possible, étant donné la faiblesse des systèmes de données et le décalage probable des effets.

180. Dans l'encadré 1 ci-dessus, on peut voir que seule la première revendication est jugée partiellement plausible à ce stade. La plausibilité des autres revendications ne peut être confirmée à ce stade précoce.

181. À l'étape de ce premier rapport annuel, il ressort qu'un certain nombre de revendications concernant le soutien du Partenariat mondial sont plausibles et que certaines des hypothèses qui sous-tendent les chaînes de causalité dans la TdC le sont aussi (voir le tableau 11 ci-dessous). Toutefois, à ce stade, les hypothèses ne sont pas toutes valables et il faudra peut-être chercher d'autres explications si elles ne le sont toujours pas lorsqu'elles seront réexaminées dans le cadre des deux prochaines évaluations prospectives.

**Tableau 2.7 Principales hypothèses de la théorie du changement**

#	HYPOTHÈSE	ÉVALUATION INITIALE LA PREMIÈRE ANNÉE
Apports par rapport aux activités		
1.	Le gouvernement de la RDC continuera d'apporter son soutien et de s'engager à augmenter les dépenses d'éducation et à renforcer et améliorer le système d'éducation nationale.	Partiellement valable. Des engagements ont été pris, mais les entretiens ont laissé entrevoir que les avis étaient mitigés quant à la faisabilité.
2.	Les interventions des partenaires de développement, du gouvernement, des OSC, des organisations professionnelles et du secteur privé continuent de s'aligner sur les objectifs globaux du MEPS-INC, définis dans la SSEF, et de les compléter. Les efforts des partenaires au niveau national sont coordonnés par le SPACE.	Partiellement valable. Les partenaires se sont engagés à assurer l'alignement et la complémentarité, mais les mécanismes de coordination et de dialogue sont faibles.
3.	Les partenaires de développement honorent leurs engagements financiers envers le secteur.	Les données provenant des entretiens suggèrent que les bailleurs de fonds continuent de s'engager à financer le secteur de l'éducation. Cette hypothèse devra être vérifiée en comparant les rapports annuels ultérieurs aux données sur les décaissements réels des bailleurs de fonds.
4.	Le gouvernement déploie des ressources humaines adéquates pour coordonner la mise en œuvre de la SSEF.	Partiellement valable. Quelques inquiétudes au sujet de la dotation en personnel du SPACE.

#	HYPOTHÈSE	ÉVALUATION INITIALE LA PREMIÈRE ANNÉE
5.	Le financement disponible est suffisant pour mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel et les mécanismes d'établissement des priorités par le biais d'exams permettent de se concentrer sur les éléments les plus cruciaux du plan lorsque le financement est insuffisant.	Peu susceptible d'être valable. Les informations recueillies jusqu'à présent donnent à penser que la mise en œuvre a pris du retard. On craint que la SSEF soit sous-financée et que les mécanismes d'établissement des priorités ne soient pas jugés opérationnels à l'heure actuelle.
Activités par rapport aux extrants		
6.	Les intervenants concernés disposent des capacités techniques adéquates pour mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel.	Partiellement valable. La coordination des plans provinciaux et la capacité de surveillance, y compris le SIGE, suscitent des inquiétudes.
7.	Les capacités nationales (ou l'assistance technique pertinente) sont suffisantes pour analyser les données disponibles et maintenir et améliorer le SIGE.	Mise en doute. La qualité et l'exhaustivité des systèmes de données soulèvent d'importantes préoccupations à la première année.
8.	Les partenaires au niveau du pays travaillent de manière inclusive par l'intermédiaire du SPACE pour soutenir le gouvernement et prennent pas régulièrement à des revues sectorielles conjointes fondées sur des données probantes.	Partiellement valide. Les partenaires travaillent par l'intermédiaire du SPACE, mais il n'y a pas encore eu de revue sectorielle conjointe et les mécanismes de coordination sont faibles.
9.	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant pour influencer le financement du secteur de l'éducation au niveau national et international.	Mise en doute. Le secrétariat du GPE est peu présent en RDC dans la phase de mise en œuvre et son influence ne se fait pas sentir. Le partenariat entre le GPE et les partenaires est jugé faible, l'agence de coordination et l'agent partenaire n'assurant pas un leadership et une coordination suffisants et les autres parties prenantes n'assumant pas suffisamment leurs responsabilités.
Extrants par rapport aux résultats		
10.	Des facteurs externes (contextuels) permettent aux intervenants nationaux et internationaux d'accroître ou d'améliorer la quantité et la prévisibilité du financement du secteur de l'éducation.	Il est trop tôt pour tirer des conclusions.
11.	Il y a une volonté politique et des mesures d'incitation institutionnelles favorisant l'utilisation des données probantes et des meilleures pratiques dans l'analyse et la planification sectorielles.	Il est trop tôt pour tirer des conclusions à la première année, car il n'y a pas de revue sectorielle conjointe et que peu de progrès ont été réalisés en ce qui concerne l'établissement des priorités pour la SSEF.

#	HYPOTHÈSE	ÉVALUATION INITIALE LA PREMIÈRE ANNÉE
12.	Les organisations de la société civile et les associations d'enseignants ont la capacité de suivre la mise en œuvre des plans sectoriels.	Partiellement valable. Certains facteurs indiquent qu'il existe une volonté de surveiller la mise en œuvre du plan sectoriel, mais le représentant de la société civile (CONEPT) n'est pas représentatif de l'ensemble des OSC et des associations d'enseignants.
13.	Le gouvernement a la volonté politique de créer un espace permettant aux parties prenantes au niveau national – y compris les associations d'enseignants, les organisations de la société civile, les organisations confessionnelles, le secteur privé et les associations de parents d'élèves – de participer au dialogue politique, à la définition des priorités et au suivi.	Partiellement valable. Les parties prenantes ont participé avec enthousiasme à la conception de la SSEF, mais n'ont pas poursuivi sur leur lancée à l'étape de la mise en œuvre.
14.	Toutes les parties prenantes (le gouvernement à tous les niveaux, les partenaires bailleurs de fonds, les ONG, les organisations confessionnelles, le secteur privé) travaillent ensemble et améliorent la coordination et la communication.	Mis en doute. La coordination et la transparence se heurtent à des difficultés qui se traduisent par des lacunes dans le partage de l'information, des réunions irrégulières et un manque d'harmonisation.
15.	Les changements de personnel dus au renouvellement ou au redéploiement du personnel ne sont pas suffisants pour réduire l'efficacité du personnel et du développement des capacités institutionnelles.	Il est trop tôt pour tirer des conclusions.
Résultats par rapport à l'impact		
16.	La mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation permet de combler les lacunes antérieures du système d'éducation.	Il est trop tôt pour tirer des conclusions.
17.	L'appui du gouvernement (dans tous les ministères) à la réforme des processus de planification sectorielle et des processus budgétaires et la demande de données opportunes augmentent.	Il est trop tôt pour tirer des conclusions.
18.	Le gouvernement a la capacité de faciliter rapidement la réforme des politiques et d'accroître les ressources financières nationales pour le secteur de l'éducation.	Il est trop tôt pour tirer des conclusions.
19.	La situation politique et économique est propice à la prestation de services.	Il est trop tôt pour tirer des conclusions.

#	HYPOTHÈSE	ÉVALUATION INITIALE LA PREMIÈRE ANNÉE
20.	D'autres obstacles à l'éducation, tels que la violence, la faim, les problèmes de santé comme le choléra, le virus Ebola, etc., auxquels les enfants peuvent être confrontés sont traités de manière adéquate et en temps opportun, et sont atténués par l'accès à des sources d'eau adaptées et sûres et par d'autres mesures.	Il est trop tôt pour tirer des conclusions.
21.	Les efforts visant à éliminer les obstacles à la fréquentation scolaire sont suffisamment efficaces pour avoir un impact sur l'apprentissage, l'équité, l'égalité et l'inclusion.	Il est trop tôt pour tirer des conclusions.
22.	Il existe une volonté politique de procéder à des changements institutionnels, de gestion et de gouvernance qui garantissent une gestion efficace du secteur de l'éducation à tous les niveaux (national, infranational et de l'école).	Il est trop tôt pour tirer des conclusions.

## 2.5 Données probantes disponibles la première année

### 2.5.1 Disponibilité et qualité des données au départ

182. Le rapport de référence contenait une revue exhaustive de la documentation et des données<sup>179</sup>. Cette revue a révélé des lacunes dans la documentation et le cas échéant, dans les données. L'étendue de la revue de la documentation et des données à l'étape initiale a été généralement satisfaisante puisque la plupart des données nécessaires à une évaluation préliminaire étaient disponibles, même s'il était clair (et cela a été signalé à l'époque) qu'il y avait un décalage entre la production des rapports et les indicateurs du secteur de l'éducation, en particulier les indicateurs d'accès et d'équité et les indicateurs d'acquis scolaires.

183. Un certain nombre des lacunes constatées dans les données et la documentation ont fait l'objet d'un suivi lors de la première visite annuelle et des rapports pertinents ont été recueillis pour combler ces lacunes. Il s'agit notamment du rapport de la dernière revue sectorielle conjointe qui n'était pas disponible au moment de l'établissement du rapport de référence, ainsi que de certaines études externes supplémentaires sur des questions liées à l'éducation que l'équipe n'avait pas pu obtenir à l'étape de la revue de la documentation. L'équipe d'évaluation a confirmé au cours de la visite annuelle qu'il n'y avait pas de nouvelles données liées au SIGE (dont la publication est retardée), ce qui a été pris en compte dans le rapport.

184. Dans l'ensemble, les informations fournies lors de la première mission annuelle étaient satisfaisantes, à l'exception des procès-verbaux des réunions de coordination qui n'ont pas été mises à la disposition de

<sup>179</sup> Mokoro, 2018.

l'équipe (voir ci-dessous) et du décalage concernant les données sur l'éducation dont il est question au paragraphe .177 ci-dessus et à la section 3.3 ci-après.

185. Au moment de la rédaction de ce premier rapport annuel, les documents suivants n'avaient pu être examinés :

- Procès-verbaux des réunions du GLPE et des autres réunions de coordinations (SPACE, etc.) qui ont eu lieu depuis le début de la période de mise en œuvre du financement et au début de la période de financement par le Partenariat mondial. Ces documents ont été demandés par l'équipe d'évaluation, mais n'ont pas encore été reçus et on ne sait pas s'ils sont disponibles.
- Un seul rapport de mise en œuvre du financement (daté d'août 2017) était disponible au moment de la rédaction du présent rapport. Un deuxième rapport semestriel a été publié après la soumission de la première version du présent rapport.
- Au moment de la rédaction du présent rapport, on ne disposait d'aucune donnée à jour sur le SIGE ni d'aucun rapport sur les progrès réalisés par le MEPSP ou le SPACE.

186. Les évaluations précédentes ont été identifiées et sont énumérées à l'annexe L.

## 3 Orientation de l'évaluation

187. Comme toutes les évaluations fondées sur la théorie, la présente évaluation prospective portera au cours de prochaines années sur les hypothèses inhérentes à la théorie du changement. Comme expliqué dans la section 1.2.1, la TdC adaptée pour la RDC repose sur la TdC générique du Partenariat mondial et a été adaptée aux circonstances propres au partenariat dans ce pays. Les 21 hypothèses énumérées dans le tableau 4 sont toutes pertinentes et doivent faire l'objet d'un suivi attentif. Certaines d'entre elles semblent particulièrement cruciales et/ou incertaines au moment de la rédaction du présent rapport et sont susceptibles d'exiger une attention particulière. Elles couvrent les liens entre les activités et les réalisations et entre les réalisations et les résultats dans la TdC.

188. L'hypothèse 19 fait état d'une exception. Il est en effet toujours possible que des années de travail et de progrès soient annulées par des crises liées à la sécurité nationale, à l'instabilité politique et/ou à des problèmes de santé (épidémies comme celle d'Ebola). Dans ce cas, il sera difficile de faire un suivi. Il n'en demeure pas moins que les progrès soutenus par le Partenariat mondial pourraient être ralentis ou stoppés par de tels événements. Dans le cas malheureux où un tel événement se produirait, l'évaluation prospective serait un outil utile pour vérifier dans quelle mesure le Partenariat a pu s'y adapter.

189. Comme le montre le tableau 11 ci-dessus, l'un des principaux objectifs de l'évaluation est de vérifier, à différents moments, dans quelle mesure les conditions préalables ou les hypothèses demeurent valides et dans quelle mesure les conditions préalables déterminées sont suffisantes et ont été respectées. Si l'évaluation conclut que les conditions préalables n'ont pas été respectées, il est peu probable que l'on progresse dans la chaîne de causalité.

190. L'équipe d'évaluation pourrait découvrir ultérieurement que la raison pour laquelle certaines chaînes de causalité n'ont pas fonctionné comme prévu est que certaines hypothèses se sont révélées trop optimistes. Le tableau 11 ci-dessus énumère les hypothèses associées à la TdC et fournit une évaluation initiale de leur validité, fondée sur les observations recueillies lors de la visite sur le terrain en mai 2018.

### 3.1 Thèmes principaux

191. Compte tenu de ce qui a été mentionné ci-dessus, en particulier en ce qui concerne l'objectif pivot de la théorie du changement dans cette évaluation et la mesure dans laquelle les principales revendications effectuées concernant le Partenariat mondial sont plausibles, nous indiquons un certain nombre de thèmes clés sur lesquels nous devons nous concentrer.

- Un thème important consistera à établir dans quelle mesure un plan sectoriel ambitieux qui, comme indiqué dans les sections précédentes, n'est pas suffisamment hiérarchisé, peut dans les faits être hiérarchisé une fois approuvé.
- Le deuxième thème consistera à déterminer dans quelle mesure la rigueur de la planification se reflétera dans sa mise en œuvre, c'est-à-dire rigueur en ce qui concerne la rapidité d'exécution, mais aussi en ce qui concerne le respect des normes d'inclusivité et d'autres critères essentiels.
- Le suivi et les données présentent des lacunes importantes. De ce fait, il faudra évaluer si, au cours de la mise en œuvre, le suivi sectoriel a été suffisamment renforcé pour, d'une part étayer les décisions de gestion et, d'autre part, pour accroître la confiance des partenaires dans les processus qui sont au cœur du modèle du Partenariat mondial (comme les revues annuelles).

- Un quatrième thème consistera à déterminer dans quelle mesure le soutien du Partenariat mondial, qui représente somme toute une contribution relativement modeste à l'échelle du budget global, est en mesure de régler des problèmes complexes de gouvernance dans le système d'éducation.
- Un cinquième thème consistera à évaluer avec précision les apports supplémentaires qui pourraient être nécessaires pour garantir que la coordination sectorielle fonctionne à un niveau qui puisse favoriser la responsabilité mutuelle. Ce thème portera sur la question de savoir si, en l'absence d'un GLPE efficace, d'autres aspects du modèle du Partenariat mondial peuvent fonctionner; il devra aussi examiner quels apports « exceptionnels » le Partenariat pourrait devoir fournir en plus de ses moyens habituels de soutien dans une telle situation. Jusqu'à présent, les faits jettent un doute important quant à la validité de certaines des hypothèses si les structures de coordinations sont inopérantes.
- Un sixième thème consistera à examiner les particularités qui rendent la RDC différente et à extrapoler ce qu'elles peuvent représenter en termes d'apprentissages pour le modèle du Partenariat mondial et pour le mandat du Partenariat dans des contextes similaires. Le contexte général de la RDC en est un de fragilité à bien des égards. En outre, le système d'éducation de la RDC est unique en son genre dans la mesure où une grande partie de l'éducation est assurée par des intervenants qui ne représentent pas l'État, et dont les multiples systèmes de gestion et de reddition de comptes sont complexes et peu structurés. Il peut aussi y avoir des problèmes que le modèle générique du Partenariat (tel que documenté dans le guide des processus du Partenariat mondial) ne traite pas de manière adéquate. En effectuant un suivi en temps réel, l'évaluation prospective indiquera clairement si le modèle peut fonctionner dans ces contextes ou s'il doit être adapté pour pouvoir fonctionner.

### 3.2 Lacunes à combler

192. L'analyse présentée dans ce rapport a soulevé un certain nombre de questions qui devront être examinées lors de la prochaine évaluation annuelle en 2019.

193. Le prochain rapport annuel (a) utilisera les données manquantes mises en évidence ci-dessus qui seront produites au cours de l'année à venir, et (b) rendra compte de la situation et des progrès possibles par rapport à chacun des thèmes prioritaires énoncés dans la section précédente.

### 3.3 Risques à gérer

194. Les risques génériques prévus et les obstacles potentiels connexes qui peuvent avoir un impact négatif sur la tenue des évaluations prospectives et sommatives par pays, ainsi que les stratégies d'atténuation proposées, sont décrits à l'annexe E, tirée du rapport initial global. Le tableau 12 ci-dessous résume les principaux risques identifiés et la probabilité qu'ils se concrétisent, évaluée au moment de la finalisation du rapport initial. Il a été adapté à la situation en RDC<sup>180</sup>.

---

<sup>180</sup> Universalialia et al., 2017

**Tableau 3.1** Résumé des principaux risques prévus pour les évaluations au niveau du pays<sup>181</sup>

RISQUE PRÉVU	PROBABILITÉ ÉVALUÉE DANS LE RAPPORT INITIAL
Retards dans le calendrier des visites du pays	Élevée
Les conflits ou l'instabilité compromettent la capacité de nos équipes à mener des collectes de données dans les pays pour des évaluations sommatives ou prospectives.	Moyenne à élevée
Les interventions ne sont pas mises en œuvre au cours du cycle de vie de l'évaluation.	Moyenne à élevée
Lacunes importantes dans les données et les éléments probants	Moyenne à élevée
La structure des données disponibles est un obstacle	Moyenne
Inaccessibilité des partenaires nationaux	Moyenne à élevée
Participer à une évaluation modifie le comportement des intervenants, indépendamment du soutien du GPE	Moyenne à élevée
Les évaluations ne sont pas (perçues comme étant) suffisamment indépendantes du Secrétariat	Moyenne
Les équipes d'évaluations prospectives de pays sympathisent trop avec le représentant du GPE ou d'autres partenaires du fait de leurs nombreuses visites.	Moyenne à élevée
Les pays ne souhaitent plus participer ou souhaitent se retirer au beau milieu d'une évaluation (prospective).	Moyenne à élevée

195. Dans la plupart des cas, en ce qui concerne la RDC, les risques encourus se situent aux niveaux prévus et les mesures d'atténuation génériques décrites à l'annexe E sont adéquates. Toutefois, les risques et les obstacles suivants méritent certaines précisions :

- **Lacunes et obstacles au chapitre des données** : il est peu probable que les données complètes sur les résultats pour la période allant jusqu'en 2020 soient disponibles au moment de la rédaction du rapport annuel final.
- Il semble également probable que le **décalage dans le temps de la collecte des données limitera** la mesure dans laquelle l'équipe pourra faire une évaluation raisonnable des effets des changements qui ont eu lieu pendant la période visée par la SSEF et le financement.

196. Les autres risques propres au contexte qui pourraient apparaître au cours de l'évaluation prospective en RDC seront consignés et des stratégies d'atténuation adaptées seront élaborées de concert avec le Secrétariat.

197. Dans l'intervalle, le présent rapport constitue un résumé de l'information et des données pertinentes disponibles, recueillies au moyen d'une revue de la documentation et complétées par des entretiens avec

<sup>181</sup> Pour une description complète des risques et des mesures d'atténuation proposées, voir le tableau 6 de l'annexe D.

les parties prenantes pendant la visite effectuée en mai 2018. Il constitue la base de référence pour les analyses ultérieures. Les données seront mises à jour au besoin dans les rapports annuels ultérieurs.

### 3.4 Étapes clés

198. Le présent rapport conclut la première phase de l'évaluation (référence), y compris les premières étapes selon la méthodologie décrite (voir la section 1.1.6 ci-dessus). L'étape qui suit celles de la planification du travail propre au pays, de la collecte des données et de l'élaboration d'outils spécifiques pour le pays portera sur l'évaluation des progrès accomplis vers la réalisation des objectifs éducatifs et des résultats intermédiaires envisagés au niveau du pays. Il s'agira notamment d'établir les faits concernant les contributions et de rechercher des données probantes supplémentaires, de réviser et de valider ces faits et de formuler des constatations et des conclusions à propos des contributions du Partenariat mondial.

199. La référence pour la RDC (Mokoro, 2018) et ce premier rapport annuel contribueront au premier rapport de synthèse (décembre 2018). La deuxième mission annuelle dans le pays et le rapport correspondant pour la RDC sont prévus pour le deuxième trimestre de 2019, et alimenteront le rapport de synthèse global pour le dernier trimestre de 2019. La troisième et dernière mission annuelle dans le pays et le rapport correspondant pour la RDC seront effectués entre mars et avril 2020. Elle sera intégrée à un rapport de synthèse finale qui devrait être terminé d'ici mai 2020.

### 3.5 Programme de travail

200. Le calendrier des visites dans le pays et les résultats pour chaque visite sont présentés au tableau 13 ci-dessous. Un calendrier révisé a été convenu pour la RDC, la visite dans le pays ayant été effectuée plus tardivement en 2018.

**Tableau 3.2** *Activités et dates importantes*

ACTIVITÉ	ÉCHÉANCE
Fin de l'ébauche de rapport de référence prospectif (intégration du sommaire exécutif et des annexes)	16 mars 2018 <sup>182</sup>
Échéance pour l'examen du rapport par le GPE	30 mars 2018
Première visite dans le pays	13-23 mai 2018
Production des rapports de référence révisés	8 mai 2018
Échéance pour l'examen du rapport par le GPE et les parties prenantes	12 juin 2018
Production des rapports de référence finaux	26 juin 2018
Production de l'ébauche du premier rapport annuel de mission dans le pays	18 juillet 2018
Échéance pour l'examen du rapport par le GPE et les parties prenantes	8 août 2018

<sup>182</sup> Délivré le 28 mars 2018.

ACTIVITÉ	ÉCHÉANCE
Premier rapport annuel final à présenter au GPE	17 août 2018
Communication et examen des constatations avec les parties prenantes	TBC
Visite dans le pays 2019	T2 2019 (TBC)
2 <sup>e</sup> rapport annuel de mission dans le pays	Juillet 2019
Rapport de synthèse 2019	Janvier 2020

## 4 Conclusions et recommandations

201. La présente section résume les principales conclusions du rapport et formule un certain nombre de recommandations à la lumière des constatations et des conclusions.

### 4.1 Conclusions

202. L'analyse présentée dans les sections précédentes du rapport amène l'équipe à tirer un certain nombre de conclusions interdépendantes.

203. Une première conclusion est qu'en RDC, le Partenariat mondial pour l'éducation a favorisé un processus inclusif et participatif pour le plan sectoriel actuel. Ces caractéristiques du processus ont été appréciées par les partenaires. L'équipe d'évaluation a aussi constaté que l'élaboration du plan s'est déroulée sur une longue période et que certaines parties du processus ont manqué d'efficacité en faisant double emploi avec les processus des autres partenaires. Dans l'ensemble, cependant, l'élaboration du plan visait l'amélioration de la discussion et du dialogue.

204. Compte tenu de cette conclusion relativement positive, il peut sembler surprenant qu'au stade actuel, le processus et le partenariat ne semblent pas avoir apporté d'avantages en termes de renforcement durable du dialogue national et de mécanismes de responsabilisation. L'équipe a estimé que le dialogue est faible, qu'il y a peu d'échanges d'informations cohérents, qu'il n'y a pas de leadership et qu'il y a peu de reddition de comptes. Le partenariat avec le Partenariat mondial pour l'éducation est actuellement faible en RDC, avec une compréhension insuffisante du fonctionnement du partenariat et un engagement faible. Cette situation est exacerbée par le manque d'orientation et de leadership de l'agence de coordination et par la communication et la mobilisation insuffisantes de l'agent partenaire avec les autres partenaires. Cela donne à penser que le fait de réunir les partenaires dans le cadre d'un processus peut ne pas suffire à régler les questions sous-jacentes plus complexes qui déterminent l'engagement et le partenariat et, ultimement, le rendement et la responsabilisation. Cela pourrait également révéler que ces questions complexes n'ont peut-être pas été correctement évaluées ou prises en compte lors de la préparation du plan, et que leurs effets ont peut-être été, dans une certaine mesure, atténués temporairement parce qu'un soutien supplémentaire était fourni.

205. La gestion et la gouvernance du secteur de l'éducation en RDC sont considérablement plus complexes que dans beaucoup d'autres pays, ce qui peut mettre le Partenariat mondial à l'épreuve et exiger des analyses et des solutions plus complexes que dans d'autres contextes. Il est manifeste que la communication et la mobilisation insuffisantes de l'agent partenaire, ainsi que la faiblesse du leadership de l'agence de coordination à l'égard du partenariat, ont contribué à réduire l'engagement et l'efficacité du partenariat avec le Partenariat mondial. Du point de vue des partenaires sectoriels, pour que le partenariat avec le Partenariat mondial soit efficace dans un tel contexte, il faut que le Secrétariat du Partenariat soit beaucoup plus présent dans le pays afin de fournir un appui essentiel dans un cadre de gouvernance fragile. En outre, les défis particuliers de la RDC, notamment son système éducatif qui implique une superposition complexe de nombreuses structures aux niveaux central et décentralisé et des partenaires qui n'ont pas obligation de rendre des comptes aux structures officielles, et qui génère des ressources qui agissent comme des incitations à perpétuer le *statu quo*, révèlent qu'une analyse politique économique rigoureuse et une réponse adaptée qui est communiquée à tous les partenaires clés sont une condition essentielle pour un partenariat efficace.

206. L'évaluation montre que l'élaboration de la SSEF a reposé sur les constatations à l'égard d'un grand nombre de données et d'études disponibles, qui ont été rendues possibles par un financement externe, ainsi que par le soutien technique et financier du Partenariat mondial. Dans la plupart des cas, il y a eu décalage dans le temps parce que les données à jour du SIGE ne sont pas recueillies et produites de façon complète et régulière. Le suivi des performances en matière d'éducation est encore très faible et il est trop tôt pour dire si le Partenariat a eu une influence sur la qualité des données.

207. Bien que de nombreuses études aient été passées en revue, certains aspects n'ont peut-être pas été suffisamment pris en compte dans la conception de la SSEF, en particulier les défis posés par les questions d'économie politique sous-jacentes qui créent des incitations perverses et peuvent rendre difficile la réalisation de réformes anticipées. Le plan n'accorde également qu'une attention partielle aux disparités entre les sexes et aux leçons tirées de la mise en œuvre du PIE et la façon dont cela pourrait éclairer l'établissement des priorités pour la phase de la SSEF n'a pas été prise en compte de façon cohérente.

208. Le plan sectoriel qui en a résulté, la SSEF, qui doit guider le secteur de l'éducation pour les années à venir, a cherché à intégrer les nombreuses priorités des études, ainsi que les nombreux enjeux que le dialogue a mis sur la table. L'appui du Partenariat mondial à la planification a contribué à l'élaboration d'un plan d'éducation qui, pour la première fois, brosse un tableau d'ensemble du secteur de l'éducation et qui est soutenu par une structure technique et de coordination réunissant les quatre ministères sectoriels responsables de l'éducation. Cependant, la portée sectorielle de la SSEF, dont le mandat porte sur quatre ministères, peut en fait avoir compliqué la coordination et réduit la clarté des responsabilités et de l'obligation redditionnelle dans un pays qui a déjà des défis considérables à relever en matière de gestion de l'éducation et de responsabilisation. De plus, la SSEF en tant que plan ne représente pas un plan d'action suffisamment hiérarchisé. À ce stade précoce, on ne sait pas encore clairement comment ces priorités seront définies, en particulier en l'absence de structures de dialogue et de responsabilité mutuelle qui fonctionnent bien et d'un leadership diffus des ministères responsables du secteur. Un processus adéquat n'a pas été mis en place en ce qui concerne le choix et le suivi des indicateurs stretch, qui sont censés stimuler les progrès du secteur, et l'attention accordée à la faisabilité de leur réalisation n'a pas été suffisante.

209. L'engagement du gouvernement en faveur du secteur de l'éducation s'est traduit par une augmentation des crédits budgétaires (en termes réels et en pourcentage des dépenses publiques), par une amélioration des décaissements dont ont bénéficié les dépenses de fonctionnement (salaires) et par un cadre de gestion de l'éducation plus rigoureux. On se demande toutefois si la cible de 20 % du financement public consacré à l'éducation peut être atteinte et si les mesures qui ont été annoncées dans l'accord avec le Partenariat mondial pour l'éducation peuvent entraîner l'allègement escompté du fardeau des frais de scolarités des parents en RDC – qui est un facteur clé contribuant aux abandons et aux inégalités en termes d'accès et d'acquis scolaires des enfants congolais de familles défavorisées, surtout des filles.

210. Prises collectivement, les données probantes montrent que le chemin qui reste à parcourir est cahoteux et que le Partenariat semble être à la croisée des chemins au moment de ce premier rapport annuel. Cela soulève des inquiétudes quant à l'avenir du modèle du Partenariat mondial pour l'éducation et à la question de savoir si, étant donné l'absence de dialogue et de reddition de comptes efficaces et le manque de rigueur des systèmes de suivi, la mise en œuvre du plan sectoriel peut être couronnée de succès. Cela se reflète dans l'évaluation des hypothèses inhérentes à la théorie du changement et dans le fait qu'au premier rapport annuel, l'évaluation a trouvé peu de données probantes pour étayer la plausibilité de la théorie du changement.

## 4.2 Recommandations

211. À ce stade précoce de la mise en œuvre, les effets du Partenariat ne sont pas évidents. L'analyse fait toutefois ressortir un certain nombre de recommandations, présentées ci-dessous, qui visent à corriger les faiblesses préliminaires relevées.

212. Comment l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation à la RDC pourrait-il être renforcé?

- L'analyse révèle qu'il est nécessaire de rendre plus rigoureuse l'élaboration du programme et le soutien technique pour compléter l'appui financier au secteur de l'éducation. L'adoption d'une méthode de travail différente de celle qui est normalement appliquée dans les pays bénéficiant du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation pourrait être nécessaire. Dans l'idéal, ce soutien supplémentaire devrait être axé sur le renforcement du GLPE.
- Une évaluation approfondie et critique des structures de coordination pourrait être nécessaire pour déterminer où des changements peuvent être apportés, et de quelles manières le partenariat avec le Partenariat mondial peut être renforcé.
- Pour aider le partenariat à devenir plus efficace, il faudrait que le rôle de l'agence de coordination et les responsabilités des parties prenantes soient plus clairs qu'ils ne le sont actuellement.
- L'harmonisation des bailleurs de fonds laisse à désirer en RDC et le contexte global fragile du partenariat nécessite une attention particulière.

213. Comment l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation à la RDC pourrait-il être rendu plus pertinent?

- Une analyse rigoureuse de l'économie politique de la RDC serait nécessaire pour rendre l'appui du Partenariat mondial plus pertinent.
- Les priorités pour le secteur devront être établies clairement et les activités définies en fonction d'un certain nombre de priorités.
- Il est également nécessaire de revoir les indicateurs stretch afin de les affiner de manière à pouvoir soutenir l'atteinte des objectifs du secteur de l'éducation (à l'heure actuelle, il existe un risque que ces indicateurs conduisent le pays à l'échec).

214. Comment l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation à la RDC pourrait-il être rendu plus efficace?

- L'agent partenaire doit être beaucoup plus responsable et transparent pour ce qui est de ses processus et il doit travailler avec les structures actuelles et en faire partie. Cet engagement, pris au moment où il a été choisi, ne semble pas avoir fait l'objet d'un suivi.
- Une présence plus régulière et continue du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation est nécessaire. Une présence accrue du Partenariat mondial pour l'éducation dans le pays est nécessaire étant donné la très grande faiblesse des structures et le risque que celles-ci ne conduisent à l'échec du partenariat.

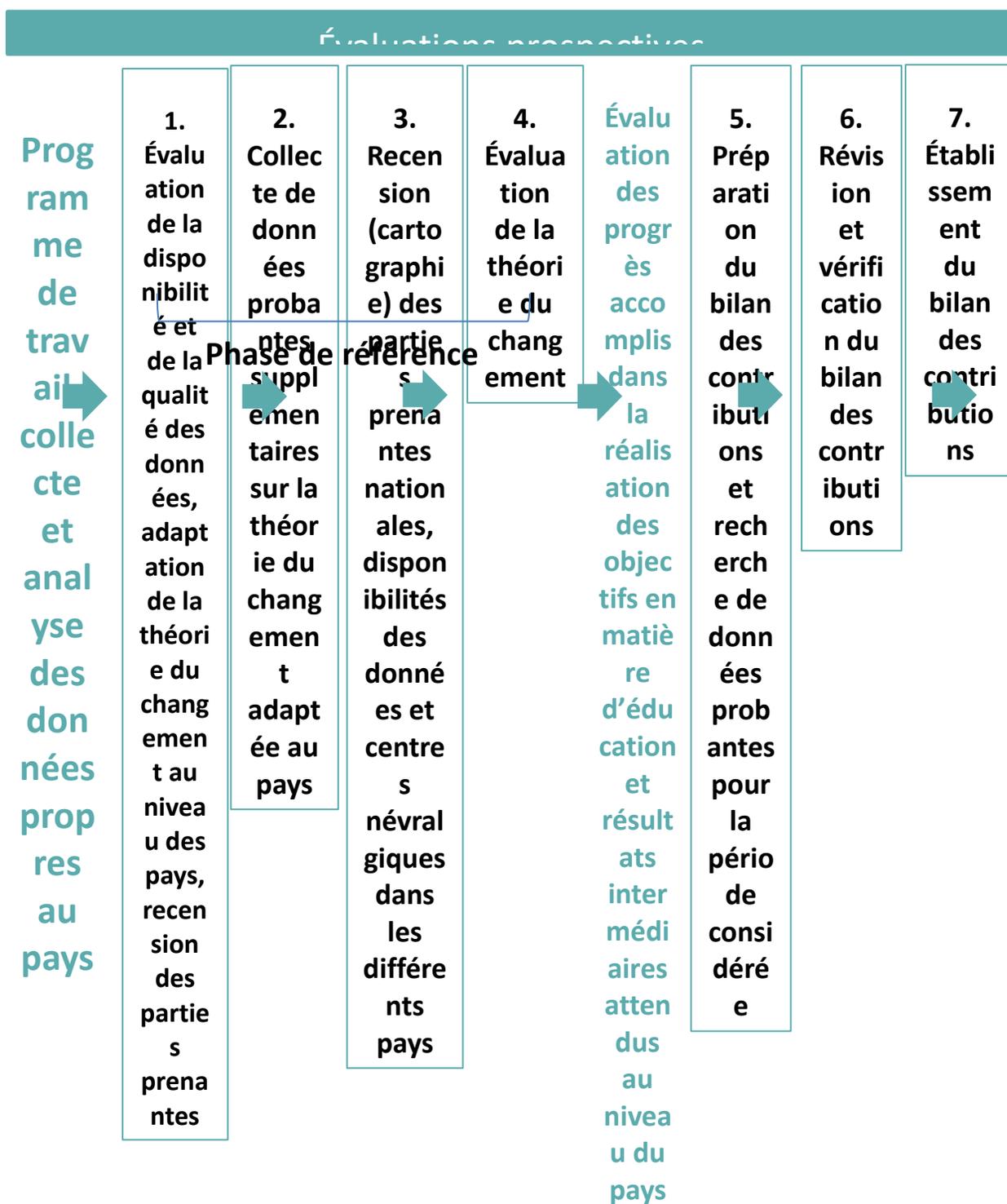
## Annexe I. Approche et méthodologie

Les évaluations de pays (tant prospectives que sommatives) sont fondées sur la théorie et s'appuient sur des données probantes. L'approche globale de ces évaluations repose sur une analyse des contributions qui sert à identifier les contributions des programmes à l'atteinte des buts et des objectifs. L'analyse des contributions est une approche itérative de l'évaluation conçue pour déterminer la contribution spécifique d'un programme ou de plusieurs interventions aux résultats observés en cherchant à mieux comprendre les causes des changements enregistrés (ou non) et l'effet des interventions en question par rapport aux autres facteurs internes et externes. L'analyse des contributions ne donne pas de preuves formelles, mais fournit plutôt une ligne de raisonnement fondée sur des données probantes à partir de laquelle il est possible de tirer des conclusions plausibles sur les types et les causes des contributions apportées par le programme ou l'intervention analysé.

Dans le cadre des évaluations prospectives, l'analyse des contributions s'attachera à comprendre i) si l'appui du Partenariat mondial fonctionne au niveau national, ii) si les produits de l'appui du Partenariat mondial conduisent et contribuent aux résultats et impacts, et iii) qui bénéficie de l'appui du Partenariat mondial. Elle s'appuie donc à la fois sur des données probantes quantitatives et qualitatives pour établir la justification d'une contribution en faveur du programme ou de l'intervention à l'étude. Au cours du cycle de vie de l'évaluation, les évaluations prospectives construisent l'argumentaire de la contribution en retraçant les apports du Partenariat le long des chaînes de causalité prévues.

L'approche et la méthodologie de chacune des huit évaluations prospectives au niveau des pays suivront une approche structurée délibérément harmonisée avec les composantes complémentaires de cette évaluation (à savoir les évaluations sommatives) et tenant compte des réalisations ultérieures (rapports annuels et de synthèse). Les étapes de ce processus sont décrites à la figure 1 ci-dessous et en détail ci-après.

### Vue d'ensemble des étapes des évaluations prospectives de pays



La planification du travail, la collecte et l'analyse des données pour les évaluations prospectives propres à chaque pays comprennent :

- **Étape 1** : Intégrer l'évaluation de la disponibilité et de la qualité des données, la recension préliminaire des apports par rapport à la TdC générique, la recension des parties prenantes et le calendrier pour le pays.
- **Étape 2** : Recueillir d'autres données probantes sur la TdC propre au pays par le biais d'une visite du pays comprenant des entretiens avec les parties prenantes concernées. À cette étape, et pour chaque pays, l'équipe d'évaluation élaborera une TdC spécifique au pays et identifiera les points de la théorie du changement les plus susceptibles de fournir les meilleures informations pour déterminer si le Partenariat mondial a contribué aux résultats et de quelle manière.
- **Étape 3** : Examiner les parties prenantes, la disponibilité des données et les priorités en matière d'évaluation dans les pays d'un point de vue stratégique.
  - **Étape 4** : Évaluer la TdC à partir des données probantes rassemblées pour établir une TdC de référence pour chaque pays de l'échantillon constitué aux fins de l'évaluation prospective. Faire une évaluation initiale ou de référence de la théorie du changement pour chaque pays visé par une évaluation prospective.

Les étapes ci-dessus débouchent principalement sur un rapport de référence pour chacun des huit pays faisant l'objet d'une évaluation prospective par pays, dont celui-ci pour la RDC. Ces rapports présentent l'évaluation de la TdC au niveau des pays du Partenariat mondial dans ces pays.

Sur la base de ce rapport de référence, l'évaluation au niveau des pays se poursuivra, appréciant les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs éducatifs et les résultats intermédiaires prévus au niveau du pays. Cette phase comprendra les étapes suivantes :

- **Étape 5** : Effectuer le bilan de la contribution et rechercher des données probantes supplémentaires au fil du temps, en recueillant et en analysant des données par la suite afin d'établir et de consolider le bilan de la contribution, recueillir des données probantes supplémentaires afin de remédier aux faiblesses de l'historique et explorer plus en détail d'autres explications. Dans le contexte des évaluations prospectives par pays, cette collecte itérative de données prendra la forme d'un travail de terrain par pays en 2018, 2019 et 2020.
- **Étape six** : Réviser et renforcer le bilan de la contribution : aux dernières étapes de l'évaluation, l'équipe d'évaluation prospective évaluera le bilan de la contribution du Partenariat pour répondre aux questions suivantes : « *quels progrès ont été réalisés?* », « *Pourquoi les choses ont-elles changé?* » et « *comment le GPE a-t-il contribué aux changements observés?* » À cette étape, l'équipe d'évaluation dressera le bilan de la contribution du Partenariat depuis les apports jusqu'aux résultats intermédiaires en complétant les données probantes provenant des trois missions dans le pays par des données secondaires.
- **Étape 7** : Rédiger le bilan de la contribution du Partenariat mondial : L'objectif de l'analyse des contributions est d'élaborer un dossier convaincant qui examine : a) dans quelle mesure la théorie du changement propre au pays est vérifiée et b) dans quelle mesure d'autres facteurs d'influence clés sont pris en compte. Il est important de noter que pour conclure que l'appui du Partenariat dans les pays ciblés a apporté une contribution importante à un résultat souhaité, chaque bilan des contributions pour un pays contiendra une description des résultats observés, ainsi que des preuves à l'appui des hypothèses qui sous-tendent les liens clés de la TdC du pays.

Les principales réalisations découlant des étapes 5 à 7 des évaluations prospectives par pays seront les rapports annuels des évaluations prospectives de 2018 et de 2019, qui documenteront les progrès réalisés dans les huit pays visés par une évaluation prospective. Le rapport final sur les évaluations prospectives

(2020) sera préparé sur cette base, de même que l'évaluation sommative finale du Partenariat mondial pour le portefeuille complet de pays pour la période 2017-2020.

En accord avec les évaluations sommatives, les évaluations prospectives dressent le bilan des contributions dans les pays au cours du cycle de l'évaluation en retraçant les apports du Partenariat mondial le long des chaînes de causalité prévues. Dans une approche structurée, la phase de référence adapte la planification du travail spécifique au pays, la collecte et l'analyse des données et les résultats dans le rapport de base. L'évaluation des progrès accomplis dans la réalisation des objectifs en matière d'éducation s'appuie sur ces travaux. Après les données de référence au niveau des pays, les principaux résultats découlant des évaluations prospectives par pays sont un ensemble de rapports annuels d'évaluation prospective préparés en 2018 (le présent rapport) et 2019 pour chacun des pays sélectionnés; ces rapports serviront à établir un rapport de synthèse annuel qui fera état des progrès réalisés dans les huit pays de l'échantillon. Les rapports finaux par pays (2020) fourniront une évaluation finale de la contribution du Partenariat mondial à la RDC et aux autres pays visés par une évaluation prospective au cours de la période d'évaluation et seront intégrés aux rapports de synthèse finaux pour les pays visés par des évaluations prospectives et sommatives.

## Annexe II. Renseignements généraux sur le Partenariat mondial pour l'éducation et les évaluations au niveau des pays

### Le Partenariat mondial pour l'éducation

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) est le seul fonds mondial consacré exclusivement à l'éducation dans les pays en voie de développement. Fondé en 2002, le Partenariat mondial est un partenariat à multiples acteurs et une plateforme de financement visant à renforcer les systèmes éducatifs des pays en développement afin d'augmenter de façon significative le nombre d'enfants scolarisés engagés dans un apprentissage efficace. Il rassemble pays en développement, bailleurs de fonds, organisations internationales, société civile, organisations d'enseignants, secteur privé et fondations.

Le Partenariat mondial pour l'éducation collabore étroitement avec les pays en développement partenaires afin de les aider à concevoir et à mettre en œuvre des plans sectoriels de l'éducation de qualité. À l'échelon du pays, le Partenariat réunit tous les partenaires de l'éducation au sein de groupes locaux des partenaires de l'éducation (GLPE) sous l'égide du ministère de l'Éducation. Le GLPE participe à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des plans et programmes du secteur de l'éducation. Une agence de coordination (AC) est choisie parmi les membres du GLPE pour faciliter le travail du GLPE. En outre, un agent partenaire (AP) est choisi par le gouvernement et approuvé par le GLPE pour superviser la mise en œuvre des financements du Partenariat mondial.

L'approche du Partenariat mondial au niveau des pays est exposée dans une série de guides de processus au niveau des pays. Le Partenariat apporte aux pays en développement partenaires un soutien financier et non financier qui peut prendre les formes suivantes :

- Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) : ce type de financement soutient la préparation de plans sectoriels de l'éducation et complète les financements du gouvernement et d'autres partenaires de développement;
- Financement pour la préparation de programmes (PDG) : ce type de financement soutient la conception d'une proposition de programme dans le cadre d'un ESPIG;
- Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) : ce type de financement soutient la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation par le pays;
- Fonds de la société civile pour (FSCE) : ce type de financement soutient l'implication de la société civile en matière de politique, de planification, de budgétisation et de suivi du secteur de l'éducation;
- Programme d'activités mondiales et régionales : ce programme incite les parties prenantes du secteur de l'éducation à rechercher et à appliquer, face aux défis de l'éducation, de nouvelles connaissances et des pratiques fondées sur des données probantes.

Le Partenariat a adopté pour vision le nouvel objectif mondial en matière d'éducation, à savoir l'Objectif de développement durable 4 (ODD4), qui vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » d'ici 2030. En juin 2016, le plan stratégique du Partenariat (GPE 2020) a harmonisé la vision et la mission du Partenariat mondial pour l'éducation sur les ODD et reconnu que l'éducation est essentielle à la réalisation de tous les

autres ODD. Le plan stratégique du Partenariat a également traduit cette vision en cibles réalisables ainsi qu'en objectifs par pays et mondiaux.

Le plan stratégique GPE 2020 repose sur une stratégie de suivi et d'évaluation pour la période 2016-2020. Il comprend un cadre de résultats pour faire le suivi des progrès réalisés dans l'atteinte des trois buts et des cinq objectifs stratégiques fixés dans la théorie du changement (TdC) du Partenariat mondial par rapport à 37 indicateurs. La stratégie prévoit des études d'évaluation liées entre elles, dont des évaluations par programme, par thème et par pays, qui, ensemble, contribueront à une évaluation sommative 2020 de l'ensemble du portefeuille du Partenariat.

Les évaluations au niveau des pays du Partenariat mondial (tant prospectives que sommatives) reposent sur les trois questions d'évaluation clés suivantes.

### Questions d'évaluation clés

Question clé 1 : Le soutien du GPE au pays a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan sectoriel, de dialogue et de suivi sectoriels, et à un financement de l'éducation plus important/meilleur? Si oui, de quelle façon?

Question clé 2 : La réalisation d'objectifs à l'échelon national a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif du (des) pays considérés plus efficace et plus efficient?

Question clé 3 : Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?

### Échéancier et produits livrables pour les évaluations au niveau des pays

Les principales activités et dates pour le reste du présent projet sont indiquées dans le tableau 1 ci-dessous.

#### Principales activités et dates

PRODUIT LIVRABLE	DATE
Produit livrable 1 : rapport initial	Novembre 2017
Produit livrable 2 : premier lot de rapports d'évaluation sommative (x 2)	--
Produit livrable 3 : étude de référence (revue de la documentation)	Avril 2018
Produit livrable 4 : deuxième lot de rapports d'évaluation sommative (x 5)	--
Mission dans le pays I	T2 2018
Produit livrable 5 : rapport annuel de mission dans les huit pays visés par une évaluation prospective (première année)	Fin 2018
Produit livrable 6 : troisième lot de rapports d'évaluation sommative (x 5)	--
Produit livrable 7 : rapport de synthèse pour l'année 2018	Décembre 2018
Produit livrable 8 : quatrième lot de rapports d'évaluation sommative (x 5)	--
Mission dans le pays II	T2 2019
Produit livrable 9 : rapport annuel de mission dans les huit pays visés par une évaluation prospective (deuxième année)	T3 2019

PRODUIT LIVRABLE	DATE
Produit livrable 10 : cinquième lot de rapports d'évaluation sommative (x 3)	--
Produit livrable 11 : rapport de synthèse pour l'année 2019	Janvier 2020
Apprentissage	Continu

Source : programme de travail et échéancier du projet

## Annexe III. Outils d'évaluation

Le rapport initial global (Universalialia et al., 2017) s'appuie sur le cadre de résultats établi dans GPE 2020 pour fournir des outils d'évaluation qui assurent simultanément la comparabilité entre les évaluations sommatives et prospectives tout en permettant des adaptations pour garantir que chaque évaluation au niveau d'un pays soit adaptée au contexte national.

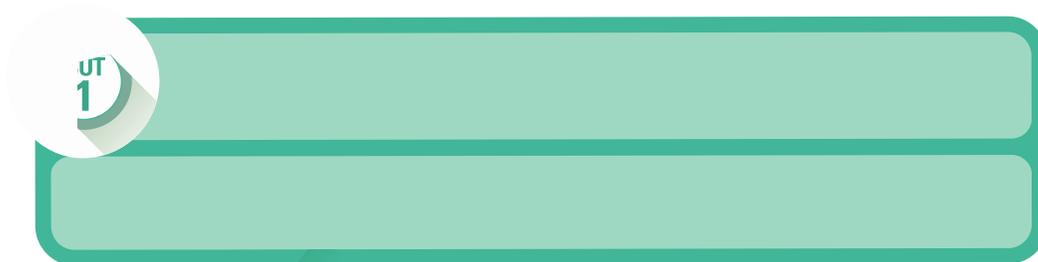
Les outils fournis à titre de référence dans la présente annexe sont les suivants :

- La figure 2 reproduit la théorie du changement de GPE 2020.
- La figure 3 reproduit la théorie générique du changement au niveau des pays qui a été élaborée pour être incluse dans le rapport initial. Elle sert de référence à l'élaboration d'une théorie du changement propre à chaque pays visé par une évaluation prospective.
- Le tableau 2 reproduit intégralement le cadre de résultats de GPE 2020.

Le tableau 3 reproduit la matrice d'évaluation du rapport initial. Ce document contient les principales questions posées dans le cadre des évaluations sommatives et prospectives.

## *La théorie du changement de GPE 2020*

### *La théorie du changement de GPE 2020*

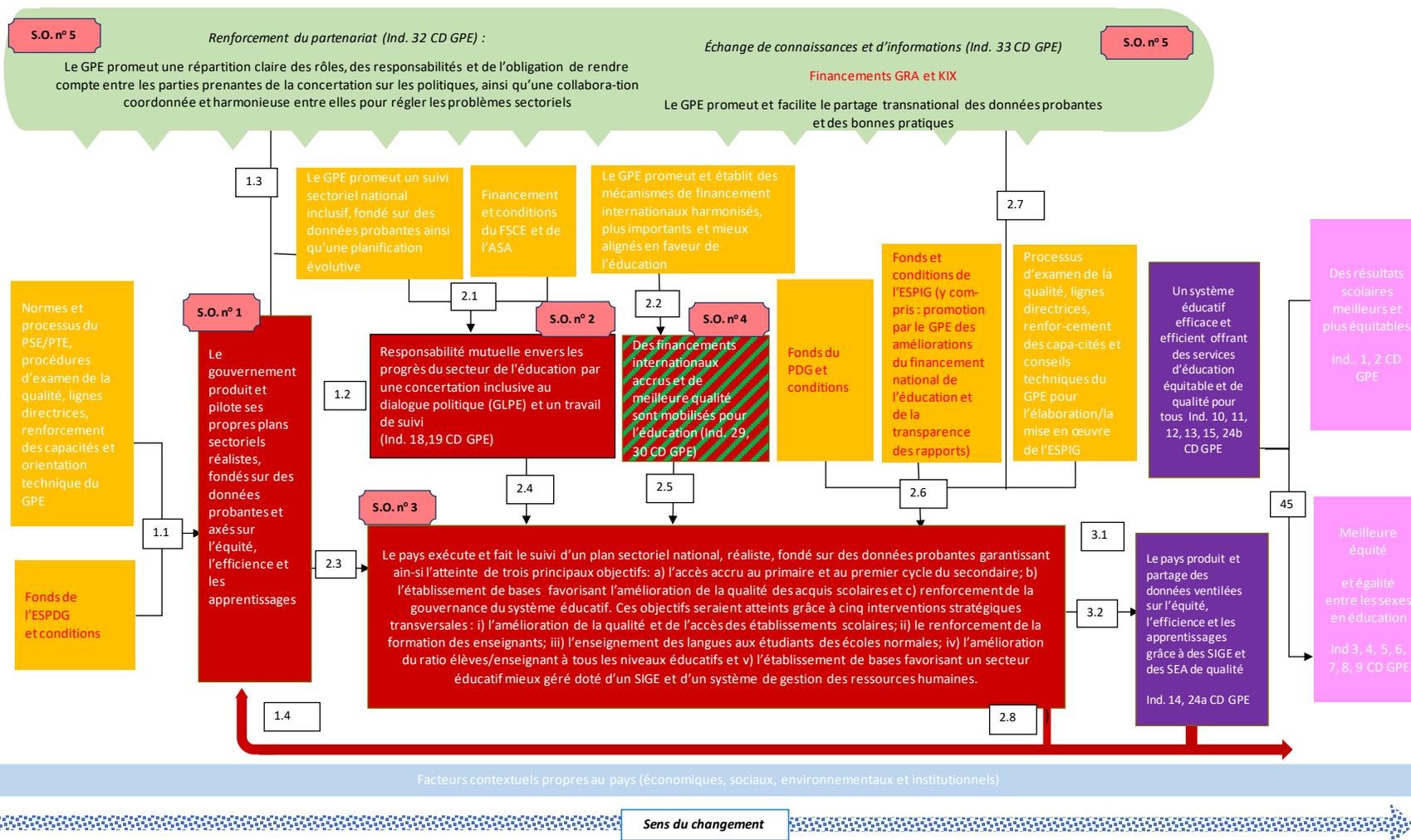


*ndial/transnational*

Source : Guide de procédure au niveau des pays de GPE 2020 (GPE, 2017a)

## Théorie générique du changement au niveau des pays

### Théorie générique du changement au niveau des pays



Source : Rapport initial (Universalialia et al., 2017)

**LÉGENDE**

xxx	Apports/soutien (assistance technique, facilitation, plaidoyer) <b>non financiers</b> du GPE
xxx	Apports/appui (subventions) <b>financiers</b> du GPE et conditions connexes
	<b>Objectifs au niveau national</b> que le GPE soutient/influence et auxquels il contribue directement
	<b>Objectifs de niveau mondial</b> que le GPE soutient/influence et auxquels il contribue directement et qui ont des conséquences à l'échelon national (continuum du cycle politique)
	<b>Objectifs au niveau mondial</b> ayant des répercussions à l'échelon national, qui sont influencés par le GPE, mais pas uniquement impulsés par ses interventions ou son influence au niveau mondial et des pays
	<b>Résultats intermédiaires</b> : Changements au niveau du système éducatif
	<b>Impact</b> : Changements dans les résultats d'apprentissage, l'équité, l'égalité et l'inclusion
	Facteurs contextuels
	Objectif stratégique correspondant du Plan stratégique 2020 du GPE

1

Les nombres représentent les domaines clés dans lesquels des **liens logiques** (mécanismes explicatifs) relient différents éléments de la théorie du changement les uns aux autres (« *parce que x, y se produit* »). Ils renvoient aux phases de réalisation prévues : 1. préparation du plan sectoriel, 2. mise en œuvre du plan sectoriel, suivi et dialogue sectoriels, 3. changements au niveau du système éducatif, 4. impact recherché.

## Cadre de résultats du Partenariat mondial pour l'éducation

### Cadre de résultats 2016-2020 – 1/15

IMPACT - Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables   Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion					
But stratégique 1 : Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables grâce à un enseignement et un apprentissage de qualité					
Indicateur	Référence Années civiles 2000-2015 ; N = 20 PDP (4 PFC <sup>9</sup> )		Jalon 2017	État du jalon 2017	Cible 2020
	Ensemble :				
1. Proportion de pays en développement partenaires (PDP) enregistrant une amélioration des acquis scolaires (éducation de base)	Ensemble :	65%	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	70% <sup>10</sup>
	PFC:	50%	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	75%
Indicateur	Référence Années civiles 2011-2014 ; N = 22 PDP (6 PFC)		Jalon 2017	État du jalon 2017	Cible 2020
	Tot				
2. Pourcentage d'enfants de moins de cinq (5) ans en bonne voie de développement en termes de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial	Tot	66%	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	74%
	PFC:	62%	-	-	-
	Filles :	68%	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	75%

8 Dans ce tableau, les indicateurs de base sont signalés par une police de couleur bleue. N.B. « - » signale des données indisponibles et « s.o. » signifie sans objet.

9 Le sigle PFC désigne les « pays touchés par la fragilité ou les conflits », aussi appelés « pays fragiles ou touchés par un conflit ».

10 Les cibles 2020 (globales et relatives aux PFC) ont été révisées en fonction d'un nouvel échantillon de base composé de 20 pays en développement partenaires (PDP), dont 4 PFC.

**Cadre de résultats 2016-2020 – 2/15**

**IMPACT : Des résultats scolaires meilleurs et plus équitables | Renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion**

**Stratégie n°2 : Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, leur handicap, leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité**

Indicateur	Référence Année civile 2015;  N = 49 PDP (24 PFC)		Jalon 2017		État du jalon 2017	Cible 202
			Prévu	Réalisé		
3. Nombre cumulé d'enfants équivalents dans l'éducation de base (primaire et premier cycle du secondaire) qui sont soutenus par le GPE chaque année	Ensemble :	7,2 millions	Prévu	17,3 millions	Atteint	S.o.
			Réalisé	18,5 millions		
	PFC :	5,6 millions	Prévu	9,5 millions	Atteint	S.o.
			Réalisé	14 millions		
	Filles :	3,4 millions	Prévu	8,3 millions	Atteint	S.o.
			Réalisé	8,8 millions		

**IMPACT - Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables | Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion**

**But stratégique 2 : Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, de leur handicap, de leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité**

Indicateur	Référence Année civile 2013 ; N = 61 PDP (28 PFC)		Jalon 2017 Année civile 2015 ; N = 61 PDP (28 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
			Prévu	Réalisé		
4. Proportion d'enfants qui terminent a) le primaire ; b) le premier cycle du secondaire	(a) Enseignement primaire :					
	Ensemble :	72,5%	Prévu :	74,8%	Atteint	78,3%
			Réalisé :	76,1%		
	PFC :	68,1%	Prévu :	70,6%	Non atteint	74,6%
			Réalisé :	68,3%		
	Filles :	70,1%	Prévu :	72,3%	Atteint	75,9%
Réalisé :			73,9%			

4. Proportion d'enfants qui terminent a) le primaire ; b) le premier cycle du secondaire  (suite)	(b) Premier cycle du secondaire :					
	Ensemble :	47,9%	Prévu :	49,5%	Atteint	52,1%
			Réalisé :	50,2%		
	PFC :	41,1%	Prévu :	42,7%	Atteint	45,4%
			Réalisé :	42,8%		
	Filles :	45,7%	Prévu :	48,1%	Atteint avec une marge de tolérance	51,8%
Réalisé :			47,9%			
Indicateur		Référence Année civile 2013 ; N = 61 PDP (28 PFC)	Jalon 2017 Année civile 2015 ; N = 61 PDP (28 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
5. Proportion de pays en développement partenaires du GPE situés dans les seuils limites de l'indice de parité entre les sexes concernant les taux d'achèvement pour : a) le primaire ; b) le premier cycle du secondaire	(a) Enseignement primaire :					
	Ensemble :	62%	Prévu :	65%	Atteint	69%
			Réalisé :	66%		
	PFC :	54%	Prévu :	55%	Atteint	61%
			Réalisé :	57%		
	(b) Premier cycle du secondaire :					
Ensemble :	49%	Prévu :	56%	Non atteint	66%	
		Réalisé :	51%			
PFC :	36%	Prévu :	38%	Atteint	54%	
		Réalisé :	39%			

## Cadre de résultats 2016-2020 – 3/15

## IMPACT - Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables | Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion

**But stratégique 2 : Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, de leur handicap, de leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité**

6. Taux brut de scolarisation au niveau préscolaire	Ensemble :	28,2%	Prévu :	29,8%	Atteint	32,2%
			Réalisé :	37,2%		
	PFC :	22,6%	Prévu :	24,0%	Atteint	26,0%
			Réalisé :	35,5%		
	Filles :	27,5%	Prévu :	29,1%	Atteint	31,6%
			Réalisé :	36,7%		
Indicateur		Référence Année civile 2013 ; N = 61 PDP (28 PFC)	Jalon 2017 Année civile 2015 ; N = 61 PDP (28 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
7. Taux de non-scolarisation parmi : a) les enfants en âge de fréquenter l'école primaire; b) les enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	(a) Enfants en âge de fréquenter l'école primaire :					
	Ensemble :	20,3%	Prévu :	19,0%	Atteint avec une marge de tolérance	17,0%
			Réalisé :	19,4%		
	PFC :	25,8%	Prévu :	24,2%	Non atteint	21,7%
			Réalisé :	25,9%		
	Filles :	22,7%	Prévu :	21,1%	Atteint avec une marge de tolérance	18,6%
Réalisé :			22,0%			

## Cadre de résultats 2016-2020 – 4/15

## IMPACT - Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables | Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion

**But stratégique 2 : Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, de leur handicap, de leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité**

7. Taux de non-scolarisation parmi : a) les enfants en âge de fréquenter l'école primaire; b) les enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire  (suite)	(b) Enfants en âge de fréquenter le premier cycle secondaire :																																																										
	Ensemble :	33,4%	Prévu :	32,0%	Atteint avec une marge de tolérance	29,9%																																																					
			Réalisé :	32,9%																																																							
	PFC :	38,4%	Prévu :	36,0%	Non atteint	32,4%																																																					
			Réalisé :	40,8%																																																							
	Filles :	35,3%	Prévu :	33,3%	Atteint avec une marge de tolérance	30,2%																																																					
Réalisé :			34,1%																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Indicateur</th> <th colspan="2">Référence Année civile 2013 ; N = 61 PDP (28 PFC)</th> <th colspan="2">Jalon 2017 Année civile 2015 ; N = 61 PDP (28 PFC)</th> <th rowspan="2">État du jalon 2017</th> <th rowspan="2">Cible 2020</th> </tr> <tr> <th></th> <th></th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="6">8. Indice de parité entre les sexes du taux de non-scolarisation : a) dans le primaire ; b) dans le premier cycle du secondaire</td> <td colspan="5">(a) Enseignement primaire :</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Ensemble :</td> <td rowspan="2">1,27</td> <td>Prévu :</td> <td>1,25</td> <td rowspan="2">Non atteint</td> <td rowspan="2">1,22</td> </tr> <tr> <td>Réalisé :</td> <td>1,30</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">PFC :</td> <td rowspan="2">1,34</td> <td>Prévu :</td> <td>1,32</td> <td rowspan="2">Non atteint</td> <td rowspan="2">1,29</td> </tr> <tr> <td>Réalisé :</td> <td>1,40</td> </tr> <tr> <td colspan="5">(b) Premier cycle du secondaire :</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Ensemble :</td> <td rowspan="2">1,12</td> <td>Prévu :</td> <td>1,09</td> <td rowspan="2">Atteint</td> <td rowspan="2">1,04</td> </tr> <tr> <td>Réalisé :</td> <td>1,08</td> </tr> <tr> <td rowspan="2">PFC :</td> <td rowspan="2">1,19</td> <td>Prévu :</td> <td>1,15</td> <td rowspan="2">Atteint</td> <td rowspan="2">1,10</td> </tr> <tr> <td>Réalisé :</td> <td>1,14</td> </tr> </tbody> </table>						Indicateur	Référence Année civile 2013 ; N = 61 PDP (28 PFC)		Jalon 2017 Année civile 2015 ; N = 61 PDP (28 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020					8. Indice de parité entre les sexes du taux de non-scolarisation : a) dans le primaire ; b) dans le premier cycle du secondaire	(a) Enseignement primaire :					Ensemble :	1,27	Prévu :	1,25	Non atteint	1,22	Réalisé :	1,30	PFC :	1,34	Prévu :	1,32	Non atteint	1,29	Réalisé :	1,40	(b) Premier cycle du secondaire :					Ensemble :	1,12	Prévu :	1,09	Atteint	1,04	Réalisé :	1,08	PFC :	1,19	Prévu :	1,15	Atteint	1,10	Réalisé :	1,14
Indicateur	Référence Année civile 2013 ; N = 61 PDP (28 PFC)		Jalon 2017 Année civile 2015 ; N = 61 PDP (28 PFC)		État du jalon 2017		Cible 2020																																																				
8. Indice de parité entre les sexes du taux de non-scolarisation : a) dans le primaire ; b) dans le premier cycle du secondaire	(a) Enseignement primaire :																																																										
	Ensemble :	1,27	Prévu :	1,25	Non atteint	1,22																																																					
			Réalisé :	1,30																																																							
	PFC :	1,34	Prévu :	1,32	Non atteint	1,29																																																					
			Réalisé :	1,40																																																							
	(b) Premier cycle du secondaire :																																																										
Ensemble :	1,12	Prévu :	1,09	Atteint	1,04																																																						
		Réalisé :	1,08																																																								
PFC :	1,19	Prévu :	1,15	Atteint	1,10																																																						
		Réalisé :	1,14																																																								

## Cadre de résultats 2016-2020 – 5/15

**IMPACT - Des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables | Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion**

**But stratégique 2 : Renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion pour tous dans un cycle complet d'enseignement de qualité, en donnant la priorité aux plus démunis et aux plus marginalisés, notamment en raison de leur sexe, de leur handicap, de leur appartenance ethnique ou parce qu'ils se trouvent dans une situation de conflit ou de fragilité**

Indicateur	Référence Année civile 2013 ; N = 59 PDP (27 PFC)		Jalon 2017 Année civile 2015 ; N = 59 PDP (27 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
9. Indice d'équité	Ensemble :	32%	Prévu :	36%	Atteint	42%
		Réalisé :	42%			
	PFC :	33%	Prévu :	37%	Atteint	43%
			Réalisé :	41%		

**RÉSULTATS - But stratégique n° 3 : des systèmes éducatifs efficaces et efficients**

**But stratégique 3 : Des systèmes éducatifs efficaces et efficients offrant des services d'éducation équitables et de qualité pour tous**

Indicateur	Référence Année civile 2015 ; N = 49 PDP (22 PFC)		Jalon 2016 <sup>11</sup> Année civile 2016 ; N = 42 (19 PFC)		État du jalon 2016	Cible 2020
10. Proportion de PDP ayant a) accru leurs dépenses publiques d'éducation ; ou b) maintenu leurs dépenses dans le secteur à au moins 20 % de leurs dépenses publiques	Ensemble :	78% (a - 24% ; b - 53%)	Prévu :	76%	Atteint	90%
			Réalisé :	79% (a - 29%, b - 50%)		
	PFC :	77% (a - 32% ; b - 45%)	Prévu :	74%	Non atteint	86%
			Réalisé :	63% (a - 21%, b - 42%)		
Indicateur	Référence Années civiles 2010-2014 ; N = 21 PDP (11 PFC) <sup>12</sup>		Jalon 2017		État du jalon 2017	Cible 2020

11 Les données de l'année 2017 seront disponibles en juin 2018 et seront publiées dans le prochain rapport sur les résultats.

12 Nombre révisé de PFC = 12.

13 Valeur révisée = 25 %.

## Cadre de résultats 2016-2020 – 6/15

RÉSULTATS - But stratégique n° 3 : des systèmes éducatifs efficaces et efficaces						
But stratégique 3 : Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces offrant des services d'éducation équitables et de qualité pour tous						
11. Répartition équitable des enseignants, mesurée par la relation (R2) entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par école dans chaque pays en développement partenaire	Ensemble :	29%	Premier jalon fixé pour 2018		Référence	48%
	PFC :	18% <sup>13</sup>	-		-	-
Indicateur		Référence Année civile 2013 ; N = 55 PDP (24 PFC)	Jalon 2017 Année civile 2015 ; N = 49 PDP (20 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
12. Proportion de pays en développement partenaires dont le ratio élèves/enseignant formé est inférieur au seuil fixé (<40) pour le primaire	Ensemble :	25%	Prévu :	29%	Non atteint	35%
			Réalisé :	24%		
	PFC :	13%	Prévu :	17%	Non atteint	21%
			Réalisé :	15%		
Indicateur		Référence Années civiles 2010-2014 ; N = 19 PDP (12 PFC)	Jalon 2017		État du jalon 2017	Cible 2020
13. Incidence du redoublement et de l'abandon scolaire sur l'efficacité, mesurée par le coefficient d'efficacité interne au niveau du primaire dans chaque PDP	Ensemble :	26%	Premier jalon fixé pour 2018		Référence	42%
	PFC :	17%	Cible établie pour 2020		Référence	25%
Indicateur		Référence Années civiles 2012-2013 ; N = 61 PDP (28 PFC)	Jalon 2017 Années civiles 2014-2015 ; N = 61 PDP (28 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
14. Proportion de PDP communiquant à l'ISU des données sur au moins 10 des 12 principaux indicateurs internationaux du secteur de l'éducation (notamment les principaux indicateurs de résultats, de prestation de services et de financement définis par le GPE)	Ensemble :	30%	Prévu :	38%	Non atteint	66%
			Réalisé :	30%		
	PFC :	32%	Prévu :	39%	Non atteint	54%
			Réalisé :	21%		
Indicateur		Référence CY2011-2015 ; N=60 DCPs (28 PFC)	Jalon pour 2017		État du jalon 2017	Cible 2020

**Cadre de résultats 2016-2020 – 7/15****RÉSULTATS - But stratégique n° 3 : des systèmes éducatifs efficaces et efficaces****But stratégique 3 : Des systèmes éducatifs efficaces et efficaces offrant des services d'éducation équitables et de qualité pour tous**

15. Proportion de PDP dont le système d'évaluation des acquis scolaires dans l'éducation de base répond à des normes de qualité	Ensemble :	32%	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	47%
	PFC :	21%	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	36%

**OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS - Objectif stratégique n° 1 : renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation****Soutenir les plans sectoriels pilotés par les pays, basés sur des données probantes et axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage**

Indicateur	Référence Années civiles 2014-2015 ; N =19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)		Jalon 2017	État du jalon 2017	Cible 2020
16.a Proportion a) de plans sectoriels de l'éducation (PSE) endossés ou b) de plans de transition de l'éducation (PTE) endossés répondant à des normes de qualité	Ensemble :	58 % des PSE/PTE répon- daient au moins au nombre minimum de normes de qualité	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
	PSE :	56 % des PSE répondaient au moins à 5 normes de qualité sur 7	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
	PTE :	67 % des PTE répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
Indicateur	Référence CY2014-2015; N=19 sector plans (16 PSE : and 3 PTE :)		Jalon 2017	État du jalon 2017	Cible 2020
16.b Proportion de PSE/ PTE assortis d'une stra- tégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité	Ensemble :	58 % des PSE/PTE répon- daient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
	PSE :	50 % des PSE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
	PTE :	100 % des PTE répondaient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%

**Cadre de résultats 2016-2020 – 8/15****OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS - Objectif stratégique n° 1 : renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation****Soutenir les plans sectoriels pilotés par les pays, basés sur des données probantes et axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage**

Indicateur	Référence Années civiles 2014-2015 ; N =19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)		Jalon 2017	État du jalon 2017	Cible 2020
16.c Proportion de PSE/PTE assortis d'une stratégie de prise en compte des groupes marginalisés qui répond à des normes de qualité (au regard notamment des questions de genre, de handicap et d'autres sujets pertinents en fonction du contexte)	Ensemble :	68 % des PSE/PTE répon- daient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
	PSE :	63 % des PSE répon- daient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
	PTE :	100 % des PTE répon- daient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
Indicateur	Référence Années civiles 2014-2015 ; N =19 plans sectoriels (16 PSE et 3 PTE)		Jalon 2017	État du jalon 2017	Cible 2020
16.d Proportion de PSE/ PTE assortis d'une stratégie d'amélioration de l'efficacité qui répond à des normes de qualité	Ensemble :	53 % des PSE/PTE répon- daient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
	PSE :	50 % des PSE répon- daient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
	PTE :	67 % des PTE répon- daient au moins à 4 normes de qualité sur 5	Premier jalon fixé pour 2018	Référence	100%
<b>Renforcer la mise en œuvre des plans sectoriels grâce aux échanges de connaissances et de bonnes pratiques, accroître les capacités et améliorer les activités de suivi et d'évaluation, notamment dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que dans celui de l'équité et de l'inclusion</b>					
Indicateur	Référence Exercice 15 ; N = 1 requête ESPIG identifiée comme présentant un déficit de données au regard d'indicateurs majeurs		Jalon 2017 Exercice 17 ; N = 0 requête ESPIG identifiée comme présentant un déficit de données au regard d'indicateurs majeurs	État du jalon 2017	Cible 2020

## Cadre de résultats 2016-2020 – 9/15

**OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS - Objectif stratégique n° 1 : renforcer la planification et la mise en œuvre des politiques dans le secteur de l'éducation****Soutenir les plans sectoriels pilotés par les pays, basés sur des données probantes et axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage**

17. Proportion de PDP ou d'États dotés d'une stratégie de collecte de données qui répond à des normes de qualité	100 %	Prévu :	100%	Aucun financement applicable	100%
		Réalisé :	s.o.		

**OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS - Objectif stratégique n° 2 : encourager la responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur les politiques sectorielles et un suivi du secteur efficaces et inclusifs****Promouvoir une concertation sur les politiques sectorielles et un suivi du secteur, inclusifs et fondés sur des données probantes, par le biais des groupes locaux de partenaires de l'éducation (GLPE) pilotés par les pouvoirs publics et grâce au processus de revue sectorielle conjointe, avec la participation de la société civile, des organisations d'enseignants, du secteur privé et de l'ensemble des partenaires de développement**

Indicateur		Référence Année civile 2015 ; N = 35 JSR (dont 20 dans les PFC)	Jalon 2017 Année civile 2017 ; N = 19 JSR (dont 11 dans des PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
			Prévu :	Réalisé :		
18. Proportion de revues sectorielles conjointes (JSR) répondant à des normes de qualité	Ensemble :	29 % des JSR répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	Prévu :	53%	Non atteint	90%
	PFC :	25 % des JSR répondaient au moins à 3 normes de qualité sur 5	Réalisé :	32%		
			Prévu :	51%	Non atteint	90%
			Réalisé :	18%		

**Accroître la capacité de la société civile et des organisations d'enseignants à participer à la concertation sur les politiques sectorielles et au suivi du secteur sur la base de données probantes dans les domaines de l'équité et de l'apprentissage en utilisant la responsabilité sociale comme levier pour améliorer la production de résultats**

Indicateur		Référence Exercice 16 ; N = 61 GLPE (dont 28 dans les PFC)	Jalon 2017 Exercice 17 ; N = 62 GLPE (dont 31 dans les PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
			Prévu :	Réalisé :		
19. Proportion de GLPE dans lesquels a) la société civile et b) les enseignants sont représentés	Ensemble :	44 % (a - 77 % ; b - 48 %)	Prévu :	48%	Atteint	59%
	PFC :	55 % (a - 77 % ; b - 58 %)	Réalisé :	53% (a - 87%, b - 56%)		
			Prévu :	59%	Atteint	70%
			Réalisé :	61% (a - 90%, b - 65%)		

**Cadre de résultats 2016-2020 – 10/15**

**OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS - Objectif stratégique n° 3 : les financements du GPE sont utilisés avec efficacité et efficaciaité à l'appui de la mise en œuvre de plans sectoriels qui mettent l'accent sur l'amélioration de l'équité, de l'efficacité et de l'apprentissage**

**(a) Les financements du GPE sont utilisés pour améliorer le suivi national des résultats, notamment en matière d'apprentissage**

Indicateur	Référence Exercice 15 ; N = 53 ESPIG en cours à la fin de l'exercice (dont 29 dans des PFC)		Jalon 2017		État du jalon 2017	Cible 2020
20. Proportion de financements utilisés pour soutenir les SIGE/systèmes d'évaluation de l'apprentissage	Ensemble :	38%	Premier jalon fixé pour 2018		Référence	60%
	PFC :	34%	Premier jalon fixé pour 2018		Référence	51%

**(b) Les financements du GPE sont utilisés pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les systèmes éducatifs**

Indicateur	Référence Exercice 16 ; N = 13 au total (9 PFC)		Jalon 2017 Exercice 17 ; N = 14 au total (9 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
21. Proportion de manuels scolaires achetés et distribués grâce aux financements du GPE par rapport au total prévu au titre des financements du Partenariat	Ensemble :	74%	Prévu :	78%	Atteint	90%
			Réalisé:	114%		
	PFC :	71%	Prévu :	76%	Atteint	90%
			Réalisé:	118%		

Indicateur	Référence FY2016; N=30 Total, (17 PFC :)		Jalon 2017 FY2017; 38 Total (22 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
22. Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu	Ensemble :	86%	Prévu :	87%	Atteint	90%
			Réalisé:	98%		
	PFC :	83%	Prévu :	85%	Atteint	90%
			Réalisé:	90%		

**(c) Les financements du GPE sont utilisés pour améliorer l'équité et l'accès à l'enseignement dans les systèmes éducatifs nationaux**

## Cadre de résultats 2016-2020 – 11/15

**OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS - Objectif stratégique n° 3 : les financements du GPE sont utilisés avec efficacité et efficacité à l'appui de la mise en œuvre de plans sectoriels qui mettent l'accent sur l'amélioration de l'équité, de l'efficacité et de l'apprentissage**

Indicateur	Référence Exercice 16 ; N = 25 au total (17 PFC)	Jalon 2017 Exercice 17 ; N = 28 au total (20 PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
		Prévu :	Réalisé :		
23. Proportion de salles de classe construites ou rénovées grâce aux financements du GPE, par rapport au total prévu au titre de ces financements	Ensemble :	65%	Prévu : 69%	Atteint	80%
			Réalisé : 76%		
	PFC :	71%	Prévu : 73%	Non atteint	80%
			Réalisé : 71%		

**(d) Le modèle de financement du GPE est mis en œuvre de manière efficace de sorte que les pays atteignent les objectifs qu'ils se sont fixés en matière d'équité, d'efficacité et d'apprentissage**

Indicateur	Référence Exercice 15 ; N = a) 3 requêtes ESPIG ; b) 0 ESPIG en cours assorti de tels indicateurs de performance n'était censé être évalué durant l'exercice 15	Jalon 2017 Exercice 17 ; N = (a) 1 requête ESPIG ; b) 0 ESPIG en cours assorti de tels indicateurs de performance soumis à évaluation durant l'exercice 17		État du jalon 2017	Cible 2020
		Prévu :	Réalisé :		
24. Proportion des requêtes de financement du GPE pour la mise en œuvre de programmes qui ont été approuvées à compter de 2015 : a) recensant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage ; b) atteignant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage	Ensemble :	((a) Sans objet (b) Sans objet	Prévu : (a) 95% (b) 90%	Atteint	(a) 95% (b) 90%
			Réalisé : (a) 100% (b) 100%		
	PFC :	(a) Sans objet (b) Sans objet	Prévu : (a) 90% (b) 90%	Atteint	(a) 90% (b) 90%
			Réalisé : (a) 100% (b) s.o.		

**(e) Les financements du GPE sont en fonction du bon avancement de la mise en œuvre**

Indicateur	Référence Exercice 16 ; N = 54 ESPIG en cours à la fin de l'exercice (dont 29 <sup>14</sup> dans des PFC)	Jalon 2017 Exercice 17 ; N = 48 ESPIG en cours à la fin de l'exercice (dont 27 dans des PFC)		État du jalon 2017	Cible 2020
		Prévu :	Réalisé :		

**Cadre de résultats 2016-2020 – 12/15****OBJECTIFS À L'ÉCHELON DES PAYS - Objectif stratégique n° 3 : les financements du GPE sont utilisés avec efficacité et efficacité à l'appui de la mise en œuvre de plans sectoriels qui mettent l'accent sur l'amélioration de l'équité, de l'efficacité et de l'apprentissage**

25. Financements reçus par le GPE de sources non traditionnelles (secteur privé et nouveaux bailleurs de fonds du GPE)	Ensemble :	80%	Prévu :	82%	Non atteint	85%
			Réalisé :	79%		
	PFC :	77%	Prévu :	79%	Atteint	83%
			Réalisé :	85%		

**OBJECTIFS À L'ÉCHELLE MONDIALE - Objectif stratégique n° 4 : mobiliser des financements plus importants et de meilleure qualité****(a) Favoriser la mobilisation de financements internationaux accrus, pérennes et mieux coordonnés au profit de l'éducation en diversifiant et en augmentant le nombre de bailleurs de fonds internationaux et les sources de financement du GPE**

Indicateur	Référence Exercice 15	Jalon 2017 Exercice 17		État du jalon 2017	Cible 2020
26. Financements reçus par le GPE de sources non traditionnelles (secteur privé et nouveaux bailleurs de fonds du GPE)	5 millions de dollars	Prévu :	8,5 millions de dollars	Atteint	s.o.
		Réalisé :	10 millions de dollars		
Indicateur	Référence Exercice 15 ; N = 17 annonces de contribution	Jalon 2017 Exercice 17 ; N = 22 annonces de contribution		État du jalon 2017	Cible 2020
27. Pourcentage d'annonces de contribution reçues	100 % des annonces ont été honorées	Prévu :	100%	Atteint	100%
		Réalisé :	100%		
Indicateur	Référence Années civiles 2010-2014 ; N = 21 bailleurs	Jalon 2017 Années civiles 2010-2014 ; N = 21 bailleurs		État du jalon 2017	Cible 2020

14 Valeur révisée = 31.

## Cadre de résultats 2016-2020 – 13/15

28. Proportion de bailleurs de fonds du GPE qui ont a) accru leur financement de l'éducation ou b) maintenu leur financement à son niveau existant	48% (a – 38%; b – 10%)		Prévu :	50%	Atteint	56%
			Réalisé :	62% (a – 57%; b – 5%)		
<b>(b) Plaider pour un meilleur alignement et une plus grande harmonisation des financements du GPE et de ses partenaires internationaux s'agissant des plans sectoriels de l'éducation pilotés par les pays et des systèmes éducatifs nationaux</b>						
Indicateur	Référence		Jalon 2017		État du jalon 2017	Cible 2020
	Exercice 15 ; N = 68 ESPIG en cours à un moment quelconque de l'exercice (dont 37 dans des PFC)		Exercice 17 ; N = 57 ESPIG en cours à un moment quelconque de l'exercice (dont 34 dans des PFC)			
29. Proportion des financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux	Ensemble :	34 % des ESPIG respectent au moins 7 critères d'alignement sur 10	Prévu :	41%	Non atteint	51%
			Réalisé :	28%		
	PFC :	27 % des ESPIG respectent au moins 7 critères d'alignement sur 10	Prévu :	31%		
			Réalisé :	24%		
Indicateur	Référence		Jalon 2017		État du jalon 2017	Cible 2020
	Exercice 15 ; N = 68 ESPIG en cours à un moment quelconque de l'exercice (dont 37 dans des PFC)		Exercice 17 ; N = 57 ESPIG en cours à un moment quelconque de l'exercice (dont 34 dans des PFC)			
30. Proportion de financements du GPE recourant : a) au cofinancement de projets ou b) à des mécanismes de mise en commun de financements dans le secteur	Ensemble :	40 % des ESPIG sont cofinancés ou financés par des fonds mis en commun à l'échelon sectoriel (a – 26 % ; b – 13 %)	Prévu :	48%	Non atteint	60%
			Réalisé :	37% (a – 25%; b – 12%)		
	PFC :	32% des ESPIG sont cofinancés ou financés par des fonds mis en commun à l'échelon sectoriel (a – 22 % ; b – 11 %)	Prévu :	38%		
			Réalisé :	31% (a – 21%; b – 9%)		
<b>(c) Encourager un financement national accru, efficace et équitable au profit de l'éducation par des activités de sensibilisation au niveau international, la promotion de la responsabilité mutuelle et le soutien à des procédures transparentes de suivi et établissement des rapports</b>						
Indicateur	Référence		Jalon 2017		État du jalon 2017	Cible 2020
	Exercice 15 ; N = 57 missions (dont 34 dans des PFC)		Exercice 17 ; N = 62 missions (dont 28 dans des PFC)			

**Cadre de résultats 2016-2020 – 14/15**

31. Proportion de missions dans les pays portant sur les questions de financement national	Ensemble :	47%	Prévu :	54%	Atteint	65%
			Réalisé :	70 %		
	PFC :	62%	Prévu :	65%	Atteint	65%
			Réalisé :	77%		

**OBJECTIFS À L'ÉCHELLE MONDIALE - Objectif stratégique n° 5 : renforcer le partenariat**

**(a) Promouvoir et coordonner de façon cohérente sur le plan national un ensemble cohérent de rôles, responsabilités et obligations de rendre compte des pouvoirs publics, des partenaires de développement, des agents partenaires, de la société civile, des organisations d'enseignants et du secteur privé par le biais des groupes locaux de partenaires de l'éducation et d'un modèle opérationnel renforcé**

Indicateur	Référence	Jalon 2017		État du jalon 2017	Cible 2020	
		FY2017 N =116 répondants in 20 DCPs (72 in 12 PFC)				
32. Proportion a) de pays en développement partenaires et b) d'autres partenaires signalant une clarification des rôles, responsabilités et obligations de rendre compte dans le cadre des processus nationaux du GPE	Ensemble des répondants					
	DCPs :	s.o.	Prévu :	65%	Atteint	80%
			Réalisé :	65%		
	Autres partenaires :	s.o.	Prévu :	65%	Non atteint	80%
Réalisé :			60%			
32. Proportion a) de pays en développement partenaires et b) d'autres partenaires signalant une clarification des rôles, responsabilités et obligations de rendre compte dans le cadre des processus nationaux du GPE (suite...)	Répondants dans les PFC					
	DCPs :	s.o.	Prévu :	65%	Non atteint	80%
			Réalisé :	58%		
	Autres partenaires :	s.o.	Prévu :	65%	Non atteint	80%
Réalisé :			55%			

**(b) Utiliser de manière efficace le partage des connaissances et des bonnes pratiques à l'échelle mondiale et transnationale afin d'améliorer les systèmes et les politiques d'éducation, en particulier dans les domaines de l'équité et de l'apprentissage**

Indicateur	Référence Exercice 15	Jalon 2017 Exercice 17		État du jalon 2017	Cible 2020
33. Nombre de produits du savoir de nature stratégique, technique ou autre élaborés et diffusés grâce à un financement ou au soutien du GPE	4	Prévu :	21	Atteint	64
		Réalisé :	36		

**Cadre de résultats 2016-2020 – 15/15**

<b>(c) Élargir le rôle de mobilisation et de sensibilisation du GPE en travaillant avec les partenaires au renforcement des engagements et des financements mondiaux pour l'éducation</b>					
Indicateur	Référence Exercice 16	Jalon 2017 Exercice 17		État du jalon 2017	Cible 2020
34. Nombre d'événements de plaidoyer entrepris avec des partenaires et d'autres parties prenantes externes pour soutenir la réalisation des buts et objectifs stratégiques du GPE	11 <sup>15</sup>	Prévu :	26	Atteint	65
		Réalisé :	26		
<b>(d) Améliorer l'efficacité et l'efficience organisationnelles du GPE en créant des mécanismes plus solides d'examen de la qualité, de gestion du risque, d'appui aux pays et de contrôle fiduciaire</b>					
Indicateur	Référence Exercice 16 ; N = 12 rapports d'audit	Jalon 2017 Exercice 17 ; N = 25 rapports d'audit		État du jalon 2017	Cible 2020
35. Proportion de problèmes significatifs mis en évidence par des audits ayant reçu des réponses satisfaisantes	100%	Prévu :	100%	Atteint	100%
		Réalisé :	100%		
Indicateur	Référence Exercice 15 ; N = 2 254,74 semaines de travail	Jalon 2017 Exercice 17 ; N=3,297 semaines de travail		État du jalon 2017	Cible 2020
36. Proportion du temps de travail du personnel du Secrétariat consacré aux fonctions axées sur les pays	28%	Prévu :	36%	Atteint	50%
		Réalisé :	41%		
<b>(e) Investir dans le suivi et l'évaluation pour établir des données probantes sur les résultats du GPE, renforcer la responsabilité mutuelle et améliorer les activités du Partenariat</b>					
Indicateur	Référence Exercice 15 ; N =1 rapport de résultats et 1 rapport d'évaluation	Jalon 2017		État du jalon 2017	Cible 2020
37. Proportion des rapports de résultats et des rapports d'évaluation publiés au regard des objectifs fixés	100%	Premier jalon fixé pour 2018		Référence	100%

Note: Les données nationales issues de la publication ISU de février 2018 ont servi au calcul des indicateurs 5, 12 et 14 pour 2017. Tous les autres indicateurs à base ISU utilisent des agrégats réalisés par le GPE à partir des données publiées par l'ISU en juillet 2017.

Source : Cadre de résultats du GPE (<https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-2018-sur-les-resultats><sup>183</sup>)

<sup>183</sup> À comparer avec le cadre de référence : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/cadre-de-resultats-du-gpe-pour-2016-2020>

## Matrice d'évaluation

### Matrice d'évaluation

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<b>Question clé I : Le soutien du GPE à [pays] a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan sectoriel, de dialogue et de suivi sectoriels, et à un financement de l'éducation plus important/meilleur?<sup>184</sup> Si oui, de quelle façon?</b>			
<b>QEP 1 : Le GPE a-t-il contribué à la participation sectorielle de l'éducation et à la mise en œuvre du plan sectoriel en [pays] pendant la période considérée?<sup>185</sup> De quelle façon?</b>			
<b>QEP 1.1</b> Quels ont été les points forts et les points faibles de la planification du secteur éducatif pendant la période considérée?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesure dans laquelle le dernier plan sectoriel satisfait aux critères d'évaluation du GPE/IPE de l'UNESCO.<sup>186</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le processus de préparation du plan a été piloté par le pays, de manière participative et transparente</li> <li>Le plan constitue un corpus solide de stratégies et de mesures visant à relever les principaux défis du secteur de l'éducation</li> <li>Les questions d'équité, d'efficacité et d'apprentissage sont prises en compte de manière à améliorer les performances du secteur</li> <li>Les différents éléments du plan sectoriel sont cohérents</li> <li>Les modalités de financement, de mise en œuvre et de suivi sont favorables à la réalisation du plan</li> </ul> </li> <li>Mesure dans laquelle les plans sectoriels précédents satisfaisaient aux normes actuelles de qualité du GPE ou à d'autres normes de qualité (propres au pays, par ex.) (sous réserve de disponibilités des données)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan sectoriel en cours et anciens plans (y compris ceux précédant l'adhésion du pays concerné au GPE, s'ils sont disponibles)</li> <li>Documents d'examen de la qualité des PSE/PTE du GPE</li> <li>Rapports de revues sectorielles conjointes</li> <li>Autres rapports ou examens comprenant des commentaires sur la qualité des plans sectoriels antérieurs</li> <li>Entretiens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse avant/après (sous réserve de la disponibilité de données sur les cycles de politique antérieurs)</li> <li>Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul>

<sup>184</sup> Critères d'évaluation de la pertinence, de l'efficacité et de l'efficacité du CAD de l'OCDE.

<sup>185</sup> La période de référence n'est pas la même pour les évaluations sommatives et les évaluations prospectives. Les évaluations prospectives porteront principalement sur la période allant du début de l'année 2018 au début de l'année 2020 et rendront compte de l'observation des changements par rapport à la base de référence qui aura été établie. Les évaluations sommatives porteront sur la période couverte par l'ESPIG le plus récemment mis en œuvre dans le pays concerné. Toutefois, pour certains indicateurs (sous réserve de la disponibilité des données), les évaluations sommatives prendront aussi en considération les cinq années précédant l'adhésion du pays au Partenariat mondial, de manière à réaliser une analyse de tendance pour les données pertinentes.

<sup>186</sup> Partenariat mondial pour l'éducation, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation. Washington et Paris. 2015. Consultable à l'adresse : [file:///C:/Utilisateurs/anett/AppData/Local/paquets/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2015-06-gpe/IPE-Lignes directrices du secteur de l'éducation a plan--evaluation.pdf](file:///C:/Utilisateurs/anett/AppData/Local/paquets/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2015-06-gpe/IPE-Lignes directrices du secteur de l'éducation a plan--evaluation.pdf)

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avis des parties prenantes sur les points forts et les points faibles des processus de planification sectorielle (les deux derniers) s'agissant des aspects suivants :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Leadership et inclusivité de la préparation du plan sectoriel;</li> <li>– Pertinence et cohérence du plan sectoriel;</li> <li>– Prise en compte adéquate des questions d'équité, d'efficience et d'apprentissage dans le plan sectoriel;</li> <li>– Respect des délais pour les processus de préparation du plan</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>QEP 1.2</b> Quels ont été les points forts et les points faibles de la mise en œuvre du plan sectoriel pendant la période considérée?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progrès de la mise en œuvre des objectifs du plan sectoriel/cibles de mise en œuvre atteintes pour le plan sectoriel en cours/le plus récent (sous réserve de la disponibilité des données : comparaison avec les progrès de la mise en œuvre du plan sectoriel précédent).</li> <li>• Mesure dans laquelle le financement de la mise en œuvre du plan sectoriel est totalement assuré (comparaison entre le plan en cours ou le plus récent et le plan précédent si les données sont disponibles)</li> <li>• Avis des parties prenantes sur le respect des délais, l'efficacité et l'efficience de la mise en œuvre du plan sectoriel et sur les changements observés par rapport au cycle de politique antérieur dans les domaines suivants :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Degré de cohérence et de faisabilité des plans</li> <li>– Capacité et gestion de mise en œuvre</li> <li>– Financement</li> <li>– Autre (propres au pays concerné)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan sectoriel en cours et anciens plans (y compris ceux précédant l'adhésion du pays concerné au GPE, s'ils sont disponibles)</li> <li>• Documents de mise en œuvre des PSE/PTE du gouvernement du pays en développement partenaire, y compris les rapports d'examen à mi-parcours et finaux</li> <li>• Évaluation des programmes ou du secteur, y compris les études en amont du soutien apporté par le GPE pendant la période considérée</li> <li>• Rapports des revues sectorielles conjointes</li> <li>• Rapports ou études sur les</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse avant/après (sous réserve de la disponibilité de données sur les cycles de politique antérieurs)</li> <li>• Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul>

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
		PSE/PTE commandés par d'autres partenaires du développement ou par le gouvernement du pays en développement partenaire <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapports des OSC</li> <li>• Entretiens</li> </ul>	
<p><b>QEP 1.3</b> Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?</p> <p>a) Par le biais d'un financement pour la préparation d'un plan sectoriel (ESPDG) (financement lui-même, conditions du financement)</p> <p>b) Par le biais d'un autre soutien (assistance technique, plaidoyer, normes, examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation, financement du FSCE et de l'ASA, diffusion transnationale de données et de bonnes pratiques)<sup>187</sup></p>	<p>a) Contributions liées à l'ESPDG et aux conditions de financement qui y sont associées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Montant de l'ESPDG par rapport au total des ressources investies dans la préparation du plan sectoriel. Éléments attestant de l'utilité de l'ESPDG du GPE pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE</li> </ul> <p>b) Contributions liées à un autre type de soutien (hors ESPDG) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien relatif à des besoins/lacunes identifiés par le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE</li> <li>• Soutien adapté pour mieux correspondre à des besoins techniques ou culturels propres au contexte du [pays]</li> <li>• Soutien visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en matière de planification ou de mise en œuvre du plan</li> <li>• Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié du soutien du GPE en ce qui a trait à l'assistance technique, au plaidoyer, aux normes, aux lignes directrices, au renforcement des capacités, aux activités de facilitation, aux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Données de mise en œuvre des PSE, y compris les revues sectorielles conjointes</li> <li>• Rapports des agents partenaires du GPE et autres données sur la performance des financements</li> <li>• Rapports du Secrétariat (p. ex., rapports de mission ou des responsables-pays de retour de visite</li> <li>• Documents d'examen de la qualité des PSE/PTE du GPE</li> <li>• Autres documents relatifs à l'assistance technique ou aux activités de plaidoyer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens</li> <li>• Dans la mesure du possible : comparaison entre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs des ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)</li> </ul>

<sup>187</sup> Les services d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurés par le Secrétariat du Partenariat mondial, les agents partenaires et les agences de coordination. Les activités de plaidoyer comprennent des apports du Secrétariat, des agents partenaires, des agences de coordination, des GLPE et du Partenariat au niveau mondial

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	financements du FSCE et de l'ASA et l'échange de connaissances dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Réponse aux besoins et aux priorités</li> <li>– Respect des particularités du contexte national</li> <li>– Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. examen de la qualité réalisée par le Secrétariat)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requêtes de financement du pays</li> <li>• Entretiens</li> <li>• Analyses sectorielles de l'éducation</li> <li>• Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays</li> </ul>	
<p><b>QEP 1.4</b> Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de mise en œuvre du plan sectoriel qui ont été observées? De quelle façon?</p> <p>a) Par l'intermédiaire des conditions de financement associées aux EPDG et ESPIG et au moyen de la tranche variable des financements<sup>188</sup></p> <p>b) Par le biais d'un soutien non financier (assistance technique, activités de plaidoyer, normes, procédures d'examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation et partage transnational de données</p>	<p>a) Contributions liées aux financements du GPE (EPDG et ESPIG), aux conditions de financement qui y sont associées et à la tranche variable (le cas échéant)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Montant absolu des décaissements du GPE et proportion de ces décaissements par rapport à l'aide totale apportée à l'éducation;</li> <li>• Montant de l'allocation maximale et montant effectivement reçu du GPE par un pays (tranche fixe et tranche variable) et motifs de la non-perception de la totalité de l'allocation maximale;</li> <li>• Éléments attestant de l'utilité de l'ESPDG du GPE pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE;</li> <li>• Progrès accomplis vers la réalisation des objectifs définis dans les accords de financement du GPE comme déclencheurs de la tranche variable, en comparaison des progrès réalisés dans les domaines sans cibles précises (le cas échéant)</li> <li>• Proportion du plan sectoriel global financée par l'ESPIG du GPE;</li> <li>• Proportion des achats de manuels prévus dans le plan sectoriel en cours/le plus récent financé par les fonds du GPE;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Données de mise en œuvre des PSE, y compris les revues sectorielles conjointes</li> <li>• Rapports des agents partenaires du GPE et autres données sur la performance des financements</li> <li>• Rapports du Secrétariat (p. ex., rapports de mission ou des responsables-pays de retour de visite</li> <li>• Documents d'examen de la qualité des PSE/PTE du GPE</li> <li>• Autres documents relatifs à l'assistance technique ou aux activités de plaidoyer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens</li> <li>• Dans la mesure du possible : comparaison entre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs des ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)</li> </ul>

(réunions du Conseil, définition de normes, etc.). L'échange des connaissances inclut des activités transnationales/mondiales liées à la diffusion des faits probants et des bonnes pratiques, dans le but d'améliorer la planification et la mise en œuvre sectorielles.

<sup>188</sup> Le cas échéant.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>probantes et de bonnes pratiques)<sup>189</sup></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proportion des enseignants formés dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financé par les fonds du GPE;</li> <li>• Proportion de salles de classe construites dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financé par les fonds du GPE;</li> <li>• Progrès accomplis vers la réalisation des objectifs définis dans les accords de financement du GPE comme déclencheurs de la tranche variable, en comparaison des progrès réalisés dans les domaines sans cibles précises (le cas échéant);</li> <li>• Respect des délais pour la mise en œuvre des financements du GPE (financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation, financement pour la préparation du programme, financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation);</li> <li>• Mise en œuvre conforme au budget;</li> <li>b) Contributions liées au soutien non financier <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien du GPE visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en matière de mise en œuvre du plan;</li> <li>• Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié du soutien non financier du GPE dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Réponse aux besoins et priorités;</li> <li>– Respect des particularités du contexte national;</li> <li>– Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. examen de la qualité réalisé par le Secrétariat).</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Requêtes de financement du pays</li> <li>• Entretiens</li> <li>• Analyses sectorielles de l'éducation</li> <li>• Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays</li> </ul>	
<p><b>QEP 1.4</b> Le GPE a-t-il contribué à la</p>	<p>a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretiens avec les acteurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des tendances</li> </ul>

<sup>189</sup> Les services d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurés par le Secrétariat du Partenariat mondial, les agents partenaires et les agences de coordination. Les activités de plaidoyer, dont les apports du Secrétariat, des agents partenaires, des agences de coordination, du GLPE et du Partenariat au niveau mondial (réunions du Conseil, définition de normes, etc.). L'échange des connaissances inclut des activités transnationales/mondiales liées à la diffusion des faits probants et des bonnes pratiques, dans le but d'améliorer la planification et la mise en œuvre sectorielle.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement?</p> <p>a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires?</p> <p>b) Mobilisation de fonds supplémentaires provenant d'autres partenaires par le biais des mécanismes de financement à effet multiplicateur du GPE (le cas échéant)?</p> <p>c) Mobilisation de fonds supplémentaires par d'autres moyens que les mécanismes de financement à effet multiplicateur?</p> <p>d) Amélioration de la qualité du financement de l'éducation (prévisibilité à court, moyen et long termes, alignement sur les systèmes publics)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution des dépenses publiques d'éducation du pays au cours de la période de référence (par sous-secteurs si possible)</li> <li>b) Mobilisation de fonds supplémentaires par le biais du fonds à effet multiplicateur</li> <li>• Mesure dans laquelle le pays a réalisé, maintenu ou dépassé la barre des 20 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation pendant la période de référence</li> <li>• Montant reçu par le biais du fonds à effet multiplicateur du GPE (le cas échéant).</li> <li>c) Mobilisation de fonds supplémentaires par d'autres moyens</li> <li>• Montants et sources des fonds intérieurs mobilisés grâce aux efforts de plaidoyer du GPE</li> <li>(b et c) :</li> <li>• Évolution de la taille relative de la contribution financière du GPE par rapport à celle des autres bailleurs de fonds</li> <li>• Tendances du financement extérieur et du financement intérieur transitant ou non par le GPE, pour l'éducation de base et l'ensemble du secteur, de manière à tenir compte d'un éventuel effet de substitution dû aux bailleurs de fonds ou au gouvernement du pays</li> <li>• Évolution de l'aide apportée par les bailleurs au pays; mesure dans laquelle les programmes financés par un ESPIG ont été cofinancés par d'autres acteurs ou sont concernés par des mécanismes de mise en commun de fonds; montants et sources des financements non traditionnels (financement privé ou innovant) qui peuvent avoir un lien avec un effet multiplicateur du GPE</li> <li>d) Qualité du financement de l'éducation</li> <li>• Alignement des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation mesuré par les critères d'alignement sur les systèmes nationaux (dont les 10 critères d'alignement et les éléments d'harmonisation mesurés,</li> </ul>	<p>nationaux (représentants du ministère des Finances, du ministère de l'Éducation, membres des Groupes locaux des partenaires de l'éducation/des groupes des partenaires de développement)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Données du GPE (documents des financements, engagements des pays et décaissements, promesses et contributions des bailleurs de fonds)</li> <li>• Système de notification des pays créanciers du CAS de l'OCDE</li> <li>• Données de l'ISU de l'UNESCO</li> <li>• Données nationales (p. ex. systèmes d'information sur la gestion de l'éducation, recensements et enquêtes scolaires, comptabilité de l'éducation nationale, revues sectorielles conjointes, examens des dépenses publiques)</li> </ul>	<p>pour la période considérée</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse comparative (comparaison entre les contributions du GPE et celles d'autres bailleurs de fonds)</li> <li>• Triangulation de l'analyse quantitative avec les données d'entretien</li> </ul>

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<p>respectivement, par les indicateurs 29 et 30 du cadre de résultats)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Raisons pouvant expliquer un défaut d'alignement ou d'harmonisation (le cas échéant)</li> </ul>		
<b>QEP 2 Le GPE a-t-il contribué à renforcer la responsabilité mutuelle du secteur de l'éducation pendant la période de référence? Si oui, de quelle façon?</b>			
<b>QEP 2.1</b> Le dialogue sectoriel a-t-il évolué pendant la période de référence?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composition du GLPE du pays (notamment représentation de la société civile et des associations d'enseignants) et évolution de cette composition au cours de la période de référence</li> <li>• Fréquence des réunions du GLPE et évolution de cette fréquence au cours de la période de référence</li> <li>• Avis des parties prenantes sur l'évolution du dialogue sectoriel s'agissant des points suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Inclusivité</li> <li>– Fréquence, cohérence, clarté des rôles et des responsabilités</li> <li>– Pertinence (sentiment relatif à la prise en compte des avis des parties prenantes dans les prises de décision)</li> <li>– Qualité (appui sur des données probantes, transparence)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comptes rendus de réunion du GLPE</li> <li>• Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure</li> <li>• Évaluations sectorielles du GPE</li> <li>• PSE/PTE et documents illustrant leur processus d'élaboration</li> <li>• Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat</li> <li>• Entretien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison avant/après</li> <li>• Triangulation des résultats de l'examen de documents et des entretiens</li> <li>• Analyse et cartographie des parties prenantes</li> </ul>
<b>QEP 2.2</b> Le suivi sectoriel a-t-il évolué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fréquence des revues sectorielles conjointes et évolution de cette fréquence au cours de la période de référence</li> <li>• Mesure dans laquelle les revues sectorielles conjointes effectuées pendant la période du dernier ESPIG satisfaisaient aux normes de qualité du GPE (sous réserve de disponibilité des données : comparaison avec les revues sectorielles conjointes antérieures)</li> <li>• Prise en compte dans les décisions du gouvernement du pays en développement partenaire des données probantes mises en lumière par les revues sectorielles conjointes (ajustement de la mise en œuvre du</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comptes rendus de réunion du GLPE</li> <li>• Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure</li> <li>• Évaluations sectorielles du GPE</li> <li>• Rapports de l'agent partenaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison avant/après</li> <li>• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul>

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<p>plan sectoriel, p. ex.) et la planification sectorielle</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en œuvre effective des mesures du plan sectoriel en cours visant à renforcer le suivi sectoriel (en particulier le suivi de la qualité de l'enseignement et des apprentissages, de l'équité, de l'égalité et de l'inclusion)</li> <li>• Avis des parties prenantes sur l'évolution des revues sectorielles conjointes s'agissant des caractéristiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Caractère inclusif et participatif</li> <li>– Alignement sur le plan sectoriel existant ou sur le cadre de la politique</li> <li>– Appui sur des données probantes</li> <li>– Caractère informatif et éclairant la prise de décision</li> <li>– Intégration dans le cycle de la politique (conduite des revues sectorielles conjointes à un moment approprié permettant d'en tenir compte dans la prise de décision; mise en place de procédures de réalisation des recommandations formulées)<sup>190</sup></li> </ul> </li> <li>• Avis des parties prenantes sur la mesure dans laquelle les pratiques actuelles en matière de dialogue et de suivi sectoriels débouchent sur une « responsabilité mutuelle » du secteur de l'éducation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat</li> <li>• Entretiens</li> </ul>	
<p><b>QEP 2.3</b> Le GPE a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels? De quelle façon?</p> <p>a) Par les financements et les conditions du financement du GPE</p>	<p>a) Financements et conditions de financement du GPE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proportion des améliorations associées au SIGE prévues dans le plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE</li> </ul> <p>b) Soutien non lié à un financement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le soutien cible des questions que le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE ont jugé prioritaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comptes rendus de réunions du GLPE</li> <li>• Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul>

<sup>190</sup> Critères adaptés de : Partenariat mondial pour l'éducation. Effective Joint Sector Reviews as (Mutual) Accountability Platforms. Document de travail du GPE n° 1. Washington. Juin 2017. Consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/blog/helping-partners-make-best-use-joint-sector-reviews>

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
b) Par un autre soutien <sup>191</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le soutien a été adapté pour tenir compte des besoins techniques et culturels propres au contexte du [pays]</li> <li>• Le soutien vise à renforcer les capacités locales/nationales de mise en place d'un dialogue et d'un suivi sectoriels inclusifs et fondés sur des données probantes a) et b)</li> <li>• Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié des financements du GPE et des conditions de financement associées, ainsi que de l'assistance technique dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Réponse aux besoins et priorités</li> <li>– Respect des particularités du contexte national</li> <li>– Valeur ajoutée aux processus pilotés par le pays (p. ex. pour les revues sectorielles conjointes)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluations sectorielles du GPE</li> <li>• Rapports de l'agent partenaire</li> <li>• Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat</li> <li>• Entretiens</li> </ul>	
<b>QEP 3 : Le soutien du GPE a-t-il eu des effets inattendus/imprévus? Outre le soutien du GPE, quels facteurs ont contribué aux changements observés au niveau de la planification sectorielle, de la mise en œuvre du plan sectoriel, du financement et du suivi du secteur?</b>			
<b>QEP 3.1</b> Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence de changements) observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Changements relevant de la nature et de la portée du soutien financier et non financier apporté au secteur de l'éducation par les partenaires de développement et les bailleurs de fonds (traditionnels et non traditionnels, y compris les fondations)</li> <li>• Contributions à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, au dialogue et au suivi sectoriels d'acteurs autres que le GPE</li> <li>• Changements/événements survenus dans le contexte national ou régional <ul style="list-style-type: none"> <li>– Contexte politique (changement de gouvernement, de leaders)</li> <li>– Contexte économique</li> <li>– Contexte social/environnemental (catastrophes naturelles, conflit, crise sanitaire)</li> <li>– Autre (propres au pays concerné)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents illustrant l'évolution des priorités défendues par les bailleurs de fonds (traditionnels/non traditionnels) en ce qui concerne le [pays]</li> <li>• Études/rapports commandés par d'autres acteurs du secteur de l'éducation (bailleurs de fonds, organisations multilatérales, etc.) portant sur la nature/l'évolution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul>

<sup>191</sup> Assistance technique, plaidoyer, normes, procédures d'examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, services de facilitation et partage transnational de données et de bonnes pratiques.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
		<p>de leurs contributions et sur les résultats associés</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapports des pouvoirs publics et d'autres acteurs (médias, par exemple) sur l'évolution du contexte national et les conséquences pour le secteur de l'éducation</li> <li>• Entretiens</li> </ul>	
<b>QEP 3.2</b> Pendant la période de référence, le soutien financier et non financier du GPE a-t-il eu des conséquences imprévues, positives ou négatives?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Types d'effets imprévus, positifs et négatifs, sur la planification sectorielle, le financement du secteur, la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels, imputables aux fonds (financements) du GPE</li> <li>• Types d'effets imprévus, positifs et négatifs, imputables à un autre soutien du GPE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toutes les sources données indiquées plus haut pour les questions 1 et 2</li> <li>• Entretiens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul>
<b>Question clé II : La réalisation d'objectifs à l'échelon national<sup>192</sup> a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système d'éducation du [pays] plus efficace et efficient?</b>			
<b>QEP 4</b> En quoi le système éducatif a-t-il changé pendant la période de référence concernant les points suivants : a) Qualité de l'enseignement/de l'instruction b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes <sup>193</sup>	<p>a) Qualité de l'enseignement/de l'instruction</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution du nombre d'élèves par enseignant qualifié pendant la période de référence</li> <li>• Changements visant une répartition équitable des enseignants (mesurée par le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par établissement)</li> </ul> <p>b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution du nombre des indicateurs relatifs à l'éducation transmis par le pays à l'ISU pendant la période de référence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE)</li> <li>• Données de l'ISU</li> <li>• Données de la Banque mondiale</li> <li>• Données des enquêtes réalisées auprès des ménages</li> <li>• Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison avant/après des données statistiques des périodes de référence</li> <li>• Triangulation des résultats de l'examen des documents avec les données statistiques, les entretiens et la</li> </ul>

<sup>192</sup> Objectifs du Partenariat mondial au niveau national liés à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, à la responsabilité mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels.

<sup>193</sup> Les sous-questions a) et b) renvoient aux indicateurs relevant du but stratégique n° 3 repris dans le cadre de résultats du Partenariat mondial. La sous-question c) porte sur des indicateurs supplémentaires spécifiques aux pays signalant les changements systémiques.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>c) Mesures spécifiques au pays visant à renforcer le système pour favoriser l'équité, améliorer les apprentissages et veiller à un emploi efficace et efficient des ressources.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Changements concernant l'existence d'un bon système national d'évaluation des acquis (SEA) pour le cycle d'éducation de base pendant la période de référence</li> <li>• Autres indicateurs propres au pays portant sur des changements relatifs à des processus transparents, fondés sur des éléments probants pour la collecte des données, l'établissement de rapports et la prise de décision</li> </ul> <p>c) Indicateurs portant sur des domaines particuliers du renforcement des systèmes éducatifs, conformément au plan sectoriel en cours, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion sectorielle (changements apportés aux structures de gestion au niveau du ministère, du district et des établissements, lignes directrices, personnels, financements, méthodes visant un emploi efficace et efficient des ressources)</li> <li>• Apprentissage (moyens éducatifs appropriés et disponibles, efforts supplémentaires propres au pays pour renforcer la qualité de l'enseignement/de mesures incitatives nouvelles/meilleures à l'intention des écoles et des enseignants)</li> <li>• Équité (suppression des obstacles à la scolarisation de tous; création d'environnements d'apprentissage inclusifs)</li> </ul> <p>(a à c) : Points de vue des parties prenantes sur les domaines du système éducatif ayant enregistré des changements (ou non) pendant la période de référence.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• d'initiative citoyenne</li> <li>• Rapports d'avancement de l'agent partenaire</li> <li>• Rapports d'avancement des partenaires d'exécution</li> <li>• Rapports d'évaluation à mi-parcours</li> <li>• Rapports annuels de résultats du GPE</li> <li>• Rapports d'évaluation</li> <li>• Rapports sur les dépenses publiques</li> <li>• Rapports des OSC</li> <li>• Base de données SABER</li> <li>• Études sur le financement de l'éducation</li> <li>• Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités par le plan sectoriel du pays</li> <li>• Entretiens</li> </ul>	<p>documentation sur les « bonnes pratiques » dans des domaines spécifiques du renforcement des systèmes</p>
<p><b>QEP 5</b> De quelle façon des changements observés en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan de responsabilité mutuelle ont-ils contribué à des changements au niveau de l'ensemble du système éducatif?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les mesures spécifiques prises dans le cadre de la mise en œuvre du plan sectoriel s'attaquent à des blocages systémiques repérés précédemment</li> <li>• Explications alternatives des changements observés au niveau du système (changements dus à des facteurs extérieurs, poursuite d'une tendance déjà à l'œuvre avant le cycle de la politique en cours/le plus récent, efforts ciblés ne relevant pas du plan sectoriel de l'éducation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sources semblables à celles mentionnées pour la QEP 4</li> <li>• Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités</li> </ul>	

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Points de vue des parties prenantes sur les raisons des changements observés</li> </ul>	par le plan sectoriel du pays <ul style="list-style-type: none"> <li>Analyses sectorielles de l'éducation</li> <li>Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays</li> </ul>	
<b>Question clé III : Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?</b>			
<p><b>QEP 6</b> : Durant la période de référence, quels sont les changements observés dans les domaines suivants :</p> <p>a) Acquis scolaires (éducation de base)?</p> <p>b) Équité, égalité entre les sexes et inclusion dans l'éducation?</p>	<p>a) Acquis scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Évolution des acquis scolaires (éducation de base) pendant la période de référence</li> <li>Évolution du pourcentage des enfants de moins de cinq ans du PAYS dont le développement est satisfaisant du point de vue de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial, ou changements relatifs à d'autres mesures de soin et d'éducation de la petite enfance relevés dans les enquêtes réalisées au niveau national;</li> </ul> <p>b) Équité, égalité entre les sexes et inclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Évolution de la proportion des enfants qui achèvent i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire</li> <li>Évolution du taux de non-scolarisation pour i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire</li> <li>Évolution de la distribution des enfants non scolarisé (filles/garçons; enfants présentant/ne présentant pas de handicap; origines ethniques, géographiques ou économiques)</li> <li>Le plan sectoriel fixe des objectifs/un indice de parité des sexes pour i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire</li> <li>Mesure dans laquelle ces objectifs ont été atteints</li> <li>Points de vue des parties prenantes sur la mesure des changements intervenus en termes d'impact pendant la période de référence et les raisons de ces changements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Données sur la performance sectorielle fournies par le Partenariat mondial, l'ISU, les gouvernements des pays en développement partenaires et d'autres sources fiables</li> <li>Système d'information sur les besoins de perfectionnement des enseignants</li> <li>Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE)</li> <li>Données relatives aux examens nationaux</li> <li>Données internationales et régionales relatives à l'évaluation des acquis scolaires</li> <li>Données EGRA/EGMA</li> <li>Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes d'initiative citoyenne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comparaison avant-après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de référence</li> <li>Triangulation de l'analyse quantitative avec les données d'entretien</li> </ul>

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	(a et b) : Indicateurs supplémentaires propres au pays, inclus dans le plan sectoriel ou liés au cadre de suivi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapports d'avancement de l'agent partenaire et des partenaires d'exécution</li> <li>• Rapports d'évaluation à mi-parcours</li> <li>• Rapports annuels de résultats du GPE</li> <li>• Rapports d'évaluation</li> <li>• Entretiens</li> </ul>	
<p><b>CEQ 7</b> Existe-t-il des données probantes qui permettent d'établir un lien entre les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité des sexes et d'inclusion et les changements systémiques à la QEP 4?</p> <p>Quels autres facteurs pourraient expliquer les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, etc.?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution de la trajectoire des changements dans le pays en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion pendant la période de référence</li> <li>• Autres éléments susceptibles d'expliquer les changements observés en matière de résultats d'apprentissage, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion en plus des changements systémiques identifiés aux QEP 4 et 5</li> <li>• Points de vue des parties prenantes sur la mesure des changements intervenus en termes d'impact pendant la période de référence et les raisons de ces changements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Études/rapports d'évaluation sur les sous-secteurs et secteurs de l'éducation commandés par le gouvernement du pays en développement partenaire ou d'autres partenaires de développement (selon disponibilité)</li> <li>• Documentation relative aux principaux facteurs influant les acquis scolaires, l'équité, l'égalité et l'inclusion dans des conditions comparables</li> <li>• Entretiens</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison avant-après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de référence</li> <li>• Triangulation des données statistiques avec l'analyse des documents qualitatifs et les entretiens</li> <li>• Point sur les éléments confirmant et infirmant les contributions du GPE aux résultats sectoriels pendant la période de référence</li> </ul>

Source : Rapport initial (Universalialia et al., 2017)

## Annexe IV. Mise en correspondance des hypothèses propres à la RDC avec les hypothèses contenues dans le rapport initial

Le tableau ci-dessous met en correspondance les hypothèses sous-jacentes de la TdC propre à la RDC avec les hypothèses contenues dans la TdC générique présentées dans le rapport initial.

### *Hypothèses sous-jacentes à la TdC – comparaison*

CONTRIBUTION REVENDIQUÉE	HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES DE LA TdC GÉNÉRIQUE <sup>194</sup>	HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES DE LA TdC PROPRE À LA RDC
<b>Le soutien et l'influence du GPE (financier et non financier) contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages</b>	Les parties prenantes au niveau du pays ont les capacités (connaissances et compétences), les opportunités (ressources, environnement extérieur propice) et la motivation (volonté politique, mesures incitatives) nécessaires pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles	Voir les hypothèses 1, 2, 3, 4, 5, 6, 16
	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant dans le pays pour que son soutien financier influe sur la planification sectorielle, notamment en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GPLE.	Voir les hypothèses 9, 18, 21
	Le SIGE, le système d'évaluation des acquis (SEA) et d'établissement de rapports produisent des données pertinentes et fiables	Voir l'hypothèse 7
<b>Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le GPE à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une</b>	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant au niveau mondial et national pour exercer une influence positive en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.	Voir les hypothèses 21, 8

<sup>194</sup> Tel que fourni dans « Appendix XVI Explanatory mechanisms and key underlying assumptions in the generic country ToC », *Design and Implementation of GPE 2020 Country-Level Evaluations 2017 - 2020*, 21 décembre 2017, p. 115 - 118.

CONTRIBUTION REVENDIQUÉE	HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES DE LA TDC GÉNÉRIQUE <sup>194</sup>	HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES DE LA TDC PROPRE À LA RDC
<b>responsabilité mutuelle des progrès du secteur éducatif</b>	Les parties prenantes au niveau national ont les capacités (connaissances et compétences), les opportunités (ressources notamment), et les motivations (volonté politique et mesures incitatives notamment) pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels	Voir les hypothèses 6, 8, 12
<b>Les conditions de plaidoyer et de financement du GPE contribuent à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays</b>	Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant pour influencer sur le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation.	Voir les hypothèses 9, 21
	Des facteurs externes (propres au contexte) permettent aux acteurs nationaux et internationaux d'accroître/améliorer la qualité du financement du secteur de l'éducation	Voir les hypothèses 3, 10
<b>Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à la mise en œuvre efficace et efficiente de ces plans sectoriels</b>	Les acteurs concernés au niveau national disposent des capacités techniques, de la motivation (volonté politique, mesures d'incitation) et des opportunités (financement, environnement propice) nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.	Voir les hypothèses 13, 14, 21
	Les fonds disponibles, de source nationale et internationale sont suffisants, tant par leur quantité que par leur qualité pour la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.	Voir les hypothèses 3, 9, 10
	Les partenaires du développement au niveau national ont la motivation et l'opportunité (p. ex. les directives des gouvernements bailleurs de fonds) nécessaires pour aligner leurs propres activités sur les priorités du plan sectoriel et œuvrer, dans le cadre du GLPE, comme un forum de consultation et de conseil	Voir les hypothèses 3, 14
	Les parties prenantes au niveau national participent aux revues sectorielles conjointes fondées sur des données probantes et appliquent les recommandations qui en sont issues pour faire en sorte que la mise en œuvre du plan sectoriel soit plus équitable et repose sur des données probantes.	Voir l'hypothèse 8

CONTRIBUTION REVENDIQUÉE	HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES DE LA TDC GÉNÉRIQUE <sup>194</sup>	HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES DE LA TDC PROPRE À LA RDC
	Le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA de façon à produire, en temps utile, des données pertinentes et fiables.	Voir les hypothèses 7, 8, 11
<b>L'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du système éducatif</b>	La mise en œuvre d'un plan sectoriel de l'éducation permet d'améliorer les défaillances antérieures du système éducatif, y compris en ce qui concerne l'interaction entre des éléments tels que la gestion du secteur, les apprentissages et l'équité	Voir l'hypothèse 16
	La capacité nationale (capacités techniques, volonté politique, ressources) ou une assistante technique pertinente permettent de réaliser des analyses et des rapports sur les données disponibles et d'actualiser le SIGE et le SEA.	Voir l'hypothèse 7
	Les rôles et les responsabilités sont clairement définis en ce qui concerne la production de données, l'établissement de rapports à l'aide de données et l'utilisation de données pour surveiller la mise en œuvre	Voir les hypothèses 7, 8, 11, 16
<b>Les améliorations du système éducatif débouchent sur de meilleurs acquis scolaires et le renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes dans le secteur de l'éducation</b>	Les changements enregistrés dans le système éducatif ont un effet positif sur les acquis scolaires et l'équité	Voir l'hypothèse 20
	Les données relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages que le pays produit permettent de mesurer/de suivre ces changements	Voir les hypothèses 11, 12

## Annexe V. Risques liés à l'évaluation, à l'assurance qualité et à l'éthique

### Risques liés à l'évaluation

Le tableau ci-dessous présente les principaux risques et contraintes prévus, tels qu'ils sont décrits dans la section sur la gestion des risques et le plan d'urgence du rapport initial. Il présente également les mécanismes prévus pour atténuer les risques.

#### Principaux risques et contraintes prévus et mécanismes d'atténuation proposés

RISQUE PRÉVU ET CONSÉQUENCES	MÉCANISMES D'ATTÉNUATION
<p>Retards dans le calendrier des 24 visites de pays</p> <p><b>Conséquences : certains rapports d'évaluation nationaux sont soumis plus tard que nécessaire pour informer les réunions du Comité sur la stratégie et l'impact du GPE et/ou du conseil d'administration ou pour alimenter le rapport de synthèse.</b></p> <p><b>Probabilité : élevée</b></p>	<p>Si les rapports d'évaluation ou de progrès complets ne sont pas encore achevés, l'équipe d'évaluation fournira au Secrétariat au moins une vue d'ensemble des principales constatations émergentes dans les délais convenus qui sont liés aux réunions du CSI et du Conseil ou à la production de rapports de synthèse. Les rapports complets seront produits aussitôt que possible après et seront pris en compte dans les rapports de synthèse ultérieurs au cas où des informations importantes auraient été omises.</p>
<p>Les conflits ou la fragilité compromettent la capacité de nos équipes à mener des collectes de données dans les pays aux fins des évaluations sommatives ou prospectives.</p> <p><b>Conséquences : les consultants internationaux ne peuvent pas procéder à la collecte de données en personne sur le terrain. Retards dans l'exécution des visites sur place et des produits livrables subséquents.</b></p> <p><b>Probabilité : Moyenne à élevée</b></p>	<p>Modifier le calendrier des visites sur place et reporter les produits livrables connexes.</p> <p>Modifier l'ordre dans lequel les 22 évaluations sommatives sont effectuées et/ou utiliser la provision pour imprévus de deux pays supplémentaires inclus dans l'échantillon pour les évaluations sommatives.</p> <p>Recueillir des données auprès des parties prenantes individuelles dans le pays par courrier électronique, téléphone, Skype; utiliser l'enquête électronique pour atteindre plusieurs parties prenantes à la fois.</p> <p>Accroître le niveau d'effort du ou des consultants nationaux pour assurer la collecte des données dans le pays.</p>
<p>Les interventions ne sont pas mises en œuvre au cours du cycle de vie de l'évaluation.</p> <p><b>Cela constitue un risque en particulier pour les évaluations prospectives. Bien qu'un manque de mise en œuvre puisse créer des opportunités d'apprentissage dans les évaluations d'impact, de telles situations n'offrent pas un bon rapport qualité-prix.</b></p> <p><b>Probabilité : Moyenne</b></p>	<p>Si les interventions ne sont pas mises en œuvre dans le cycle de vie de l'évaluation, les données sur les goulots d'étranglement, les obstacles, les facteurs contextuels et l'économie politique permettront de comprendre pourquoi la mise en œuvre n'a pas eu lieu et dans quelle mesure ces facteurs étaient sous le contrôle du GPE.</p>

RISQUE PRÉVU ET CONSÉQUENCES	MÉCANISMES D'ATTÉNUATION
<p>Lacunes importantes dans les données et les éléments probants</p> <p><b>Conséquences : Incapacité d'effectuer une analyse fiable des tendances. Absence d'une base solide sur laquelle évaluer les progrès réalisés par les pays pour renforcer le système éducatif dans son ensemble et les résultats de l'éducation, ainsi que les contributions du GPE dans le cadre de la théorie du changement.</b></p> <p><i>Probabilité : Moyenne, mais variable selon les pays</i></p>	<p>Inclusion de la disponibilité des données dans la stratégie d'échantillonnage. Travailler avec le Secrétariat et les parties prenantes dans le pays pour combler les lacunes en matière de données. Dans le cas des évaluations prospectives, s'il est impossible de combler les lacunes identifiées comme données de base, ajuster l'orientation de l'évaluation prospective afin de tirer le meilleur parti possible des données de substitution qui pourraient être disponibles.</p> <p>Utilisation de données qualitatives, p. ex. fondées sur des consultations avec les parties prenantes, pour reconstituer les données de référence probables sur les questions clés pertinentes pour dresser le bilan de la contribution.</p> <p>Identifier clairement les lacunes dans les données et les conséquences pour l'analyse des données dans tous les produits livrables.</p>
<p>La structure des données disponibles est contraignante</p> <p><b>Pour évaluer les progrès du secteur de l'éducation, l'équipe d'évaluation utilisera les meilleures données disponibles au niveau national. Toutefois, le format des données disponibles peut varier d'un pays à l'autre. Par exemple, les pays peuvent utiliser des critères différents pour définir l'« inclusion » dans leurs données. Il peut être difficile de faire la synthèse des conclusions sur les contributions du GPE dans le domaine concerné.</b></p> <p><i>Probabilité : Moyenne</i></p>	<p>Comme la synthèse qualitative ne se heurte pas aux mêmes contraintes, nous atténuerons ce risque en décrivant les différences de critères d'évaluation entre les pays.</p>
<p><b>L'inaccessibilité des partenaires dans le pays, qui se traduit par des ensembles de données incomplets, une triangulation limitée, le fait que les points de vue des partenaires ne sont pas pleinement pris en compte et, partant, le rejet des conclusions des évaluations et des recommandations prospectives; l'augmentation des coûts et du temps requis pour la collecte des données; les retards dans la collecte des données et la production des rapports attendus.</b></p> <p><i>Probabilité : Moyenne</i></p>	<p>Tendre la main aux parties prenantes dans le pays le plus tôt possible avant la mission prévue afin d'explorer leur disponibilité.</p> <p>Collecte de données par courriel, par téléphone Skype ou par l'intermédiaire d'un consultant local avant ou après la visite sur place.</p> <p>Collaboration étroite avec le responsable-pays du Secrétariat et le responsable national (p. ex. l'agence de coordination) pour identifier toutes les principales parties prenantes dans le pays et y avoir accès.</p> <p>Consulter d'autres personnes du même groupe de parties prenantes si les informateurs clés prévus ne sont pas disponibles.</p>

RISQUE PRÉVU ET CONSÉQUENCES	MÉCANISMES D'ATTÉNUATION
<p>Faire partie d'une évaluation change le comportement des intervenants, indépendamment du soutien du GPE</p> <p><b>Les partenaires du GPE dans les pays visés par une évaluation prospective peuvent, involontairement, percevoir ces pays comme des exemples édifiants et accroître leurs efforts en raison l'évaluation.</b></p> <p><i>Probabilité : de faible à moyenne</i></p>	<p>L'équipe d'évaluation examinera les données sur la performance pour l'ensemble des pays adhérant au GPE et vérifiera si les pays visés par une évaluation prospective ont évolué dans leur classement de performance au cours de la période visée par l'évaluation.</p>
<p><b>Les évaluations ne sont pas (perçues comme étant) suffisamment indépendantes des conséquences pour le Secrétariat : Effets négatifs sur la crédibilité des résultats de l'évaluation et des recommandations prospectives aux yeux des principales parties prenantes. Utilisation limitée des évaluations pour éclairer la prise de décision et/ou les comportements des principales parties prenantes. Atteinte à la réputation du Secrétariat et des membres du consortium.</b></p> <p><i>Probabilité : de faible à moyenne</i></p>	<p>Les constatations, les conclusions et les recommandations prospectives seront fondées sur des données probantes clairement identifiées.</p> <p>Examen de toutes les ébauches de produits livrables par un comité d'examen technique indépendant.</p> <p>L'équipe d'évaluation tiendra compte de la rétroaction reçue sur l'ébauche des produits livrables comme suit : a) les erreurs factuelles seront corrigées; b) pour les autres commentaires de fond, l'équipe d'évaluation décidera, sur la base des éléments de preuve disponibles, s'il y a lieu de les intégrer ou non et comment. Si les observations ou recommandations ne sont pas acceptées, l'équipe d'évaluation expliquera pourquoi.</p>
<p>Les équipes d'évaluations prospectives d'un pays sympathisent avec les représentants du GPE ou d'autres parties prenantes du fait de visites répétées</p> <p><b>Il peut en résulter des rapports trop favorables qui passent à côté d'aspects nécessitant des critiques constructives.</b></p> <p><i>Probabilité : de faible à moyenne</i></p>	<p>Les mécanismes internes, indépendants et externes d'examen de la qualité décrits à l'annexe E, ainsi que le retour d'information reçu du comité d'examen technique indépendant, permettront d'identifier tous les cas où les rapports d'évaluation prospective fournissent des preuves insuffisantes pour des évaluations trop positives.</p>
<p>Les pays ne sont plus disposés à participer ou souhaitent se retirer à mi-parcours d'une évaluation (prospective)</p> <p><b>Conséquences : Un échantillon déséquilibré d'évaluations sommatives ou prospectives. Difficulté à effectuer les huit évaluations prospectives de façon uniforme.</b></p> <p><i>Probabilité : faible à moyenne</i></p>	<p>Processus de sélection/d'échantillonnage transparent</p> <p>Collaboration précoce avec les responsables-pays du GPE et les partenaires de mise en œuvre dans le pays afin de renforcer le soutien à toutes les évaluations au niveau du pays</p> <p>Échanges directs initiaux et continus avec les décideurs principaux des partenaires de développement pour s'assurer que les principales parties prenantes comprennent la nature et la durée prévue des évaluations, en particulier les évaluations prospectives.</p>
<p>Source : Universalia et al., 2017</p>	

## Assurance qualité

Notre consortium a pris l'engagement de fournir des rapports de grande qualité au GPE. Le chef de l'équipe, en collaboration avec le coordonnateur de l'ITAD, jouera les principaux rôles de liaison et de coordination avec le Secrétariat pour les questions d'assurance qualité tout au long de la mission. Le tableau ci-dessous donne un aperçu de notre approche pour assurer la grande qualité de tous les produits livrables présentés au Secrétariat.

### Mécanismes d'assurance qualité

#### Évaluations prospectives de pays

Assurance qualité interne : Rachel Outhred et Stephen Lister passeront en revue (du stade de la rédaction à celui de la finalisation) tous les documents produits par les chefs d'équipe de pays engagés par Itad ou Mokoro pour les évaluations prospectives de pays. Pendant la finalisation des rapports, Rachel Outhred et Stephen Lister s'assureront que les observations du Secrétariat et de l'ITRP ont fait l'objet d'un suivi.

Assurance qualité indépendante : elle sera assurée par Sam MacPherson, conseiller en qualité d'Itad et directeur indépendant de l'équipe d'évaluation, qui fournira des commentaires écrits sur tous les produits livrables importants après révision par Rachel Outhred ou Stephen Lister.

Assurance qualité externe : Elle sera assurée par les membres du groupe consultatif d'experts qui procédera à un examen des ébauches de documents livrables parallèlement aux examens menés par le Secrétariat, l'ITRP et les parties prenantes nationales<sup>195</sup>.

## Éthique

Les membres de notre consortium observent les normes de déontologie et les codes de conduite en matière d'évaluation reconnus à l'échelle internationale, en particulier lorsque ces évaluations ont lieu dans des situations de crise humanitaire et de conflit ou avec des populations vulnérables.

Pour cette évaluation, le travail de l'équipe d'évaluation sera guidé par : les normes de qualité la CAD de l'OCDE en matière d'évaluation du développement<sup>196</sup>; les normes de l'UNEG, les normes, les lignes directrices en matière de déontologie et le code de conduite pour l'évaluation du réseau des Nations Unies<sup>197</sup>; les principes et les normes de la Banque mondiale pour l'évaluation des programmes de partenariat mondiaux et régionaux;<sup>198</sup> le guide de l'ALNAP sur l'évaluation des actions humanitaires<sup>199</sup>; le *Handbook and Standards for Monitoring and Évaluation* de Sphere<sup>200</sup> et les directives en matière de déontologie pour la recherche avec des enfants<sup>201</sup>.

<sup>195</sup> Les parties prenantes au niveau du pays n'ont fourni aucune rétroaction.

<sup>196</sup> <http://www.oecd.org/development/evaluation/qualitystandards.pdf>

<sup>197</sup> <http://www.uneval.org/document/detail/21> et <http://www.uneval.org/document/detail/22> , <http://www.uneval.org/document/detail/102> et <http://www.unevaluation.org/document/detail/100>

<sup>198</sup> <http://siteresources.worldbank.org/XTGLOREGPARPROG/Resources/sourcebook.pdf>

<sup>199</sup> <http://www.alnap.org/resource/23592.aspx>

<sup>200</sup> <http://www.sphereproject.org/silo/files/sphere-for-monitoring-and-evaluation.pdf>

<sup>201</sup> <http://childethics.com/>

## Annexe VI. Guides relatifs aux entretiens

Les présentes lignes directrices ne sont pas conçues comme des questionnaires. Il ne sera pas possible de couvrir toutes les questions dans toutes les catégories avec tous les individus ou groupes. Les membres de l'équipe d'évaluation utiliseront leur jugement et se concentreront sur les domaines qui sont susceptibles d'enrichir le plus les connaissances existantes de l'équipe, tout en permettant aux personnes interrogées et aux groupes de mettre en évidence les questions qui sont les plus importantes pour eux.

Les évaluateurs formulent les questions d'une manière (non technique) à laquelle les répondants peuvent s'identifier facilement, tout en produisant des éléments probants pertinents aux questions d'évaluation qu'ils ont en tête.

### Approche adoptée pour les entretiens

Les entretiens constitueront une source d'informations importante pour la présente évaluation. Il s'agira d'un moyen d'extraire des données probantes, ainsi que de trianguler des données tirées d'autres entrevues et de l'examen des documents, et elles feront partie du processus de consultation.

Une analyse des parties prenantes, telle que présentée dans le rapport de référence, servira de base à la sélection des personnes interrogées. Au cours de la période d'évaluation, l'équipe d'évaluation vise à cibler un éventail complet de parties prenantes qui représentent pleinement tous les intérêts institutionnels, politiques et bénéficiaires importants. L'équipe examinera périodiquement la liste des personnes interrogées pour s'assurer que les lacunes éventuelles sont comblées et pour éviter que les principales parties prenantes soient sous représentées.

Tous les entretiens respecteront l'engagement de l'équipe à l'égard de la déontologie correspondante en matière d'évaluation. (Le travail de l'équipe d'évaluation sera guidé par : les normes de qualité de la CAD de l'OCDE en matière d'évaluation du développement; les normes de l'UNEG, les normes, les lignes directrices en matière d'éthique et le code de conduite en matière d'évaluation du réseau des Nations Unies; les principes et normes d'évaluation des programmes de partenariats mondiaux et régionaux de la Banque mondiale; le Guide de l'évaluation de l'action humanitaire de l'ALNAP; les directives sur la recherche éthique avec des enfants (Ethical Research Involving Children)<sup>202</sup>.

Les entretiens se dérouleront de façon confidentielle et habituellement sur une base individuelle ou à deux (pour permettre la prise de notes). Les rapports ne désigneront pas les informateurs par leur nom et ne comprendront pas de citations directes lorsqu'elles sont susceptibles de révéler l'identité ou la fonction du participant sans son consentement préalable.

Un protocole et une méthode standard pour l'enregistrement des notes d'entretien sont présentés ci-dessous. Ils seront utilisés pour tous les entretiens et garantiront l'enregistrement systématique des détails tous en permettant une certaine souplesse quant aux questions précises posées. Les notes d'entretien seront rédigées, regroupées dans un recueil d'entretiens et communiquées aux autres membres de l'équipe par l'entremise de la bibliothèque électronique interne de l'équipe et seulement de cette façon. Afin de respecter la confidentialité des personnes interrogées, les notes d'entretien ne seront accessibles qu'aux membres de l'équipe. Le recueil de notes d'entretien facilitera l'analyse des entretiens et permettra d'effectuer des recherches sur des termes thématiques clés, des initiatives et ainsi de suite. Cela maximisera le potentiel analytique des entretiens et les possibilités de triangulation.

---

<sup>202</sup> Voir les références citées à l'annexe E, paragraphe 4.

## Groupes de discussions

L'équipe d'évaluation peut également avoir recours à des groupes de discussion. Tout comme les guides d'entretien, les sous-titres et les rubriques du guide de discussion utilisés sont liés aux domaines d'enquête et aux questions d'évaluation énoncés dans la matrice d'évaluation, et sont destinés à servir de guide seulement, afin que l'équipe d'évaluation puisse les suivre avec souplesse pour maximiser l'apprentissage de chaque groupe de discussion.

Toutes les discussions en groupe respecteront l'engagement de l'équipe d'évaluation à l'égard d'une éthique appropriée en matière d'évaluation (voir ci-dessus).

### **Modèle d'entretien**

Date de l'entretien

Lieu : *Indiquer s'il s'agit d'un entretien réalisé à distance ou en personne*

Membres de l'équipe  
présents :

Prise de notes par :

Date :

Personnes interrogées

Nom	m/f	Désignation (poste/service/organisation)	Coordonnées (courriel/n° de téléphone)
-----	-----	---	---

*Ajouter des lignes pour  
des personnes  
supplémentaires*

*Donner suffisamment  
d'information pour la liste des  
personnes consultées fournie dans  
nos rapports.*

Renseignements sur la personne interrogée

Pertinence de la personne pour l'évaluation prospective au niveau du pays CPE

Thème principal

Utiliser les intitulés des thèmes, pas nécessairement dans l'ordre où les thèmes ont été abordés

Thème secondaire

Thème principal

Thème secondaire

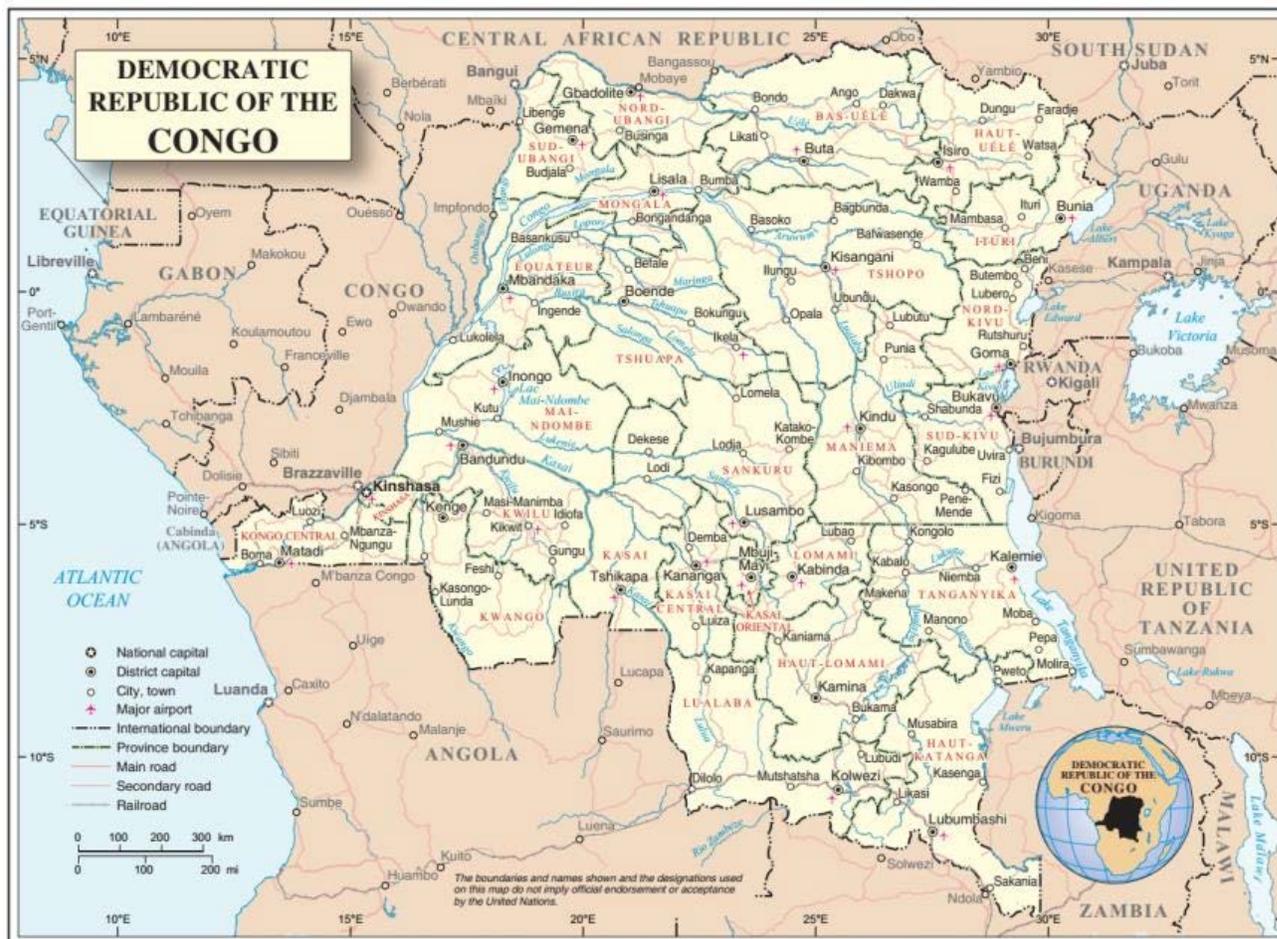
Suivi recommandé

Personnes à consulter

Documents/données recommandés

# Annexe VII. Carte de la RDC

Carte de la RDC



Map No. 4007 Rev. 11 UNITED NATIONS  
May 2016

Department of Field Support  
Geospatial Information Section (former Cartographic Section)

Source : Section de la cartographie de l'ONU, République démocratique du Congo, n° 4007, rév. 11, mai 2016

## Annexe VIII. Chronologie

Cette annexe contient les tableaux suivants :

- Tableau 8 Chronologie
- Tableau 9 Financements du GPE visant la RDC (2012 – 2021)
- Tableau 10 Financements d'activités mondiales et régionales du GPE, y compris en RDC

### Chronologie

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
<b>1908-1958</b>	Colonie belge		
<b>Période postcoloniale (1960-1982)</b>			
<b>1960</b>	<p>Juin : Le Congo devient indépendant, avec Patrice Lumumba pour Premier ministre et Joseph Kasavubu pour président</p> <p>Juillet : Mutineries de l'armée congolaise; Moïse Tshombe déclare le Katanga indépendant; envoi de troupes belges pour protéger les ressortissants et les intérêts miniers belges; le Conseil de sécurité des Nations Unies vote l'envoi de troupes pour aider à rétablir l'ordre, mais ces troupes ne sont pas autorisées à intervenir dans les affaires internes.</p> <p>Septembre : Le président Kasavubu écarte P. Lumumba comme premier ministre.</p> <p>Décembre : P. Lumumba est arrêté</p>		25 novembre 1960 : la RDC adhère à l'UNESCO
<b>1961</b>	<p>Février : P. Lumumba est assassiné.</p> <p>Août : les troupes de l'ONU commencent à désarmer les soldats katangais.</p>		
<b>1963</b>	M. Tshombe accepte de mettre fin à la sécession du Katanga.		
<b>1964</b>	<p>Le président Kasavubu nomme M. Tshombe premier ministre.</p> <p>La constitution est approuvée par référendum (mais n'a jamais été appliquée)</p>		
<b>1965</b>	J. Kasavubu et M. Tshombe sont évincés lors d'un coup d'État mené par Joseph Mobutu		

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
1971	Joseph Mobutu rebaptise le pays Zaïre et prend le nom de Mobutu Sese Seko; le Katanga devient le Shaba et le fleuve Congo devient le fleuve Zaïre.	1971-1977 : « guerre scolaire ». L'Église consolide sa position stratégique en ce qui a trait à l'éducation.	
1973-1974	J. Mobutu nationalise de nombreuses entreprises étrangères et contraint les investisseurs européens à quitter le pays.		
1977	J. Mobutu invite sans grand succès les investisseurs étrangers à revenir; les troupes françaises, belges et marocaines aident à repousser l'assaut de rebelles angolais au Katanga.	La convention de 1977 a engendré une « situation hybride ». Cette seconde « guerre scolaire » s'achève « par la structuration de l'enseignement public en cinq réseaux, dont le réseau officiel, géré par l'administration publique, et d'autres réseaux dits « conventionnés » par les confessions religieuses. (Poncelet et al. 2010, pp. 25-28)	
<b>1983-2003 : L'État cesse de financer le secteur de l'éducation (les contributions des parents jouent un rôle significatif)<sup>203</sup></b>			

<sup>203</sup> Analyse de la situation des enfants et des femmes en RDC 2015. Vers la réalisation du droit à une éducation de qualité pour tous. Rapport final. De Herdt Tom, Wim Marivoet et Ferdinand Muhigirwa. Octobre 2015. (De Herdt et al, 2015)

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
1985		Le Service du contrôle et de la paie des enseignants (SECOPE) est instauré en 1985, pour se charger de la paie des fonctionnaires qui travaillent dans le secteur de l'éducation, à savoir les enseignants (assis et debout). Auparavant, ils étaient payés, comme tous les autres fonctionnaires, par un service du ministère de la Fonction publique <sup>204</sup> .	
1989	Le Zaïre cesse de rembourser ses emprunts à la Belgique, ce qui entraîne l'annulation des programmes de développement et une détérioration accrue de l'économie.		
1990	J. Mobutu accepte de mettre fin à l'interdiction du multipartisme et nomme un gouvernement de transition, mais conserve d'importants pouvoirs.		

---

<sup>204</sup> De Herdt et al, 2015

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
1991	<p>À la suite d'émeutes à Kinshasa fomentées par des soldats qui ne sont plus rémunérés, J. Mobutu accepte un gouvernement de coalition avec des leaders de l'opposition, mais il conserve le contrôle de l'appareil de sécurité et des ministères importants.</p> <p>1991-1992 : Conférence nationale souveraine (CNS)<sup>205</sup></p>	<p>La Direction des pensions et rentes de survie (PRS) a été fondée en 1991 pour assister les pensionnés. La Direction ne semble plus fonctionner activement au niveau national, mais, dans les provinces, une partie des frais scolaires est encore destinée aux antennes sous-provinciales du PRS.<sup>206</sup></p>	
1993	<p>Formation de gouvernements rivaux pro- et anti-Mobutu.</p>		
1994	<p>J. Mobutu accepte la nomination de Kengo Wa Dondo, partisan de l'austérité et des réformes de marché libre, au poste de premier ministre.</p>		

<sup>205</sup> Engelbert & Kasongo, 2016

<sup>206</sup> De Herdt et al, 2015

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
1996-1997	Des rebelles tutsi s'emparent d'une grande partie de l'est du Zaïre tandis que Mobutu est à l'étranger pour des soins médicaux.	Le Test national de la fin des études primaires (TENAFEP) est né en 1996. Il s'inspire des examens diocésains organisés dans le réseau catholique, sans d'ailleurs s'y substituer. Le TENAFEP s'inspire aussi de l'Examen d'État. Ce dernier est formulé par l'inspection à la fin des études secondaires, alors que le TENAFEP est établi par les divisions <sup>207</sup> .	
1997	Mai : Les Tutsi et d'autres rebelles anti-Mobutu, aidés principalement par le Rwanda, s'emparent de la capitale, Kinshasa; le Zaïre redevient la République démocratique du Congo; Laurent-Désiré Kabila devient président.		
1998	Août : Des rebelles soutenus par le Rwanda et l'Ouganda se révoltent contre Kabila et avancent sur Kinshasa. Le Zimbabwe et la Namibie envoient des troupes pour les repousser. Les troupes angolaises soutiennent aussi Kabila. Les rebelles prennent le contrôle d'une grande partie de l'est de la RDC.		
1999	Des dissensions apparaissent entre les rebelles du Mouvement de libération du Congo (MLC) soutenus par l'Ouganda et ceux du Rassemblement congolais pour la démocratie (RCD) soutenus par le Rwanda.  Juillet : les six pays africains impliqués dans la guerre signent un accord de cessez-le-feu à Lusaka. Le mois suivant, les groupes rebelles du MLC et du RCD signent l'accord.		

<sup>207</sup> De Herdt et al, 2015

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
<b>2000</b>	Le Conseil de sécurité des Nations Unies autorise une mission de l'ONU de 5 500 hommes pour surveiller le cessez-le-feu, mais les combats se poursuivent entre les rebelles et les forces gouvernementales et entre les forces rwandaises et ougandaises.		
<b>2001</b>	Janvier : Le président Kabila est abattu par un de ses gardes du corps. Joseph Kabila succède à son père.  Février : J. Kabila rencontre le président du Rwanda Paul Kagamé à Washington. Le Rwanda, l'Ouganda et les rebelles s'entendent sur un plan de retrait de l'ONU. L'Ouganda et le Rwanda commencent à retirer leurs troupes de la ligne de front. 2001-2003 : Dialogue intercongolais <sup>208</sup>		
<b>2001</b>	Mai : L'agence américaine pour les réfugiés affirme que la guerre a fait 2,5 millions de morts, directement ou indirectement, depuis août 1998. Par la suite, un groupe d'expert des Nations Unies affirme que les parties belligérantes prolongent délibérément le conflit pour piller l'or, les diamants, le bois et le coltan (utilisé dans la fabrication des téléphones portables).		

<sup>208</sup> Engelbert & Kasongo, 2016

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
<b>2002</b>	<p>Janvier : L'éruption du Mont Nyiragongo détruit une grande partie de la ville de Goma.</p> <p>Avril : Pourparlers de la paix en Afrique du Sud : Kinshasa signe un accord de partage du pouvoir avec les rebelles soutenus par l'Ouganda, en vertu duquel le leader du MLC serait premier ministre. Les rebelles du RCD, soutenus par le Rwanda, rejettent l'accord.</p> <p>Juillet : les présidents de la République démocratique du Congo et du Rwanda signent un traité de paix en vertu duquel le Rwanda retirera ses troupes de l'est et la République démocratique du Congo désarmera et arrêtera les miliciens hutus rwandais accusés du meurtre de la minorité tutsi lors du génocide de 1994 au Rwanda.</p> <p>Septembre : les présidents de la RDC et de l'Ouganda signent un accord de paix en vertu duquel les troupes ougandaises quitteront la RDC.</p> <p>Septembre/octobre : l'Ouganda et le Rwanda déclarent qu'ils ont retiré la plupart de leurs troupes de l'est du pays. Les pourparlers sur le partage du pouvoir commencent en Afrique du Sud, sous les auspices de l'ONU.</p> <p>Décembre : Signature d'un accord de paix en Afrique du Sud entre le gouvernement de Kinshasa et les principaux groupes rebelles. En vertu de l'accord, les rebelles et les membres de l'opposition doivent se voir attribuer des portefeuilles dans un gouvernement provisoire.</p>		
<b>2003</b>	<p>Avril : Le président Kabila signe une constitution de transition, en vertu de laquelle un gouvernement provisoire dirigera le pays en attendant les élections.</p> <p>Mai : les dernières troupes ougandaises quittent l'est de la RDC.</p> <p>Juin : des soldats français arrivent à Bunia, à la tête d'une mission de réaction rapide de l'ONU.</p> <p>Le président Kabila forme un gouvernement de transition qui dirigera le pays jusqu'aux élections prévues deux ans plus tard. Les dirigeants des principaux anciens groupes rebelles sont assermentés comme vice-présidents en juillet.</p> <p>Août : Le parlement provisoire entre en fonction.</p>		

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
2004	<p>Mars : Des hommes armés attaquent des bases militaires à Kinshasa dans une tentative apparente de coup d'État.</p> <p>Juin : La tentative de coup d'État par des gardes rebelles aurait été neutralisée.</p> <p>Décembre : Des combats entre l'armée congolaise et des soldats renégats d'un ancien groupe rebelle font rage dans la partie orientale du pays. Le Rwanda nie être à l'origine de la mutinerie.</p>	<p>Le Service national d'identification des élèves, d'impression et de livraison des pièces scolaires (SERNIE-ILPS) a été fondé en 2004 afin de maîtriser la corruption dans ce domaine.</p> <p>La Réforme scolaire de 2004 subdivise quelques provinces en « provinces éducationnelles », qui correspondent aux anciens districts. Cette réforme de déconcentration de l'administration éducative a anticipé la création des nouvelles provinces annoncées dans la nouvelle constitution. Néanmoins, celle-ci n'implique pas que le niveau des (anciennes) provinces serait exclu des frais scolaires (poste « gouvernorat »).<sup>209</sup></p>	

<sup>209</sup> De Herdt et al, 2015

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
2005	<p>Mai : adoption, par le Parlement, d'une nouvelle constitution, dont le texte est approuvé par les factions belligérantes partisans.</p> <p>Septembre : L'Ouganda prévient que ses troupes pourraient se redéployer en RD du Congo après qu'un groupe de rebelles de l'Armée de résistance du Seigneur ougandaise est franchi la frontière avec le Soudan.</p> <p>Novembre : Une première vague de soldats de l'ancienne armée zaïroise rentre au pays après près avoir passé près de huit ans en exil dans la République du Congo voisine.</p> <p>Décembre : Les électeurs soutiennent une nouvelle constitution, déjà entérinée par le Parlement, ouvrant ainsi la voie aux élections de 2006.</p> <p>La Cour internationale de justice décrète que l'Ouganda doit indemniser la République démocratique du Congo pour les violations des droits et le pillage des ressources commis entre 1998 et 2003.</p>		

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
	<p>Février : Entrée en vigueur de la nouvelle constitution et adoption du nouveau drapeau national.</p> <p>Mars : Le seigneur de la guerre Thomas Lubanga devient le premier suspect de crimes de guerre à faire face à des accusations devant la Cour pénale internationale de La Haye. Il est accusé d'avoir contraint des enfants à participer aux combats.</p> <p>Mai : Des milliers de personnes sont déplacées dans le nord-est alors que l'armée et les forces de maintien de la paix de l'ONU intensifient leurs efforts pour démanteler les groupes armés irréguliers avant les élections.</p> <p>Juillet : Tenue des élections présidentielles et parlementaires; ce sont les premières élections libres depuis quarante ans. En l'absence d'un vainqueur clair au scrutin présidentiel, le dirigeant sortant Joseph Kabila et le candidat de l'opposition Jean-Pierre Bemba se préparent à disputer un second tour de scrutin le 29 octobre. Les forces loyales aux deux candidats s'affrontent dans la capitale.</p> <p>Novembre : Joseph Kabila est déclaré vainqueur du deuxième tour de l'élection présidentielle d'octobre. Le résultat du vote a l'approbation générale des observateurs internationaux.</p> <p>Décembre : Les troupes du général renégat Laurent Nkunda et de l'armée soutenue par l'ONU s'affrontent dans la province du Nord-Kivu, poussant quelque 50 000 personnes à fuir. Le Conseil de sécurité des Nations Unies exprime sa préoccupation à l'égard des combats.</p>		
<b>2006</b>	<p>Les réformes de décentralisation visant à améliorer la gouvernance et la redevabilité, à saper la prédation, la corruption et le pouvoir personnel, à rapprocher le gouvernement de la population et à promouvoir le développement local<sup>210</sup>.</p>	<p>Le Fonds de Promotion de l'Éducation nationale (FPEN) a été créé en 2006 avec la mission de « soutenir et promouvoir l'éducation »</p>	

<sup>210</sup> Engelbert & Kasongo, 2016

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
2007	<p>Mars : Les troupes gouvernementales et les forces loyales au leader de l'opposition, Jean-Pierre Bemba, s'affrontent à Kinshasa.</p> <p>Avril : La RDC, le Rwanda et le Burundi relancent le bloc économique régional appelé Communauté économique des pays des Grands Lacs (CEPGL).</p> <p>Avril : Jean-Pierre Bemba part pour le Portugal, mettant fin à une impasse politique de trois semaines à Kinshasa, pendant laquelle il s'est réfugié à l'ambassade d'Afrique du Sud.</p> <p>Mai : L'ONU enquête sur des allégations de trafic d'or et d'armes par des soldats de la paix de L'ONU dans la région de l'Ituri.</p> <p>Juin : Une guerre pourrait à nouveau éclater à l'Est, prévient l'archevêque de Bukavu, Monseigneur François-Xavier Maroy.</p> <p>Juin : Serge Maheshe, journaliste de Radio Okapi, est abattu à Bukavu; il est le troisième journaliste assassiné dans le pays depuis 2005.</p> <p>Août : L'Ouganda et la RD du Congo conviennent de tenter de désamorcer un différend frontalier.</p> <p>Les agences d'aide font état d'une forte augmentation du nombre de réfugiés fuyant l'instabilité au Nord-Kivu, qui serait le fait du général dissident Nkunda.</p> <p>Septembre : Épidémie majeure du virus mortel Ebola.</p>		

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
2008	<p>Janvier : Le gouvernement et les milices rebelles, y compris le général renégat Nkunda, signent un pacte de paix visant à mettre fin à des années de conflit dans l'Est.</p> <p>Avril : Les troupes de l'armée se heurtent aux milices hutu rwandaises qui étaient auparavant leurs alliées dans l'est du Congo. Les affrontements entraînent le déplacement de milliers de personnes.</p> <p>Août : De violents affrontements éclatent dans l'est du pays entre les troupes de l'armée et les combattants fidèles au chef rebelle Laurent Nkunda.</p> <p>Octobre : Les forces rebelles s'emparent de la principale base militaire de Rumangabo; le gouvernement congolais accuse le Rwanda de soutenir le général Nkunda, ce que nie le Rwanda.</p> <p>Des milliers de personnes, y compris des troupes congolaises, fuient alors que les combats dans l'est de la RDC s'intensifient. Le chaos règne à Goa, capitale provinciale, les forces rebelles avançant. Les forces de maintien de la paix de l'ONU affrontent les rebelles pour tenter de soutenir les troupes congolaises.</p> <p>Novembre : La campagne menée par le chef rebelle tutsi Laurent Nkunda pour consolider le contrôle de l'Est provoque une nouvelle vague de réfugiés.</p> <p>Le Conseil de sécurité de l'ONU prouve qu'une augmentation temporaire des troupes viendra renforcer l'effort de maintien de la paix de l'ONU.</p> <p>Décembre : L'Ouganda, le Sud-Soudan et la RDC lancent une attaque conjointe contre les bases de l'Armée de résistance du Seigneur ougandaise dans le nord-est de la RDC, qui riposte : des centaines de civils sont tués.</p>		

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
2009	<p>Janvier : Lancement d'une opération militaire conjointe RDC-Rwanda contre les rebelles tutsi mené par Laurent Nkunda. La campagne dure cinq semaines.</p> <p>Nkunda est délogé par Bosco Ntaganda et arrêté au Rwanda.</p> <p>Février : Médecins sans frontières accuse les Casques bleus de l'ONU de ne pas protéger les civils des rebelles de l'ARS.</p> <p>Avril : Les milices hutu réapparaissent après la fin de la campagne conjointe RDC-Rwanda dans l'est du pays, forçant des milliers de personnes à fuir.</p> <p>Mai : Kabila approuve la loi d'amnistie des groupes armés dans le cadre d'un accord visant à mettre fin aux combats dans l'Est.</p> <p>Juin : La Cour pénale internationale ordonne à l'ex-vice-président Jean-Pierre Bemba d'être jugé pour crimes de guerre pour les actions de ses troupes en République centrafricaine entre 2002 et 2003.</p> <p>Plusieurs mutineries de soldats de l'Est se plaignant de ne pas avoir été payés ont lieu.</p> <p>Juillet : Le tribunal suisse décide que les avoirs gelés de l'ex-président Mobutu Sese Seko seront rendus à sa famille.</p> <p>Août : La secrétaire d'État des États-Unis, Hillary Clinton, se rend à Goma et promet 17 millions \$ US pour aider les victimes de violences sexuelles.</p> <p>Le chef de la MONUC Alan Doss déclare que cinq mois d'opérations conjointes de l'armée et de l'ONU contre les rebelles rwandais, « Kimia 2 », ont été essentiellement positifs.</p> <p>Septembre : La Haut-Commissaire des Nations Unies aux droits de l'homme, Navi Pillay, est d'avis que les violences d'octobre-novembre 2008 au Nord-Kivu pourraient constituer des crimes de guerre commis à la fois par l'armée et par les milices du CNDP.</p> <p>Décembre : L'ONU proroge le mandat de la MONUC pour une période plus courte de cinq mois, en prévision d'un retrait complet d'ici la moitié de 2010.</p>		

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
2010	<p>Mai : Le gouvernement intensifie la pression pour que les Casques bleus de l'ONU quittent le pays avant les élections de 2011. John Holmes, principal responsable des dossiers humanitaires à l'ONU, met en garde contre un départ prématuré.</p> <p>Juin : Floribert Chebeya, éminent défenseur des droits humains, est retrouvé mort un jour après avoir été convoqué par le chef de la police.</p> <p>Des cérémonies marquent les 50 ans d'indépendance du pays.</p> <p>Juillet : Un accord d'allégement de la dette de 8 milliards de dollars est approuvé par la Banque mondiale et le FMI.</p> <p>Lancement d'une nouvelle commission électorale pour préparer les élections de 2011.</p> <p>Juillet-août : Des viols collectifs ont été signalés dans la province du Nord-Kivu. L'émissaire de l'ONU Margot Wallstrom accuse les rebelles et l'armée.</p> <p>Juin-août : L'opération Rwenzori contre les rebelles ougandais de l'ADF-NALU contraint 90 000 personnes à fuir dans la province du Nord-Kivu.</p> <p>Octobre : Un rapport de l'ONU sur l'assassinat de Hutus en RDC entre 1993 et 2003 indique qu'il pourrait s'agir d'un « crime de génocide ». Sont mis en cause le Rwanda, l'Ouganda, le Burundi, le Zimbabwe et l'Angola.</p> <p>Novembre : Les agences de l'ONU font état de viols généralisés lors de l'expulsion massive de migrants illégaux d'Angola en RD du Congo.</p> <p>Un rapport de l'ONU accuse les réseaux au sein de l'armée de promouvoir la violence à l'Est pour tirer profit de l'exploitation minière, de la contrebande et du braconnage.</p> <p>L'ancien vice-président de la RDC Jean-Pierre Bemba est jugé par la Cour pénale internationale pour avoir laissé ses troupes violer et tuer en République centrafricaine entre 2002 et 2003.</p> <p>Le Club de Paris qui regroupe des nations créancières annule la moitié de la dette de la RDC.</p>	<p>Selon l'article 43 de la nouvelle constitution : « L'enseignement primaire est obligatoire et gratuit dans les établissements publics »<sup>211</sup>.</p>	

<sup>211</sup> « La gratuité de l'enseignement primaire en RDC : attentes et revers de la médaille ». De Herdt, Tom & Emmanuel Kasongo Munongo dans *Cahiers Africains* n° 82 (numéro spécial Conjonctures Congolaises 2012), pp. 217-240. Avant-dernière version, publiée entretemps : avril 2013. (De Herdt & Munongo, 2013)

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
2011	<p>Janvier : La Constitution est modifiée, ce qui, selon certains, augmente les chances du président Kabila aux élections.</p> <p>Février : le tribunal condamne le lieutenant-colonel Kibibi Mutware à 20 ans de prison dans une affaire de viol collectif dans l'est du Congo. Il s'agit de la première condamnation d'un officier pour viol dans l'est de la RDC.</p> <p>Selon la police, 19 personnes sont tuées dans une tentative de coup d'État contre le président.</p> <p>Mai : Le rebelle hutu rwandais Ignace Murwanashyaka est jugé en Allemagne pour crimes contre l'humanité présumés en RDC.</p> <p>Juillet : Le colonel Nyiragire Kulimushi, accusé d'avoir ordonné le viol collectif de femmes dans l'est de la RDC, se rend aux autorités.</p> <p>Septembre : Gideon Kyungu Mutanga, chef de la milice mai-mai, s'évade lors d'une évasion massive de près de 1 000 détenus.</p> <p>Novembre : Élections présidentielles et législatives. M. Kabila obtient un autre mandat.</p>		
2012	<p>Juillet : Le seigneur de la guerre Thomas Lubanga devient la première personne condamnée par la Cour pénale internationale depuis sa création il y a 10 ans. Il est condamné à 14 ans de prison pour avoir mobilisé des enfants soldats dans son armée rebelle en 2002 et en 2003.</p> <p>Octobre : Le Conseil de sécurité de l'ONU annonce son intention d'imposer des sanctions contre les dirigeants du mouvement rebelle M23 et ceux qui ont violé l'embargo sur les armes imposé en RDC. Selon un groupe d'experts de l'ONU, le Rwanda et l'Ouganda fournissent des armes et de l'aide à M23, ce que les deux pays nient.</p> <p>Novembre : Les troupes de M23 entrent brièvement dans Goma, la principale ville de la région orientale du pays, riche en ressources, puis se replient sur la promesse du gouvernement de libérer certains de leurs partisans.</p>		La RDC se joint au GPE

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
<b>2013</b>	<p>Février : les représentants de 11 pays africains signent un accord en Éthiopie, s'engageant à aider à mettre fin au conflit en République démocratique du Congo. Le groupe rebelle M23 a déclaré un cessez-le-feu avant les pourparlers.</p> <p>Mars : Bosco Ntaganda, seigneur de la guerre et fondateur présumé du M23, se rend à l'ambassade des États-Unis au Rwanda et est transféré à la Cour pénale internationale à La Haye pour répondre à des accusations de crimes de guerre.</p> <p>Juillet : 3 000 membres de la Brigade d'intervention des Nations Unies sont déployés pour combattre et désarmer les rebelles dans l'Est.</p> <p>Décembre : le groupe rebelle M23 signe un accord de paix avec le gouvernement après que l'armée a capturé les derniers bastions dans l'Est.</p> <p>Reprise de la réforme administrative (motivée par des mesures incitatives de la Banque mondiale)</p>	<p>Début de l'élaboration du Plan sectoriel de l'éducation 2016-2025. Projet d'ESP préparé en concertation avec les partenaires au niveau du pays.</p>	<p>Programme de soutien à l'éducation de base (PROSEB) du GPE : à l'appui du Plan intérimaire pour l'éducation 2013-2015.</p> <p>Objectifs du projet :</p> <p>a) accroître l'accès et l'équité dans l'éducation primaire; b) améliorer les conditions d'apprentissage dans l'enseignement primaire et c) renforcer ensuite la gestion du secteur et promouvoir une plus grande redevabilité en introduisant de nouvelles pratiques de gestion au niveau local.</p>
<b>2014</b>	<p>Février L'ONU accuse les milices maï-maï rivales d'avoir tué plus de 70 civils dans la région de Masisi, au Nord-Kivu, à l'est du pays.</p> <p>Mars : La Cour pénale internationale déclare le chef de la milice FRPI Germain Katanga coupable de crimes de guerre lors du massacre de villageois en 2003, dans la province d'Ituri.</p> <p>Juin : Les troupes congolaises et rwandaises s'affrontent à la frontière entre les deux pays.</p>	<p>Achèvement d'une analyse du secteur de l'éducation (RESEN).</p>	

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
2015	<p>Janvier : Des dizaines de personnes ont été tuées lors de manifestations contre les changements proposés à la loi électorale qui, selon l'opposition, étaient destinés à permettre au président Kabila de demeurer au pouvoir.</p>		<p>Avril :</p> <p>Financement ESPDG de 237 875 \$ US pour finaliser le PSE 2016-2025 et achever l'élaboration du plan triennal de mise en œuvre, du cadre de mise en œuvre et du cadre de résultats. Le financement porte aussi sur l'évaluation du PSE (septembre 2015).</p> <p>Octobre :</p> <p>Financement pour l'élaboration de programmes : élaborer un programme pour la mise en œuvre du nouveau PSE.</p>
2016	<p>Mai : L'ancien gouverneur du Katanga Moïse Katumbi déclare son intention de briguer la présidence. Il est par la suite arrêté, mais quitte le pays pour suivre un traitement médical.</p> <p>18 octobre : Un accord a été signé dans le cadre du dialogue national entre la coalition au pouvoir du Président Kabila et l'opposition. L'accord stipule que le Président Kabila demeurera président, tandis que le chef de l'opposition assumera les fonctions de premier ministre.</p> <p>14 novembre : Le premier ministre Augustin Matata Ponyo et son cabinet démissionnent, ouvrant la voie à la formation d'un nouveau cabinet comprenant des députés de l'opposition.</p>		

DATE	RDC EN GÉNÉRAL	SECTEUR DE L'ÉDUCATION	MANDAT DU GPE
<b>2017</b>	<p>Juin : L'ONU a fait état de quelque 2 000 morts dans des violences à caractère ethnique dans la province du Kasai au cours des mois précédents, où de nombreux charniers ont été découverts.</p> <p>Novembre : La commission électorale publie un échéancier programmant des élections en décembre 2018.</p> <p>Décembre : Les agences humanitaires rapportent que la RDC est confrontée à une « mégacrise », le conflit ayant contraint 1,7 million de personnes à fuir leur foyer durant l'année.</p>	<p>Février : La Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires qui sera chargée d'évaluer les acquis scolaires est créée par décret.</p>	<p>Financement pour la mise en œuvre d'un programme du secteur de l'éducation (ESPIG) : Financer le Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation en RDC (PAQUE) en mettant l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire et le renforcement de la gestion du secteur.</p> <p>Date d'entrée en vigueur : 30 septembre 2017</p>

### Financements du GPE visant la RDC (2012 – 2021)

TYPE DE FINANCEMENT	DATE D'APPROBATION	DATES DE MISE EN ŒUVRE	MONTANT	CARACTÉRISTIQUES
<b>Soutien aux programmes d'éducation de base (PROSEB)</b>	15 mai 2013	23 juillet 2013 – 31 août 2016; prolongé au 28 février 2017	100 millions \$ US	<p>N° projet : P131120</p> <p>À l'appui du PIE 2013-2015 du MEPS, les objectifs du projet sont les suivants : a) accroître l'accès et l'équité au primaire, b) améliorer les conditions d'apprentissage dans l'enseignement primaire et c) renforcer la gestion du secteur et promouvoir une meilleure redevabilité en introduisant de nouvelles pratiques de gestion aux niveaux locaux.</p>

TYPE DE FINANCEMENT	DATE D'APPROBATION	DATES DE MISE EN ŒUVRE	MONTANT	CARACTÉRISTIQUES
<b>Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG)</b>	29 avril 2015	30 juin 2016-31 mai 2016 <sup>212</sup>	237 875 \$	Soutenir le MEPS-INC dans la finalisation du PSE 2016-2025 et du plan de mise en œuvre triennal, du cadre de mise en œuvre et du cadre de résultats. Le financement couvre également l'évaluation du nouveau PSE (septembre 2015) (la Banque mondiale et l'agent partenaire).
<b>Financement pour la préparation de programme (PDG)</b>	31 octobre 2015	20 octobre 2015 – 30 juin 2016 prorogé jusqu'au 31 décembre 2016 <sup>213</sup>	321 750 \$ <sup>214</sup> (arrondi à 322 000 \$)	Élaborer un programme pour la mise en œuvre du nouveau PSE
<b>Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG)</b>	15 juin 2016 (approbation initiale) 18 Avril 2017 : l'agent partenaire signe la convention de financement avec le gouvernement de la RDC.	1 <sup>er</sup> novembre 2016 – 1 <sup>er</sup> novembre 2020 <sup>215</sup> Révision 1 : nouvelle date de début : 31 mai 2017 Révision 2 : 30 septembre 2017 – 28 février 2021	70 millions \$ US + 30 millions \$ US (tranche variable)	Financer le Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation en RDC (PAQUE) : n° P157922) Met l'accent sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire (80 %) et le renforcement de la gestion du secteur (Unité de mise en œuvre du plan) <sup>216</sup> au ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.
<b>Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE)</b>		2016	87 066 \$ US	La CONEPT <sup>217</sup> est membre du GLPE et participe à l'élaboration des politiques
<b>FSCE</b>		2017	129 393 \$ US	

<sup>212</sup> Selon le rapport d'achèvement (BM, 2016a)

<sup>213</sup> Réunion du comité d'examen des demandes de subvention, 27 mai 2016 (GARC, 2016)

<sup>214</sup> Montant supérieur au montant ordinaire de 250 000 \$ US autorisé compte tenu a) de la taille du pays et de la fragilité de son contexte et b) de la complexité et de la portée du projet. (*Réunions du comité d'examen des demandes de subvention* (GARC), 15 octobre 2015 (GARC, 2015)

<sup>215</sup> ESPIG en vigueur à partir du 9 août 2017 (Mémorandum du Bureau de la Banque mondiale, 9 août 2017 (BM, 2017c).

<sup>216</sup> La cellule chargée de la mise en œuvre du premier projet du Partenariat mondial (PROSEB) mettra également en œuvre le projet en cours, comme convenu lors de la préparation du projet. Rapport sur l'état d'avancement et les résultats de la mise en œuvre. Banque mondiale. Août 2017 (BM, 2017b)

<sup>217</sup> La CONEPT a été créée en 2004 et compte 47 membres.

TYPE DE FINANCEMENT	DATE D'APPROBATION	DATES DE MISE EN ŒUVRE	MONTANT	CARACTÉRISTIQUES
<b>FSCE</b>		2018	À confirmer	

Source : documents liés aux programmes du GPE

**Financements d'activités mondiales et régionales du GPE, y compris en RDC**

PROJET D'ACTIVITÉS MONDIALES ET RÉGIONALES	PÉRIODE DE MISE EN ŒUVRE	ENTITÉ ADMINISTRATRICE ET PARTENAIRES	OBJECTIF GÉOGRAPHIQUE	MONTANT APPROUVÉ EN \$ US	OBJET
<b>GRA 3 : ELAN – Efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans des contextes bilingues</b>	Janv. 2013 – déc. 2015	AFD (admin.) Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (mise en œuvre)	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Mali, Niger, RDC, Sénégal	1 408 200 \$ US <sup>218</sup>	Produire des connaissances sur une méthodologie d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langues africaines et en français dans le cadre de programmes d'enseignement primaire bilingue.
<b>OPERA – Efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage pour les acquis scolaires</b>	Juillet 2013 – juin 2016	AFD (admin.) Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) (mise en œuvre)	Burkina Faso, Bénin, Burundi, Cameroun, Madagascar, Niger, RDC, Côte d'Ivoire, Togo	996 855 \$ US <sup>219</sup>	Produire des connaissances et des outils afin d'améliorer la qualité des pratiques pédagogiques.
<b>GRA 10 : Acquis scolaires – Réalisation de l'objectif stratégique concernant les enseignants</b>	Oct. 2014 – sept. 2017	UNESCO (admin. + mise en œuvre) Éducation internationale (mise en œuvre)	RDC, Côte d'Ivoire, Libéria, Sierra Leone, Bénin, Mali, Sénégal, Ouganda); Asie (Népal); Amérique latine (Haïti)	1 984 850 \$ US	Améliorer les capacités techniques et organisationnelles des associations d'enseignants à participer aux GLPE. Analyse des échelles salariales, des conditions de travail et des normes. Programmes pilotes pour l'amélioration des mécanismes mis en place.

<sup>218</sup> Cofinancement de l'AFD (ELAN), de l'OIF et du GPE.

<sup>219</sup> Cofinancement de l'AFD, de l'AUF et de l'OIF.

PROJET D'ACTIVITÉS MONDIALES ET RÉGIONALES	PÉRIODE DE MISE EN ŒUVRE	ENTITÉ ADMINISTRATRICE ET PARTENAIRES	OBJECTIF GÉOGRAPHIQUE	MONTANT APPROUVÉ EN \$ US	OBJET
<b>GRA 8 : Financement de l'éducation – financement d'écoles (IIPE)</b>	Juillet 2013 – juin 2016	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO (IIPE)	Amérique latine (Honduras et Nicaragua); Afrique francophone (RDC, Madagascar, Sénégal et Togo)	996 829 \$ US	Découvrir l'impact réel des subventions accordées aux écoles par le ministère de l'Éducation et leur impact sur l'accès, l'équité et la qualité.

Source : Rapport sur le programme d'activités régionales et mondiales du GPE, juin 2017 (GPE, 2017f)

## Annexe IX. Personnes consultées

Le tableau 11 ci-dessous présente une liste des personnes consultées (par ordre alphabétique d'organisme et de nom) lors de la visite dans le pays.

### Liste des personnes consultées

	ORGANISME	NOM	TITRE (ET SERVICE)	M/F
1	AFD	Marine Guhur	Chargée des projets éducation/ AFD	F
2	Ambassade de France	Christine Tiran-Matignon	Attachée de coopération pour le français	F
3	Association Nationale Parents Élèves Étudiants du Congo	David Mpongi	Président National	M
4	CONCEPT	Béatrice Balampekwa	Membre du conseil d'administration	F
5	CONCEPT	Charles Patshi	Chargé des programmes	M
6	CONCEPT	Jacque Bhimisalanga	Coordonnateur nat.	M
7	Coopération belge au développement	Patrick Kabwika	Adjoint/ coopération au développement	M
8	DEP	Claude Lubagu	Chef de bureau coopération/ DEP	M
9	DFID	Becky Telford	Conseillère en éducation / DFID Adjointe/ coopération au développement	F
10	DIFORE	Alexis Yoka	Directeur de la DIFORE	M
11	DIGE	Soluka Makanda	Chef, Division Statistique Scolaire – Direction Information pour la gestion (DIGE)	M
12	DIGE	Soluka Makanda	Chef de division aux statistiques scolaires/ DIGE	M
13	DIS	Mr Ihando	Directeur de la DIS	M
14	École Conventionnées des Églises Révélées – porte-parole de toutes les écoles	Révérend Guy David	Coordonnateur National	M
15	Écoles catholiques	Mons. Blaise Mbo	Directeur, Conférence épiscopale et coordonnatrice	M
16	Écoles conventionnées islamiques	Chibwabwa Ousmane	Coordonnateur national	M

	ORGANISME	NOM	TITRE (ET SERVICE)	M/F
17	Écoles conventionnées protestantes	Oscar Blaise Sikara	Coordonnateur	M
18	Écoles privées agréées	Cibanda Tondoy	Coordonnateur	M
19	EPSP	Gaston Musemena	Ministre de l'EPSP	M
20	EPSP	Jamba Michel	Inspecteur général	M
21	Expertise France	Alain Masetto	Conseiller du ministre de l'EPSP/ Expertise France	M
22	Expertise France	Massetto Alain	Conseiller technique du ministre	M
23	Fed Nat enseignants et éducateurs du Congo (FENECO/UNTS)	Augustine Tumba Mzugi	Secrétaire général	F
24	GPE	Guison-Dowdy, Anne	Directrice des évaluations	F
25	GPE	Razafindramary, Tahinaharinoro	Spécialiste principale de l'éducation /responsable-pays du GPE pour la RDC	F
26	Indépendant	Johan Verhage	Conseiller indépendant	M
27	Inspection générale	Djamba Michel	Inspecteur général/ Secrétaire général a.i., Inspection générale	M
28	Ministère des Affaires sociales	Lubango Kabala	Secrétaire général aux Affaires sociales	M
29	Ministère du Plan	Celestin Birere	Directeur de la banque	M
30	Ministère du Plan	Marie– Jeanne Lukika	Directrice de la section sociale	F
31	Ministère du Plan	Mata Mbaki	Chef de division responsable de l'éducation	M
32	Ministère du Plan	Suaku Jose	Chef de bureau responsable de l'ESU auprès de la section du secteur social	M
33	Ministère de la FPMA	Gérome Mukanya	Secrétaire particulier	M
34	Ministère de la FPMA	Léopold Tanganaba	Conseiller	M
35	Ministère de la FPMA	Pierrot Uweka	Ministre de la FPMA	M
36	Ministère des Affaires sociales	Albert Lubanzadio Keto	Directeur général chargé de l'éducation non formelle	M
37	Ministère des Affaires sociales	Gervais Lubango	Gervais Lubango Secrétaire général des Affaires sociales	M
38	Ministère des Affaires sociales	Mansila Fabrice	Assistant technique chargé du suivi budgétaire/ SPACE	M

	ORGANISME	NOM	TITRE (ET SERVICE)	M/F
39	Ministère des Affaires sociales	Stani Kalemba	Chef de division unique	M
40	Ministère du Budget	Charles Kikel	Chief de Bureau DPSB	M
41	Ministère du Budget	Laurent Booto	Chef de bureau DPSB	M
42	Ministère du Budget	Laurent Punga	Expert en rémunération	M
43	Ministère du Budget	Motambwe Luboya	Expert statistique	M
44	Ministère du Budget	Colette Mata	Directeur – Chef de service DPSB	F
45	Ministère des Finances	Honoré Chiyoyo	Chef de Projet	M
46	PAQUE	Wali Belade	PAQUE, Assistante exécutive du secrétaire général EPSP	F
47	PAQUE	Yves Ngoma	AT/secrétaire en passation des marchés	M
48	PROVED	Lambert Badu	Directeur PROVED/ Kin lukunga	M
49	PROVED Kasai	Wivine Mude	PROVED Kasai	
50	PROVED Kasai-Central	Zono Inga Leya	PROVED Kasai-Central	M
51	PROVED Kinshasa	Bernadette Ndaya	Inspectrice provinciale/ Kin lukunga	F
52	PSPE	Claude Mumbagu	Chef de bureau – Coopération, Direction études évaluation → PSPE	M
53	SECOPE	Benjamin Mukalaala	Directeur du système d'information/ SECOPE	M
54	SECOPE	Benjamin Mukalaala	Direct. Info. – SECOPE	M
55	SECOPE	Delon Delphin Kampay	Directeur national, chef de service/ SECOPE	M
56	SECOPE	Papi Mangobe	Directeur contrôle interne/ SECOPE	M
57	SERNI	Guillaume Boote	Chef de division lutte contre la prolifération des fausses pièces scolaire/SERNI	M
58	SPACE	Firmin Kiala	Infrastructures scolaires	M
59	SPACE	Hamissou Oumarou	Planification stratégique	M
60	SPACE	Juvence Kasangduku	Assistant chargé du suivi budgétaire	F
61	SPACE	Valère Munsya	Secrétaire permanent du SPACE, point focal du GPE	M

	ORGANISME	NOM	TITRE (ET SERVICE)	M/F
62	SYECO	Cécile Kiongo	Secrétaire général	F
63	Directions des services techniques	Guillaume Boote –	Chef de Division SERNIE	M
64	TENAFEP	M Grégoire Lingonda	Directeur Membre Direction nationale TENAFEP	M
65	TENAFEP	Odon Mulanda	Directeur Coordination Chef de service Point Focal TENAFEP pour suppression frais	M
66	UNESCO	Fatumata Marega	Spécialiste du programme éducation	F
67	UNICEF	Joëlle Ayite	Directrice de l'éducation, UNICEF RDC, agence de coordination	F
68	UNICEF	Alima Boukary Marcos	Directrice de l'éducation, UNICEF RDC, agence de coordination	F
69	UNICEF	Evelyne N'Zi	Spécialiste en éducation, UNICEF RDC, agence de coordination	F
70	UNICEF	Nicolas Reuge	Conseiller régional en éducation, UNICEF Sénégal	M
71	USAID	Natasha De Merkel	Directrice de l'éducation	F
72	WOB	Yves Tankwey	Gestionnaire de programme agricole	M
73	Banque mondiale	Dung-Kim Pham	Chargée senior des opérations, Groupe mondial de l'éducation	F
74	Banque mondiale	Wali Wane	Économiste en chef	M

## Annexe X. Données supplémentaires sur le pays

Cette annexe contient les informations suivantes :

- Tableau 12 Le système d'éducation en RDC
- Figure 5 Aperçu des relations de gouvernance dans le secteur de l'éducation en RDC
- Figure 6 Organisation du secteur de l'éducation
- Figure 7 Organisation du MEPS-INC
- Figure 8 Structures administratives de l'éducation
- Tableau 13 Données de l'ISU sur les dépenses en éducation
- Tableau 14 Évolution du budget alloué à l'EPSP par rapport au budget de l'État de 2011 à 2016
- Figure 9 Progression du budget de l'éducation et du budget de l'État
- Figure 10 Dépenses par catégorie budgétaire (2014)

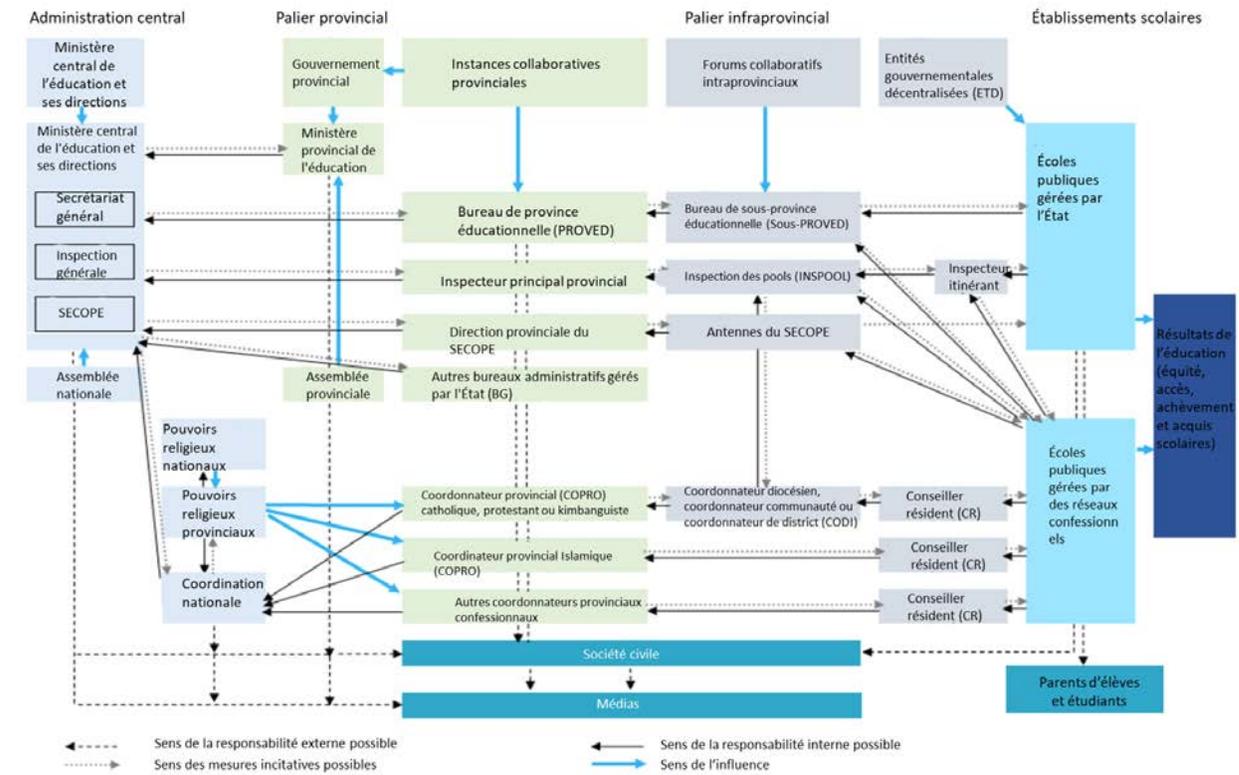
### *Le système d'éducation en RDC*

NIVEAU	TRANCHE D'ÂGE	POPULATION D'ÂGE SCOLAIRE PAR NIVEAU
Préscolaire	3-5	7 774 064
Primaire	6-11	13 414 930
Secondaire	12-17	10 842 828
Enseignement supérieur et formation professionnelle	18-22	6 892 908

Source : Données de l'ISU<sup>220</sup>

<sup>220</sup> <http://uis.unesco.org/country/cd>

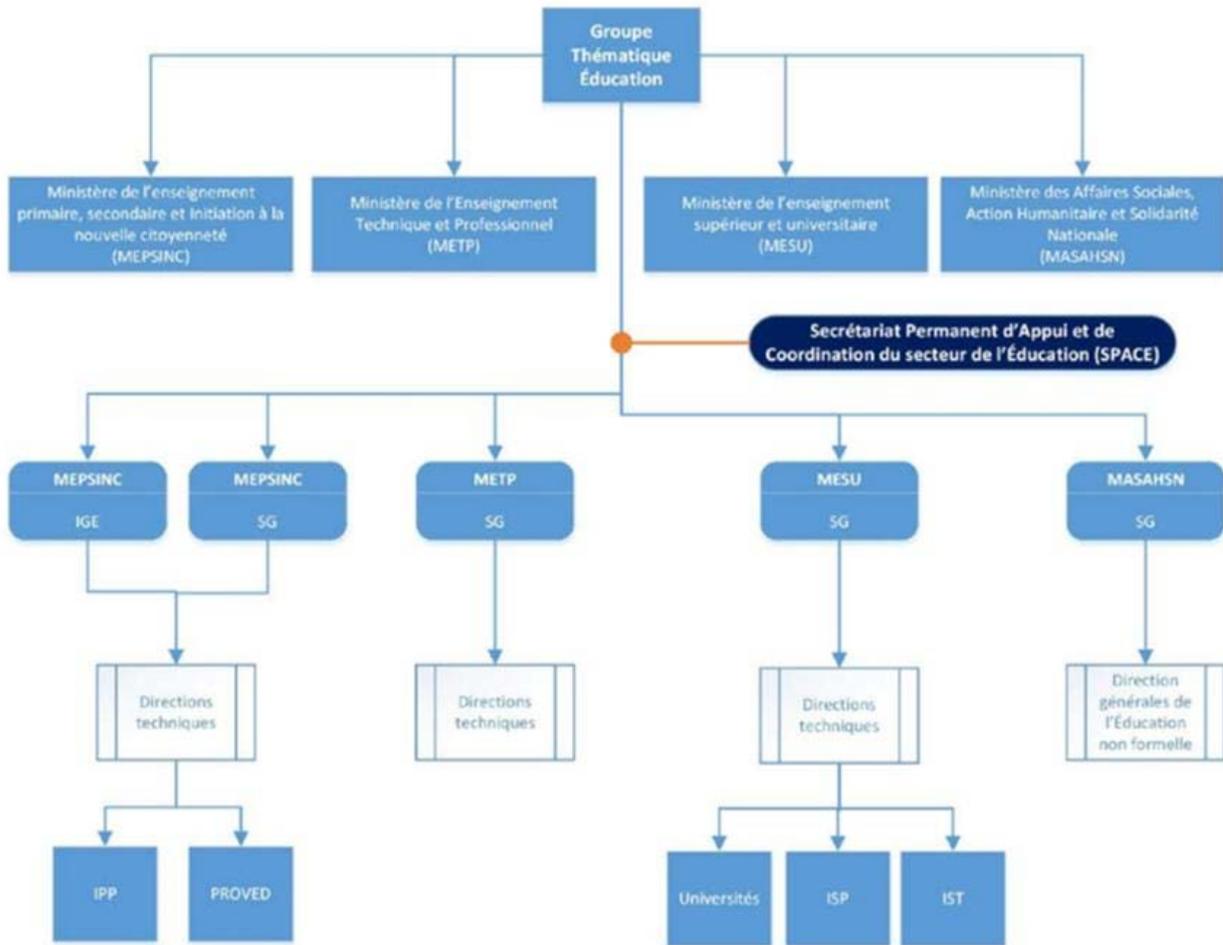
### Aperçu des relations de gouvernance dans le secteur de l'éducation en RDC



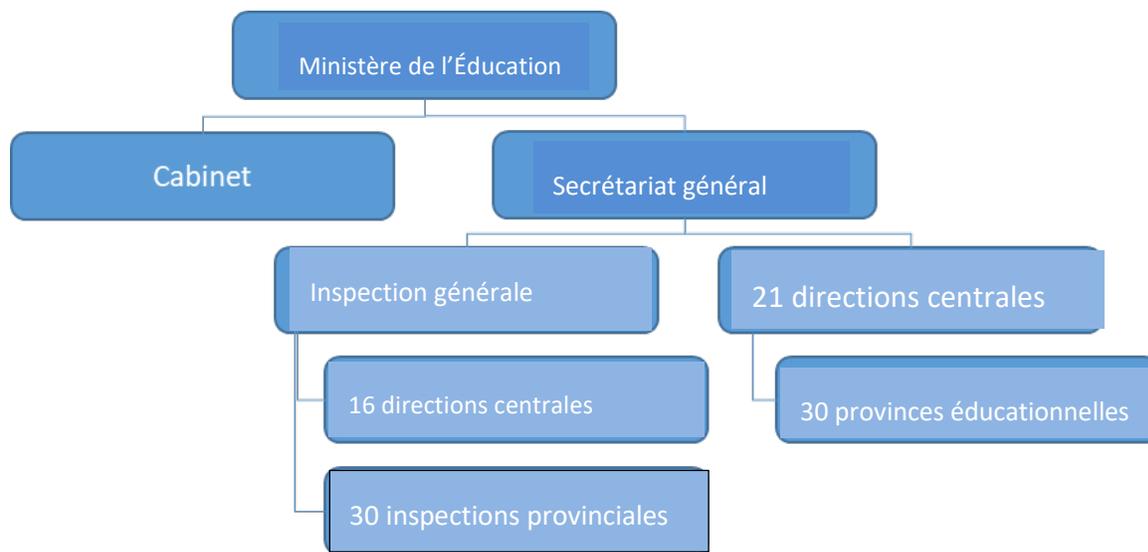
Source : Groleau, 2017<sup>221</sup>

<sup>221</sup> Groleau, G (2017). Note de politiques et pratiques : une meilleure gestion et redevabilité : des conditions pour un meilleur accès et une plus grande qualité de l'éducation primaire en République démocratique du Congo. International Rescue Committee (Groleau, 2017).

**Organisation du secteur de l'éducation**

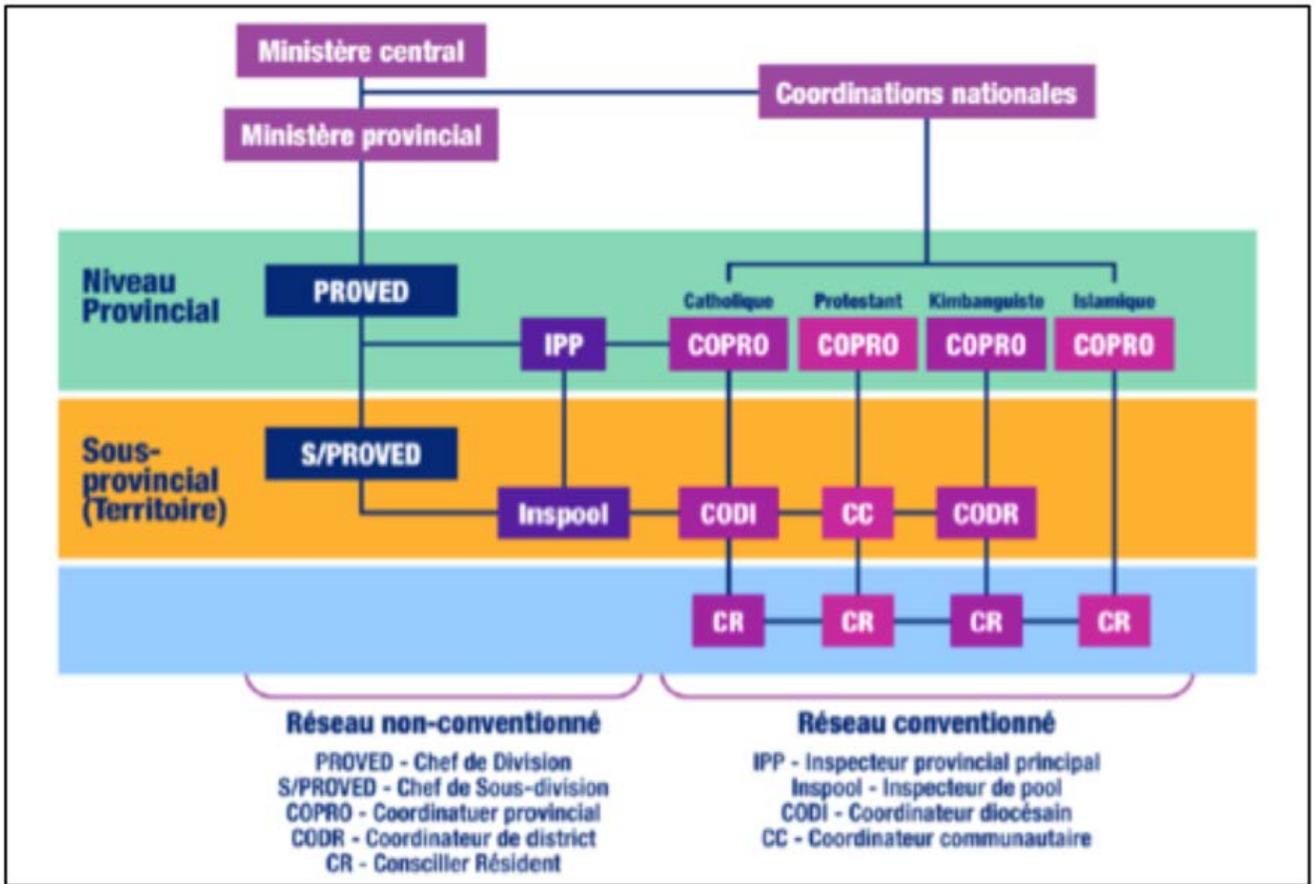


Source : GdRDC, 2015g

**Organisation du MEPS-INC**

Source : Figure 3.1 dans Groleau, 2017

**Structures administratives de l'éducation<sup>222</sup>**



Source : Figure 3.2 dans Groleau, 2017

<sup>222</sup> Geoffrey Groleau : *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo* (Groleau, 2017)

### Dépenses publiques consacrées à l'éducation

Les données de l'ISU (voir le tableau 13) ne donnent qu'un aperçu très limité de l'évolution du budget de l'éducation. Par exemple, sur les données budgétaires, il ne contient que les données pour 2010 et 2013.

### Données de l'ISU sur les dépenses en éducation

Dépenses en éducation	2010 (Chiffres réels)	2013 (Chiffres réels)
Dépenses en éducation en pourcentage des dépenses publiques totales	8,97	16,91
Dépenses consacrées au pré-primaire en pourcentage des dépenses publiques totales	0,05	0,17
Dépenses consacrées au primaire en pourcentage des dépenses publiques totales	2,99	10,41
Dépenses consacrées au premier cycle du secondaire en pourcentage des dépenses publiques totales	1,39	1,01

Source : Statistiques de l'ISU<sup>223</sup>

Des données plus récentes et plus complètes proviennent du troisième rapport de suivi de la mise en œuvre du Plan intérimaire de l'éducation.

### Évolution du budget alloué à l'EPSP par rapport au budget de l'État de 2011 à 2016

	2011		2012		2013		2014		2015		2016	
	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation	Dotation	Utilisation
<b>Fonctionnement</b>	<b>11,2%</b>	<b>9,5%</b>	<b>13,3%</b>	<b>12,3%</b>	<b>12,5%</b>	<b>12,8%</b>	<b>12,2%</b>	<b>14,0%</b>	<b>13,4%</b>	<b>14,4%</b>	<b>15,9%</b>	<b>16,3%</b>
Dépenses de personnel	26,8%	22,8%	23,7%	23,6%	22,4%	25,0%	25,1%	26,1%	26,3%	27,2%	28,0%	28,3%
Biens et matériels	2,6%	1,0%	3,0%	14,1%	6,4%	0,6%	9,8%	0,9%	9,4%	0,8%	4,8%	0,8%
Dépenses de prestations	3,8%	2,1%	6,5%	2,2%	10,3%	1,6%	5,7%	2,6%	5,8%	0,6%	8,4%	1,3%
Transferts et interventions	0,8%	0,0%	4,5%	0,1%	2,1%	0,5%	2,0%	1,9%	1,9%	1,7%	1,7%	0,7%
<b>Investissements</b>	<b>6,1%</b>	<b>4,3%</b>	<b>8,1%</b>	<b>0,4%</b>	<b>18,4%</b>	<b>6,6%</b>	<b>9,1%</b>	<b>9,6%</b>	<b>1,6%</b>	<b>6,1%</b>	<b>4,2%</b>	<b>3,3%</b>
Construction et réhabilitation	5,9%	1,6%	11,9%	0,3%	28,4%	10,8%	11,1%	11,3%	0,0%		2,8%	4,8%
Équipements	6,6%	8,1%	4,8%	0,6%	11,7%	1,7%	7,8%	7,2%	2,6%	13,5%	5,1%	2,7%
<b>Total</b>	<b>8,7%</b>	<b>8,3%</b>	<b>10,7%</b>	<b>9,9%</b>	<b>15,1%</b>	<b>11,8%</b>	<b>11,0%</b>	<b>13,5%</b>	<b>8,9%</b>	<b>13,5%</b>	<b>13,0%</b>	<b>14,8%</b>

Source : d'après les données du MFB

Source : PIE 2017 (GdRDC, 2017c)

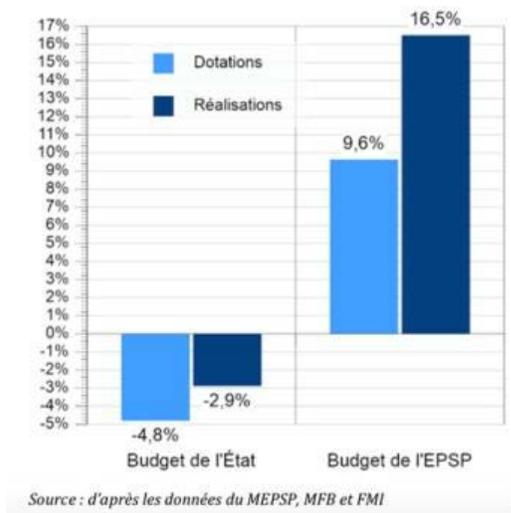
Le rapport montre que le pourcentage du budget de l'État consacré à l'éducation a considérablement augmenté. Il est passé de 6,7 % en 2005 à 9,5 % en 2010 et à 16,3 % en 2015.

En termes nominaux, le budget du MEPS-INC a augmenté à un taux annuel de 27 % par année. En valeurs constantes de 2010, cela correspond à 9,6 % par an. Cette évolution budgétaire est nettement supérieure à celle du budget global de l'État pour lesquels les dotations annuelles ont diminué de 4,6 % et l'exécution

<sup>223</sup> Statistiques de l'ISU (<http://uis.unesco.org/en/country/cd>)

budgétaire de 2,9 % au cours de la période. Néanmoins, et comme indiqué dans le rapport susmentionné, la RDC alloue et dépense encore beaucoup moins en PSPE que la moyenne de l’Afrique subsaharienne.

### **Progression du budget de l’éducation et du budget de l’État**



Source : Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c), p. 29<sup>224</sup>

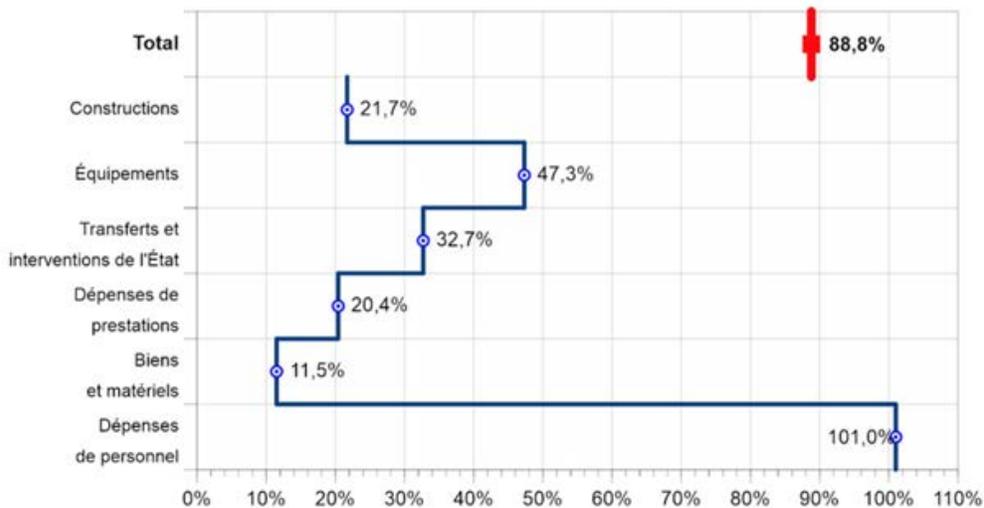
L’exécution du budget s’est considérablement améliorée entre 2012 et 2016. Le taux d’exécution du budget de l’État pour l’éducation en 2016 était de 79 % (4 350 milliards de CDF dépensés sur les 5 497 milliards de CDF alloués)<sup>225</sup>, soit le plus élevé pour la période 2011-2016. L’exécution du budget a été sensiblement plus élevée dans le secteur de l’éducation que dans l’ensemble du gouvernement.

Le niveau des dépenses varie selon la catégorie budgétaire et une analyse plus détaillée est assez révélatrice. Il montre que si l’exécution du budget de fonctionnement est élevée (94,3 % en 2014), elle est beaucoup plus faible pour le budget d’investissement (27,9 %, avec des variations importantes entre les sous-catégories).

<sup>224</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l’Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). Mise en Œuvre du Plan intérimaire d’Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c), p. 29

<sup>225</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l’Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d’Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c).

### Dépenses par catégorie budgétaire (2014)



Source : d'après les données du MFB

Source : Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c), p. 31<sup>226</sup>

Un examen détaillé du budget montre également que les salaires représentaient 94 % des dépenses de PSPE entre 2013 et 2015 et ont triplé entre 2010 et 2016, passant de 169 milliards de CDF à 572 milliards de CDF, bien que le budget voté par le gouvernement précise que les salaires seraient inférieurs à 60 % en 2014 et devaient atteindre 80 % en 2015 et 84 % en 2015. Comme on l'a noté dans une étude récente<sup>227</sup>, cela signifie que l'augmentation des dépenses de personnel a absorbé la quasi-totalité des ressources supplémentaires allouées au secteur. En conséquence, presque aucune ressource n'a été mise à disposition pour d'autres dépenses de fonctionnement.

Il existe de fortes variations en ce qui a trait aux dépenses par province. Elles sont importantes parce qu'elles viennent s'ajouter aux disparités dans les dépenses des familles en matière d'éducation et influent sur la disponibilité des ressources clés pour l'éducation.

Dans ce contexte, il est important de noter que la lettre d'endossement du GPE<sup>228</sup> du gouvernement de la RDC, signée par le ministre des Financements et le ministre du Budget, contenait des engagements budgétaires spécifiques qui augmenteraient les dépenses publiques réelles allouées au secteur de l'éducation d'ici 2025. Cela implique d'augmenter le financement du secteur à 20 % du budget total exécuté (après exclusion des dépenses de la dette publique), contre une moyenne de 15,4 % sur la période 2011–2015.

<sup>226</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c), p. 31

<sup>227</sup> Groleau, G. (2017). *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo*. (Groleau, 2017)

<sup>228</sup> Gouvernement : lettre d'endossement du GPE, 21 janvier 2016. (GdRDC, 2016c)

En 2016, la coalition des OSC pour l'Éducation pour tous (CONEPT RDC) a également appelé à une augmentation des dépenses publiques à 25 % du budget<sup>229</sup>, en plus de lancer une campagne pour la suppression des frais de scolarité<sup>230</sup>.

### **Enseignants**

Le Service de contrôle de la paie des enseignants (SECOPE) recense les enseignants qui sont sur la liste de paie. En 2017, 545 233 enseignants étaient recensés par le SECOPE, 25 % d'entre eux avaient plus de 50 ans<sup>231</sup> et 4,8 % avaient dépassé l'âge de la retraite.

Les enseignantes représentent un peu plus d'un quart du corps enseignant et leur présence sur le marché du travail n'a augmenté que modestement au cours des dernières années, passant de 27,1 % en 2010 à 28,3 % en 2015. Cette augmentation n'a pas permis d'atteindre l'objectif de 35 % fixé pour le Plan intérimaire d'éducation<sup>232</sup>.

Le ratio élèves-enseignant en RDC est relativement bon : 36,8/1 dans le primaire et 15,0/1 dans le secondaire. Comme l'indique le RESEN<sup>233</sup>, le principal facteur explicatif est le fait qu'un pourcentage important du personnel enseignant est dans les faits payé par les parents. Si l'on supprime les enseignants rémunérés par la collectivité, le ratio élèves/enseignant dans le primaire passe à 63,5/1<sup>234</sup>. L'examen des dépenses publiques de 2015 indique que le ratio relativement faible est révélateur des problèmes d'efficacité (c'est-à-dire que les ressources rares sont utilisées de manière efficace) les niveaux optimaux étant de 40/1 pour le primaire et de 25/1 pour le secondaire<sup>235</sup>.

L'évaluation des compétences des enseignants utilisant EGRA (2012) montre que 50 % des enseignants réussissent les épreuves de compréhension du test de lecture et que seulement 36 % réussissent la partie écrite. Néanmoins, 93 % des enseignants ont été agréés soit par l'examen D4N soit par l'examen D6N<sup>236</sup>.

Une étude sur la formation continue des enseignants réalisée en 2013 et citée dans le troisième rapport de suivi du PIE a identifié les objectifs et les priorités en ce qui a trait à la formation des enseignants et à la nécessité d'une approche combinée face à face et à distance. La mise en œuvre de la composante d'enseignement à distance a connu des retards au départ, mais a progressé avec le déploiement d'un réseau de centres de ressources (CRESD) décentralisés et la mise en place d'un service central, SERNAFOR, fourni par la direction responsable de la formation continue. Dans l'intervalle, plusieurs bailleurs de fonds

<sup>229</sup> CONEPT. (2016). Investir pour l'avenir en République démocratique du Congo : le droit à l'éducation, maintenant! (CONEPT, 2016)

<sup>230</sup> Magazine Éducation pour tous. Février-avril 2017. (CONEPT, 2017)

<sup>231</sup> Un régime de retraite élaboré en 2005 n'a pas encore été mis en œuvre. Un programme d'indemnisation des personnes qui prennent leur retraite a été mis en place, mais il n'a pas été couronné de succès en raison des difficultés à verser les indemnités et les rentes de retraite (PIE, 2017).

<sup>232</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c)

<sup>233</sup> République démocratique du Congo. (2014). Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix, UNICEF, UNESCO - IPE Pôle de Dakar (UNICEF & UNESCO, 2014)

<sup>234</sup> UNICEF & UNESCO, 2014

<sup>235</sup> Banque mondiale. (2015). République démocratique du Congo – Revue des dépenses publiques pour l'éducation. Banque mondiale, Washington (BM, 2015).

<sup>236</sup> Un enseignant du primaire est considéré comme qualifié s'il possède une attestation de réussite du D4N ou du D6N. Source : Groleau, G. (2017). *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo*. (Groleau, 2017)

soutiennent également la formation en cours d'emploi. Ces interventions couvrent un peu plus de 10 % des enseignants en service (65 000 enseignants)<sup>237</sup>.

L'analyse des données officielles sur l'éducation montre que l'information sur les écoles et les enseignants est partielle, incomplète et souvent peu fiable, et ce, tant les données sur la masse salariale de l'éducation que les données de l'annuaire statistique de l'éducation. On signale également des faiblesses dans les données sur la paie<sup>238</sup>, attribuables notamment à une mauvaise gestion des dossiers individuels, à une base de données centralisée qui n'est pas sécurisée et à de longs délais pour l'enregistrement ou la modification de la situation des enseignants et des administrateurs. Le processus d'enregistrement des écoles et des structures administratives, condition préalable à l'enregistrement et à la rémunération du personnel rattaché à ces structures, reste caractérisé par un manque de supervision et de contrôle.

Le recrutement des enseignants se fait au niveau local, avec des préoccupations quant à la clarté et à la transparence des critères d'allocation. Par exemple, dans près de la moitié des cas, l'affectation des enseignants dans les écoles ne tient pas compte du nombre d'élèves<sup>239</sup>. On observe une tendance similaire au niveau secondaire. Ces dernières années, le nombre d'administrateurs de l'éducation a augmenté à un rythme beaucoup plus rapide que celui des enseignants. En 2016, il y avait un administrateur pour dix enseignants, alors qu'il y en avait un pour 12 en 2011, ce qui est en contradiction avec les plans du secteur de l'éducation qui donnent la priorité aux enseignants rémunérés<sup>240</sup> et constitue une source considérable d'inefficacité pour le système éducatif.

En outre, malgré la réforme du système de paiement des salaires, de nombreux enseignants, en particulier dans les zones rurales, ne reçoivent pas la totalité de leur salaire ou sont confrontés à des retards importants. Le nombre estimatif de ceux qui restent impayés varie. Selon un indicateur, un peu plus de sept enseignants sur 10 sont rémunérés, alors que selon un autre indicateur, seulement six enseignants sur 10 sont rémunérés<sup>241</sup>.

Le dernier rapport d'étape sur la mise en œuvre du Plan stratégique intérimaire indique que l'amélioration de la condition, de la formation et des conditions de travail est au cœur du défi de la qualité dans l'éducation en RDC<sup>242</sup>.

---

<sup>237</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c)

<sup>238</sup> Groleau, G. (2017). *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo*. (Groleau, 2017)

<sup>239</sup> Groleau, 2017

<sup>240</sup> Dans l'enseignement supérieur, le nombre d'administrateurs est plus élevé que celui des enseignants (BM, 2015). Le rapport indique aussi qu'une réduction de moitié du taux d'administrateurs permettrait d'économiser jusqu'à 15 % de la masse salariale, soit l'équivalent de 0,3 % du PIB.

<sup>241</sup> Groleau, 2017

<sup>242</sup> République démocratique du Congo. Ministère de l'Enseignement Primaire Secondaire et Professionnel (2017). Mise en œuvre du Plan Intérimaire d'Éducation – Rapport de suivi n° 3. (GdRDC, 2017c)

## Annexe XI. Évaluation de la modalité de financement du GPE

Le tableau ci-dessous présente l'évaluation de la modalité de financement du GPE.

### *Évaluation de la modalité de financement du GPE selon les critères d'utilisation des systèmes financiers nationaux*

DIMENSION	CONSTATATION
<p>Plan</p> <p>Le programme fait-il partie du plan sectoriel de l'éducation?</p> <p>Les dépenses prévues du programme sont-elles incluses dans les prévisions pluriannuelles du ministre des Finances (cadre de dépenses à moyen terme)?</p>	<p>Oui.</p> <p>Non, le programme est hors budget (le programme précédent était reflété dans le budget pluriannuel du ministère des Finances bien que la planification financière ait été jugée faible).</p>
<p>Budget/Parlement</p> <p>Le projet est-il inclus dans la loi sur les finances ou le budget national?</p> <p>Montre-t-il des crédits spécifiques pour les différentes dépenses prévues?</p>	<p>Pas au moment de la revue d'assurance qualité (QAR) (à confirmer)</p> <p>Non disponible</p>
<p>Trésorerie</p> <p>À qui la plus grande partie du financement est-elle versée?</p> <p>Aux PRINCIPAUX fonds de revenu du gouvernement</p> <p>À un compte spécifique à la trésorerie</p> <p>À un compte spécifique dans une banque commerciale</p> <p>Le processus de dépense (documents et signatures sur les engagements, ordres de paiement, etc.) du budget national est-il utilisé pour les dépenses de programme?</p> <p>Existe-t-il des dérogations/garanties spécifiques concernant les procédures d'exécution nationale des dépenses du programme (autres documents et/ou signatures)?</p>	<p>Non, le nouveau financement du GPE sera, comme lors de la phase précédente, déboursé sur un compte dans une banque commerciale approuvée par la Banque mondiale.</p> <p>Non</p> <p>Non</p>
<p>Approvisionnement</p> <p>Utilise-t-on les règles des marchés publics? Dans l'affirmative, existe-t-il des dérogations/garanties concernant l'utilisation de ces règles?</p> <p>Les organismes gouvernementaux habituels participent-ils aux processus d'approvisionnement? Dans l'affirmative, y a-t-il des dérogations ou des mesures de protection (comme des non-objections)?</p>	<p>Non, le programme utilisera les règles de passation des marchés de la Banque mondiale.</p>

DIMENSION	CONSTATATION
<p><b>Comptabilité</b></p> <p>La comptabilité est-elle directement liée aux systèmes de reddition de comptes du gouvernement? Dans la négative, les résultats comptables après coup sont-ils intégrés dans les systèmes comptables du gouvernement?</p> <p>L'information comptable est-elle conforme au système de classification du gouvernement?</p>	<p>Non, l'agent partenaire vire les fonds au gouvernement par l'intermédiaire d'une banque commerciale.</p> <p>Pas clair. À vérifier à l'étape du rapport de référence.</p>
<p><b>Audit</b></p> <p>Le financement est-il audité par la fonction d'audit du gouvernement? Dans la négative, l'auditeur du gouvernement participe-t-il à l'audit d'une autre manière?</p>	<p>Non</p>
<p><b>Rapports</b></p> <p>L'information sur l'exécution du projet figure-t-elle dans le rapport sectoriel préparé par le ministère de l'Éducation?</p>	<p>Oui, probablement inclus dans le rapport. Cela a également été fait dans le cadre de la subvention précédente.</p>
<p>Source : QAR I, décembre 2015, pp. 15 – 17</p>	

### Liste des évaluations précédentes

Les rapports d'évaluation consultés comprennent les éléments suivants (déjà mentionnés et incorporés par renvoi dans le rapport descriptif principal) :

- Évaluation du PIE 2014 (GdRDC, 2014b)
- Évaluation du PIE 2015 (GdRDC, 2015e)
- Revue des dépenses publiques de la Banque mondiale de 2015 (BM, 2015)
- Analyse du secteur de l'éducation (RESEN) 2014
- Évaluation du plan sectoriel de l'éducation (SSEF) – 29 décembre 2015 (Robert & Konaté, 2015)
- Évaluation à mi-parcours du PROSEB – juin 2015 (GdRDC, 2015d)
- Governance in the Primary Education System of the Democratic Republic of Congo (Draft 2.0) – Policy and Practice Discussion Paper – 26 novembre 2015 (IRC, 2015a)
- Rapport d'audit du PROSEB – 2017 (Mgi Strong Nkv, 2017)
- Note de politiques et pratiques : une meilleure gestion et redevabilité : des conditions pour un meilleur accès et une plus grande qualité de l'éducation primaire en République démocratique du Congo?, janvier 2017 (Groleau, 2017)

Revue du financement de l'éducation en RDC, y compris le soutien du GPE, par la CONEPT. Février 2018 (CONEPT, 2018)

## Annexe XII. Analyse des parties prenantes en RDC

L'analyse des parties prenantes ci-dessous (tableau 16) est destinée à l'évaluation prospective du travail du GPE en RDC. Le tableau illustre quelles parties prenantes sont actives dans le rôle de l'éducation, si elles ont ou non un rôle vis-à-vis le GPE, dans quelle mesure elles devraient être considérées comme importantes au regard de cette évaluation. Le tableau fournit également des renseignements supplémentaires sur leur participation dans le secteur.

### Analyse des parties prenantes

PARTIE PRENANTE	RÔLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION RÔLE VIS-À-VIS LE GPE	CONSÉQUENCES POUR L'ÉVALUATION IMPORTANCE, INFLUENCE, INTÉRÊT)
<i>Analyse des parties prenantes au niveau du pays (au niveau mondial : identique dans toutes les études de cas de pays)</i>		
<i>Gouvernement de la RDC</i>		
Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté (MEPS-INC)  (Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire)	Préside le Groupe local pour l'éducation (Cellule d'Appui technique à l'Éducation (CATED) → transformée en Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation (SPACE))  Partenaire principal pour la conception et la mise en œuvre du financement du GPE.  Responsable de la préparation et de l'application de la politique sur le secteur de l'éducation ainsi que de la gestion des financements connexes.  Responsable (avec le MESU, le METP et le MASAHSN) de la mise en œuvre du plan stratégique du secteur de l'éducation (PSSE) (GdRDC, 2015g)  A un intérêt particulier pour les questions liées au renforcement des capacités en tant que bénéficiaire institutionnel direct.	Informateurs clés. Seront interviewés en personne lors des visites dans le pays.  Importance : élevée. Influence : élevée. Intérêt : élevé.

PARTIE PRENANTE	RÔLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION RÔLE VIS-À-VIS LE GPE	CONSÉQUENCES POUR L'ÉVALUATION IMPORTANCE, INFLUENCE, INTÉRÊT)
Ministère des Finances	<p>Veille à l'exécution financière du PRGSP</p> <p>Responsable des allocations budgétaires au secteur de l'éducation et informateurs clés pour les questions sur la complémentarité du financement du GPE.</p> <p>Important pour l'harmonisation des bailleurs de fonds et l'utilisation de mécanismes tels que le financement commun.</p>	<p>Informateurs clés au niveau des pays. Seront interviewés en personne lors des visites dans le pays.</p> <p>Importance : élevée</p> <p>Influence : élevée</p> <p>Intérêt : Moyen-faible</p>
Ministère du Budget	<p>Responsable de la programmation budgétaire et de l'exécution des activités et des projets sélectionnés en vertu du cadre de dépenses à moyen terme avec les ministères dont relève le secteur.</p> <p>Responsable de l'exécution du budget?</p> <p>Assurer une allocation efficace des fonds aux secteurs et aux priorités définis par le gouvernement.</p>	
Ministère de la Planification	<p>S'occupe de l'exécution matérielle du PRGSP (plan stratégique de réduction de la pauvreté et de croissance) en étroite coordination avec les ministères dont relève le secteur, les partenaires de développement, les OSC, les ONG et le secteur privé.</p> <p>Garantit la mise en place de politiques sectorielles au sein de chaque ministère et de programmes et projets de relance économique et de réduction de la pauvreté en partenariat avec toutes les parties prenantes en développement.</p>	<p>Importance : élevée</p> <p>Influence : élevée</p> <p>Intérêt : Moyen-faible</p>

PARTIE PRENANTE	RÔLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION RÔLE VIS-À-VIS LE GPE	CONSÉQUENCES POUR L'ÉVALUATION IMPORTANCE, INFLUENCE, INTÉRÊT)
<p>Ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP)</p> <p>Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire (MESU)</p> <p>Ministère des Affaires sociales, Action humanitaire et Solidarité nationale (MASAHSN)</p> <p>Ministère du Genre</p> <p>Ministère de la Justice et des Droits humains?</p> <p>Ministère de la Santé?</p> <p>Autres ministères qui s'occupent directement ou indirectement des questions liées à l'éducation (de base), à l'équité et à l'égalité</p>	<p>METP et MESU : ils sont responsables, avec le MEPS-INC, de l'éducation formelle, tandis que le MASAHSN est responsable de l'éducation non formelle. (GdRDC, 2015g, p.19ff)</p> <p>MESU, METP et MASAHSN : ils sont responsables, avec le MEPS-INC, de la mise en œuvre du PSSE (GdRDC, 2015g)</p>	<p>Informateurs. Seront interviewés lors des visites dans le pays si la consultation est conseillée par le ministère de l'Éducation, d'autres membres du GLPE et/ou l'agent partenaire.</p> <p>Importance : Moyen-faible</p> <p>Intérêt : Moyen</p> <p>Influence : Moyen-faible, selon la proximité ou l'influence du travail du ministère lié à l'éducation de base.</p>
<p>Gouverneurs des provinces</p> <p>Comités provinciaux et sous-provinciaux sur l'éducation</p> <p>Y compris le Service de contrôle et de la paie des enseignants provincial (SECOPEP)</p>	<p>Responsable de l'administration de tous les secteurs au niveau provincial</p> <p>Rôle important dans la prestation des services, notamment en ce qui concerne les salaires des enseignants, les frais de scolarité, etc.</p>	

PARTIE PRENANTE	RÔLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION RÔLE VIS-À-VIS LE GPE	CONSÉQUENCES POUR L'ÉVALUATION IMPORTANCE, INFLUENCE, INTÉRÊT)
<b>Autres parties prenantes nationales de l'éducation</b>		
Organismes non gouvernementaux : Save the Children IRC VVOB PAQUED	Dans la plupart des pays, membres du GLPE, mais à des degrés d'influence différents et avec des capacités différentes. Principales parties prenantes au sein du modèle opérationnel du GPE.	Informateurs clés au niveau du pays. Seront interviewés en personne lors des visites dans le pays, que les ONG fassent ou non partie du GLPE. Importance : élevée Influence : moyenne-faible Intérêt : élevé
Secrétariat permanent d'Appui et de Coordination du secteur de l'Éducation (SPACE), le GLPE	Présidé par le MEPS-INC  Responsable de la direction, de la coordination et de l'orientation des programmes, des initiatives et des réformes du secteur de l'éducation.  Agit également comme agent de liaison entre les gouvernements national et provinciaux, les partenaires de développement et les OSC. (GdRDC, 2015g)	Importance : élevée Influence : élevée Intérêt : élevé
Syndicat des enseignants congolais (SYECO)  Association nationale de parents d'élèves et d'étudiants (ANAPECO)  Associations d'enseignants, établissements d'enseignement du pays (p. ex. éditeurs de manuels scolaires, établissements de formation des enseignants)  Institutions religieuses (en particulier : Églises Révélées, catholiques, islamiques, protestantes)	Devrait faire partie du GLPE, ou du moins participer à des processus de dialogue sectoriel.  Groupes de parties prenantes clés en vue d'assurer la qualité de l'enseignement pour faciliter l'obtention de résultats d'apprentissage.  Les institutions religieuses/églises jouent un rôle important (non gouvernemental) dans la gestion des écoles.	Informateurs. Sont interviewés pendant les visites dans le pays dans la mesure du possible et si l'entretien est jugé pertinent. Si l'organisation n'est pas représentée au sein du GLPE, l'équipe d'évaluation obtiendra des suggestions du gouvernement du PDP, de l'agent partenaire et des (autres) membres du GLPE sur les organismes/institutions et les personnes à consulter.  Importance : Moyenne-élevée Influence : Moyenne-faible Intérêt : élevé

PARTIE PRENANTE	RÔLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION RÔLE VIS-À-VIS LE GPE	CONSÉQUENCES POUR L'ÉVALUATION IMPORTANCE, INFLUENCE, INTÉRÊT)
Fédération des Entreprises du Congo  (Représentants du secteur privé)		Les informateurs seront interviewés lors des visites dans le pays, s'ils sont représentés au sein du GLPE. S'ils ne sont pas membres du GLPE, l'équipe d'évaluation sollicitera des suggestions auprès du gouvernement du PDP, de l'agent partenaire et des (autres) membres du GLPE afin d'identifier les représentants du secteur privé qu'il convient de consulter et qui souhaitent être consultés.  Importance : Moyenne Influence : Moyenne-faible Intérêt : Moyen-élevé
Fondations philanthropiques	En fonction de la nature et de l'ampleur de leur soutien financier et non financier au secteur de l'éducation, ainsi que de leur position mondiale et de l'influence qu'elles exercent sur ce secteur.	Informateurs. Seront interviewés lors des visites dans le pays si le Secrétariat et/ou les membres du GLPE et le gouvernement du PDP le suggèrent.  Importance : Moyenne Influence : Moyenne-faible Intérêt : Moyen-élevé
<b>Parties prenantes du secteur de l'éducation (au niveau local/des écoles)</b>		
Directeurs d'établissements scolaires	Jouent un rôle clé dans toute amélioration de la gouvernance scolaire et dans les réformes de la perception et de la gestion des frais de scolarité. Position privilégiée par rapport aux écoles et relation clé avec le personnel infraprovincial des ministères. Lien avec les parents et les enseignants par l'entremise des comités de gestion des établissements scolaires.	

PARTIE PRENANTE	RÔLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION RÔLE VIS-À-VIS LE GPE	CONSÉQUENCES POUR L'ÉVALUATION IMPORTANCE, INFLUENCE, INTÉRÊT)
Enseignants	<p>Les parties prenantes au niveau de la collectivité fournissent des informations précieuses sur la manière dont les changements politiques ont amélioré l'enseignement et l'apprentissage et ont eu un impact positif sur la vie de certaines personnes. En même temps, il est difficile d'attribuer directement des cas particuliers au soutien du GPE. En outre, effectuer des visites dans les écoles risque d'impliquer que les évaluations nationales visent à évaluer dans quelle mesure le pays concerné met en œuvre les réformes du secteur de l'éducation, plutôt que de se concentrer sur la pertinence, l'efficacité et l'efficience de l'appui du GPE.</p> <p>Au niveau de la collectivité, les enseignants ont individuellement peu d'influence sur la performance globale de l'appui du GPE, mais les enseignants en tant que groupe sont essentiels pour assurer la qualité de l'enseignement et faciliter les résultats d'apprentissage. Ils sont donc des informateurs importants qui peuvent fournir aux évaluateurs un examen objectif de l'incidence des changements de politique soutenus par le GPE sur les pratiques.</p>	<p>Les enseignants et les administrateurs de l'éducation seront consultés au cours des visites scolaires, uniquement si le responsable-pays du Secrétariat, le gouvernement du PDP, l'agent partenaire et l'agence de coordination le jugent pertinent pour comprendre et évaluer les contributions du GPE dans le pays concerné.</p> <p>Importance : faible Influence : faible Intérêt : élevé</p>
Administrateurs au niveau de l'école ou au niveau infranational	Si les administrateurs de l'éducation jouent un rôle important dans la mise en œuvre de la politique concernant le secteur de l'éducation sur le terrain, ils ont, individuellement, peu d'influence sur la performance globale de l'appui du GPE dans un pays donné. Ce sont cependant des informateurs importants qui peuvent fournir aux évaluateurs un examen objectif de l'incidence des changements de politique soutenus par le GPE sur les pratiques.	<p>Importance : faible Influence : faible Intérêt : élevé</p>

PARTIE PRENANTE	RÔLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION RÔLE VIS-À-VIS LE GPE	CONSÉQUENCES POUR L'ÉVALUATION IMPORTANCE, INFLUENCE, INTÉRÊT)
Élèves	Les élèves sont les bénéficiaires ultimes du programme du GPE.	Leurs points de vue sont importants, mais, comme l'étendue de l'évaluation ne donne pas le temps de les interviewer, leurs avis sont recueillis auprès de sources secondaires.  Importance : élevée Influence : faible Intérêt : faible
<b>Principales parties prenantes du secteur de l'éducation (niveau national)</b>		
Banque mondiale, agent partenaire	Elle joue un rôle essentiel en veillant à ce que les financements du GPE soient gérés de manière appropriée et soient pleinement alignés sur l'évolution générale du secteur de l'éducation et à ce qu'elles ajoutent de la valeur aux processus et aux résultats au niveau du pays.	Informateurs clés au niveau du pays. Feront l'objet d'entretiens en personne lors des visites dans le pays.  Importance : élevée Influence : élevée Intérêt : élevé
UNICEF, agence de coordination	Par son rôle de facilitateur, l'agence de coordination joue un rôle clé en assurant un appui harmonisé à l'efficacité du développement, ainsi que la responsabilité mutuelle et la transparence dans l'ensemble du partenariat.	Informateurs clés au niveau du pays. Feront l'objet d'entretiens en personne lors des visites dans le pays.  Importance : élevée Intérêt : élevé Influence : Moyenne-élevée

PARTIE PRENANTE	RÔLE DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION RÔLE VIS-À-VIS LE GPE	CONSÉQUENCES POUR L'ÉVALUATION IMPORTANCE, INFLUENCE, INTÉRÊT)
Partenaires de développement : Coopération technique belge Agence française de développement (AFD) Department for International Development (DFID) UNICEF USAID Banque mondiale UNESCO Programme alimentaire mondial (PAM) <sup>243</sup>  (Organismes bailleurs de fonds, organisations multilatérales)	<p>Participation et contributions au GLPE et à la mise en œuvre et au suivi du financement du GPE, ainsi que par d'autres activités des partenaires de développement dans le secteur de l'éducation et degré d'harmonisation de ces activités avec le plan sectoriel de l'éducation et les activités de mise en œuvre financées par l'ESPIG.</p> <p>Les bailleurs de fonds ont intérêt à savoir si leurs fonds ont été dépensés efficacement et si le programme du GPE a été efficace et a contribué à leurs stratégies. Ils ont aussi un intérêt particulier à s'assurer que le rendement opérationnel reflète leurs normes et leurs exigences en matière de responsabilisation, ainsi qu'un intérêt à éclairer les modifications apportées à la stratégie en matière de projets, au cadre de résultats et aux principales hypothèses.</p>	<p>Seront interviewés en personne lors des visites dans le pays.</p> <p>Si cela est jugé pertinent pour évaluer la notion de complémentarité du financement du GPE dans un pays donné, des consultations téléphoniques supplémentaires avec des représentants des partenaires de développement peuvent être prévues au niveau du siège social.</p> <p>Importance : élevé            Influence : Moyenne-élevée            Intérêt : élevé</p>

<sup>243</sup> Le PAM a signé la lettre d'approbation du plan sectoriel stratégique de l'éducation (Partenaires de développement, 2016)

## Annexe XIII. Composition de l'équipe d'évaluation et rôles de ses membres

Le tableau 17 ci-dessous présente l'équipe Mokoro qui a effectué l'évaluation jusqu'à présent et précise les rôles et responsabilités des membres de l'équipe.

### Rôles et responsabilités

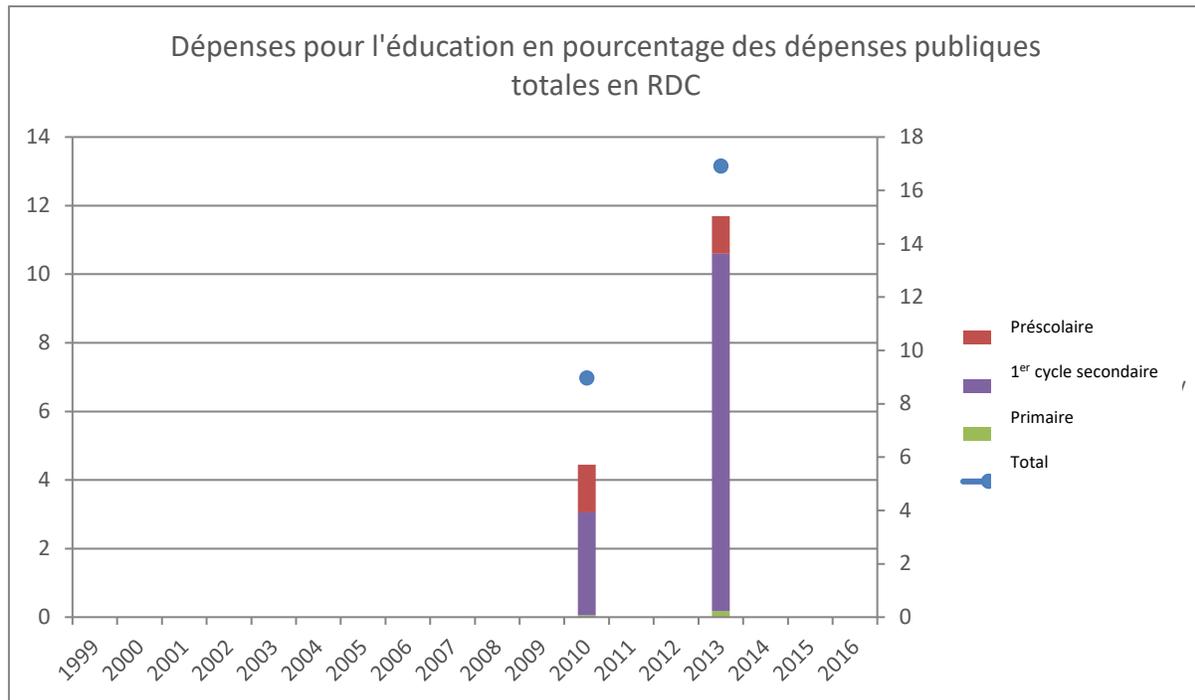
NOM	RÔLE	RÔLE ET RESPONSABILITÉS CONNEXES
Dr Muriel Visser	Cheffe de l'équipe d'évaluation au niveau du pays	<p>Dirige et mène l'évaluation prospective de la RDC, y compris la préparation, la collecte de données (dans les bureaux et sur le terrain), l'analyse des données et l'établissement de rapports.</p> <p>Contribue aux rapports de synthèse annuels et au rapport final, ainsi qu'à la présentation et à la diffusion des conclusions et des recommandations, au besoin.</p> <p>Assure l'assurance qualité des rapports rédigés par d'autres consultants principaux.</p> <p>Fournit des conseils d'expert sur divers sujets, au besoin, tout au long du mandat.</p>
Arlette Nyembo	Consultante nationale	<p>Appuie le chef de l'équipe d'évaluation de pays dans la préparation et la réalisation des visites d'évaluation prospectives en RDC, y compris la collecte des données dans le pays, l'analyse, l'établissement de rapports et la diffusion des résultats et des recommandations parmi les principales parties prenantes.</p> <p>Contribue à renforcer les capacités nationales.</p>
Claudia Lo Forte	Consultante	<p>Appuie la cheffe de l'équipe d'évaluation de pays dans la réalisation des visites d'évaluation prospectives en RDC, y compris la collecte de données dans le pays, l'analyse des données et l'établissement de rapports.</p>
Christine Fenning	Chercheure et évaluatrice	<p>Appuie le chef de l'équipe d'évaluation du pays tout au long de la période d'évaluation, selon les besoins.</p> <p>Appuie la mise en œuvre de cette évaluation prospective au niveau des pays, y compris la préparation, la collecte l'analyse et la communication des données.</p> <p>Contribue au rapport de référence, aux rapports annuels et au rapport final.</p> <p>Fournit un soutien technique au besoin pendant toute la durée du mandat.</p> <p>Contribue aux rapports de synthèse annuels et au rapport final, ainsi qu'à la présentation et à la diffusion des conclusions et des recommandations, au besoin.</p>

NOM	RÔLE	RÔLE ET RESPONSABILITÉS CONNEXES
Stephen Lister	Coordonnateur, consultant principal, soutien qualité chez Mokoro	<p>Principal agent de liaison de Mokoro avec la cheffe d'équipe, la cheffe d'équipe adjointe et le coordonnateur Itad. Responsable de la relation contractuelle, de la gestion et de la mise en œuvre avec les partenaires du consortium tout au long de la mission.</p> <p>Responsable de la coordination du travail des consultants de Mokoro tout au long de la mission.</p> <p>Effectue des évaluations prospectives. Contribue aux rapports de synthèse annuels et au rapport de synthèse final, au besoin, et participe à la présentation et à la diffusion des résultats au besoin.</p> <p>Fournit des conseils sur l'approche méthodologique pendant la phase de démarrage.</p> <p>Examine les produits livrables avant leur présentation et donne des conseils sur la pertinence, la crédibilité et le caractère pratique de l'approche de l'évaluation et de ses constatations, conclusions et recommandations.</p>
Philip Lister	Réviseur	Le réviseur de rapports interne de Mokoro assure la relecture, la révision et la mise en forme des documents livrables préliminaires et définitifs.

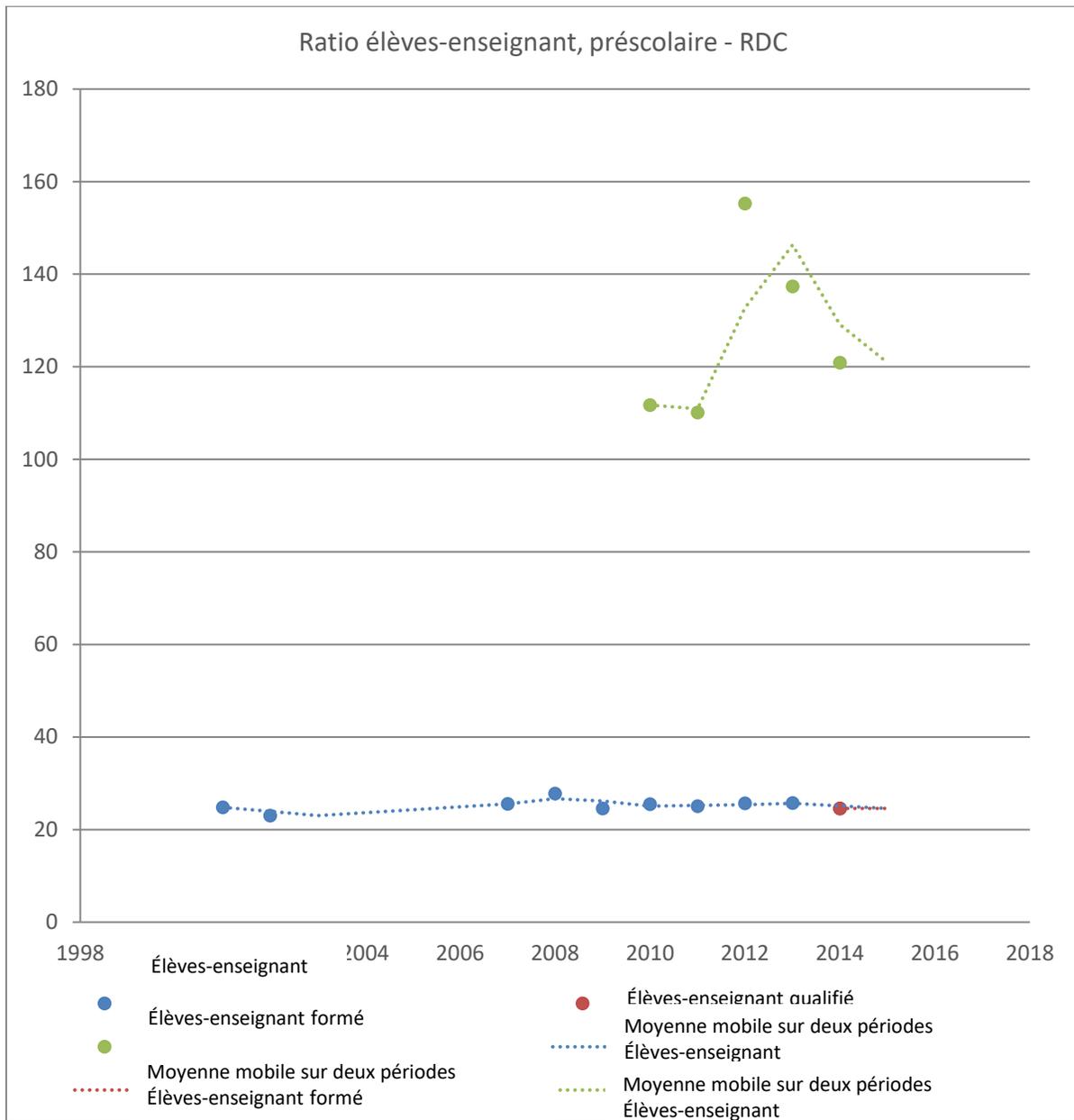
## Annexe XIV. Données de l'ISU

Les chiffres présentés dans cette annexe correspondent aux données de l'ISU. Comme on peut le voir ci-dessous, les données comportent d'importantes lacunes.

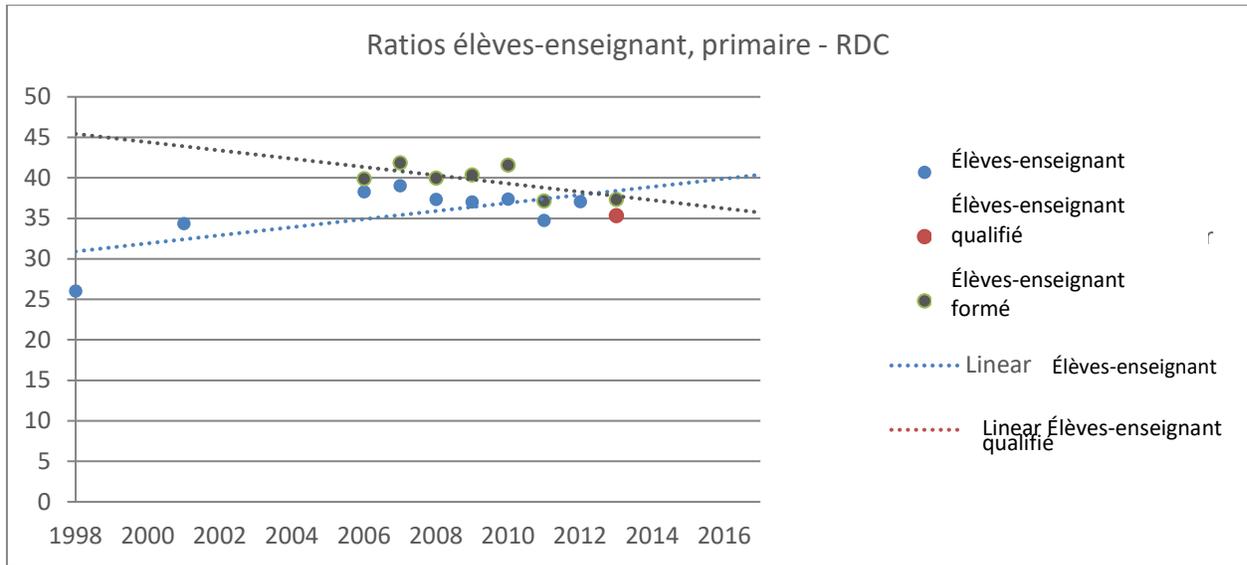
### *Dépenses pour l'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales en RDC*



Source : ISU

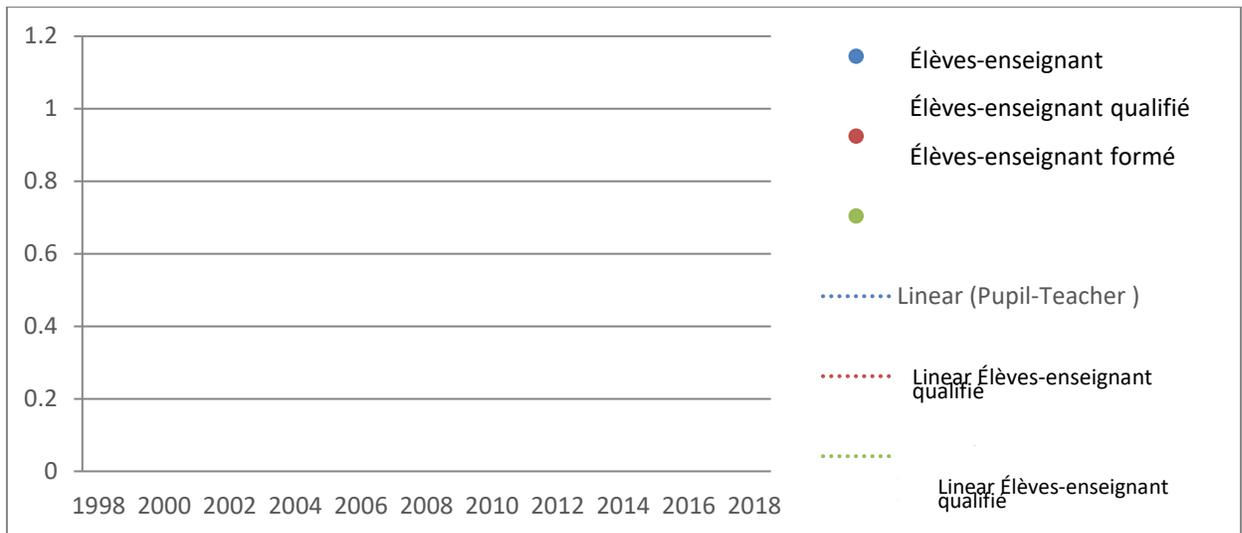
**Ratio élèves-enseignant, préscolaire – RDC**

**Ratios élèves-enseignant, primaire – RDC**

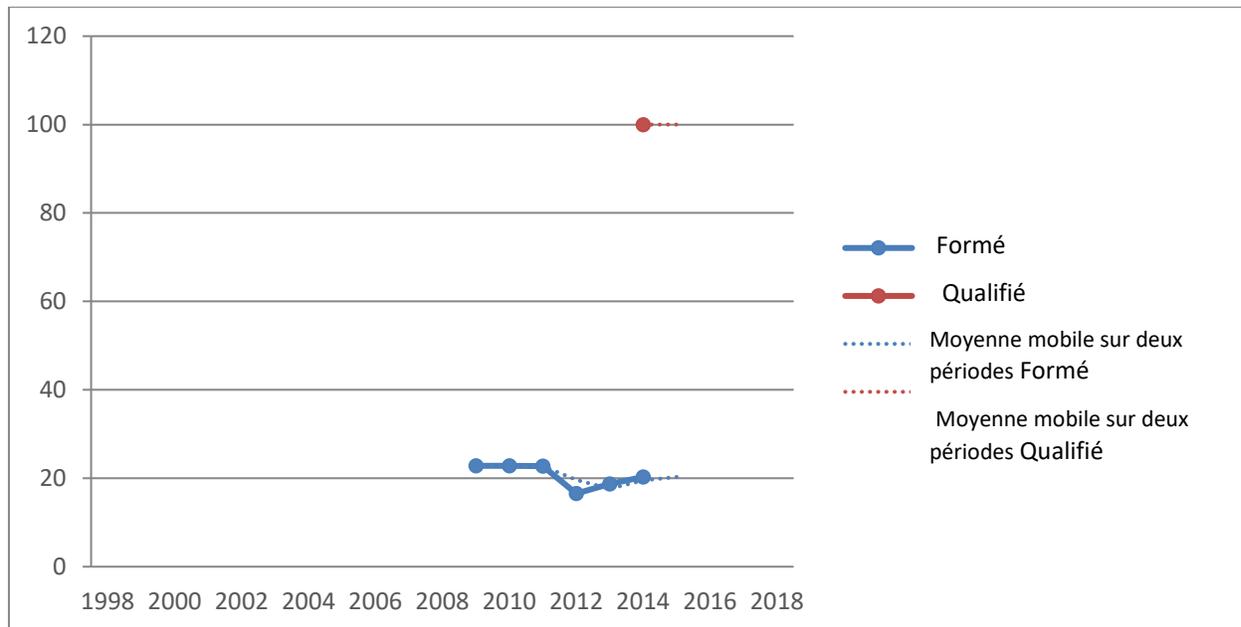


Source : ISU

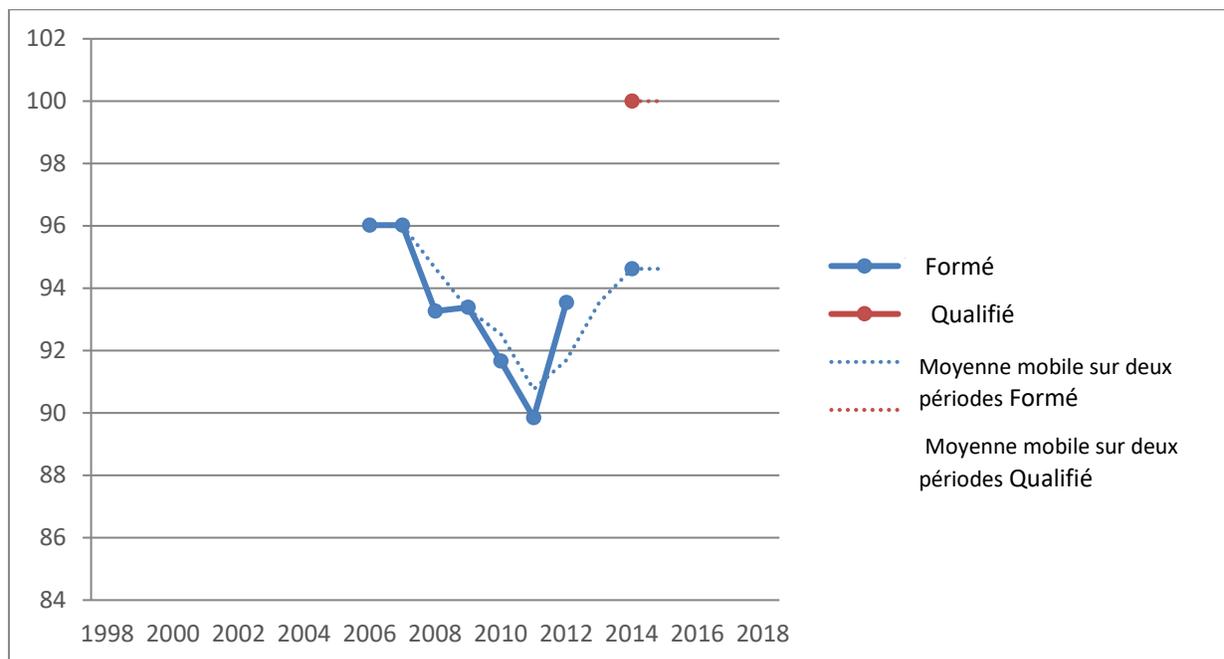
**Ratios élèves-enseignant, premier cycle du secondaire – RDC**



Source : ISU

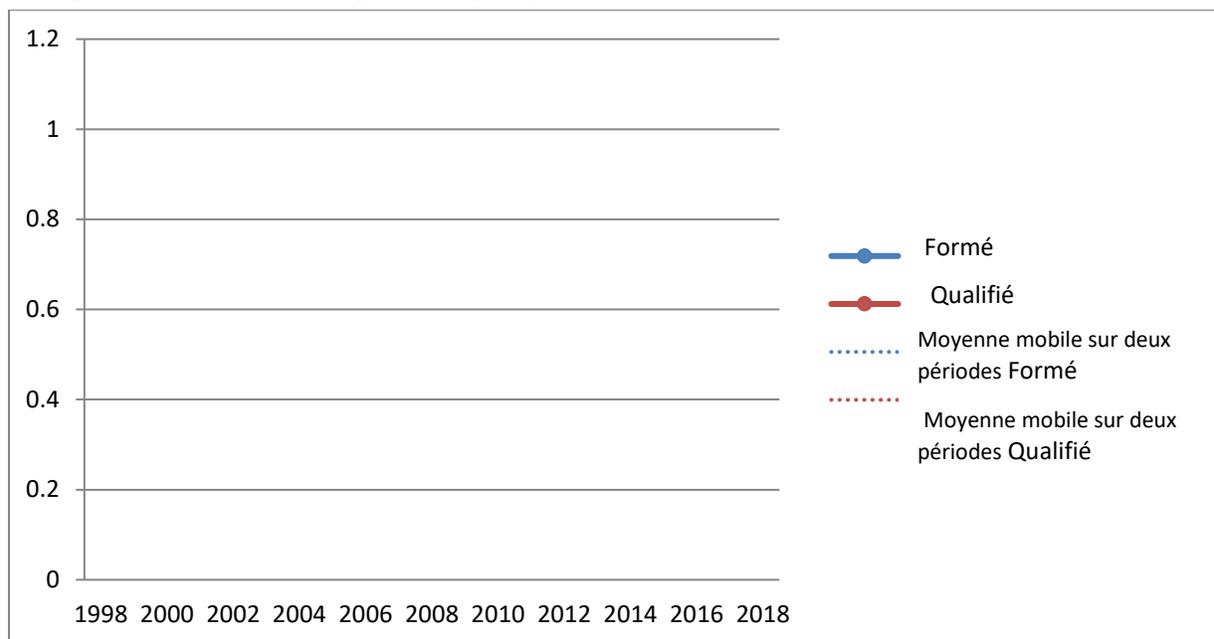
**Enseignants du préscolaire formés/qualifiés (%) – RDC**

Source : ISU

**Enseignants du primaire formés/qualifiés (en %) – RDC**

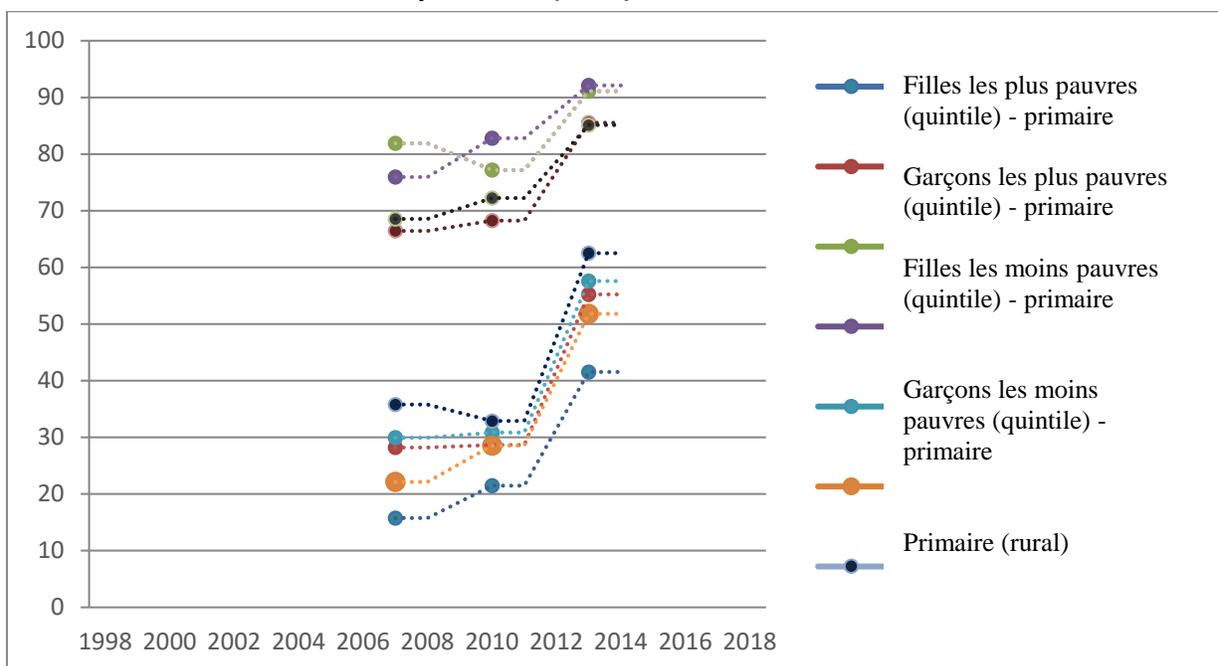
# Source : ISU

**Enseignants du secondaire formés/qualifiés (en %) – RDC**

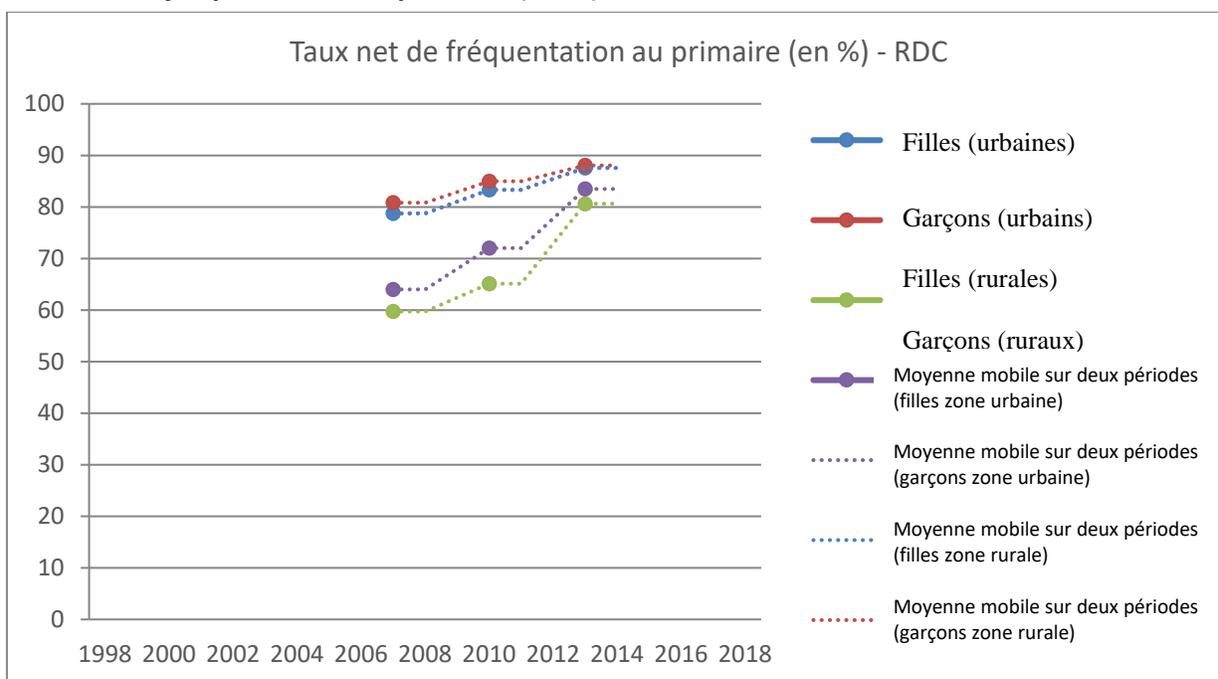


Source : ISU

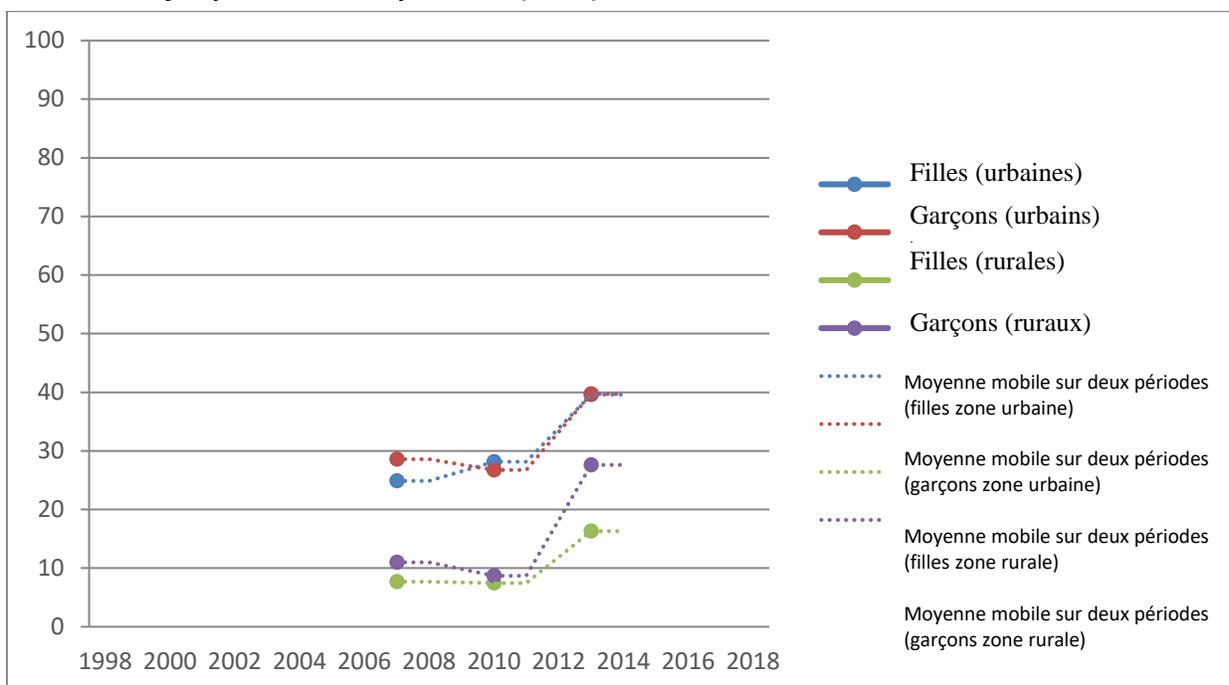
**Taux d'achèvement des études primaires (en %) – RDC**



Source : ISU

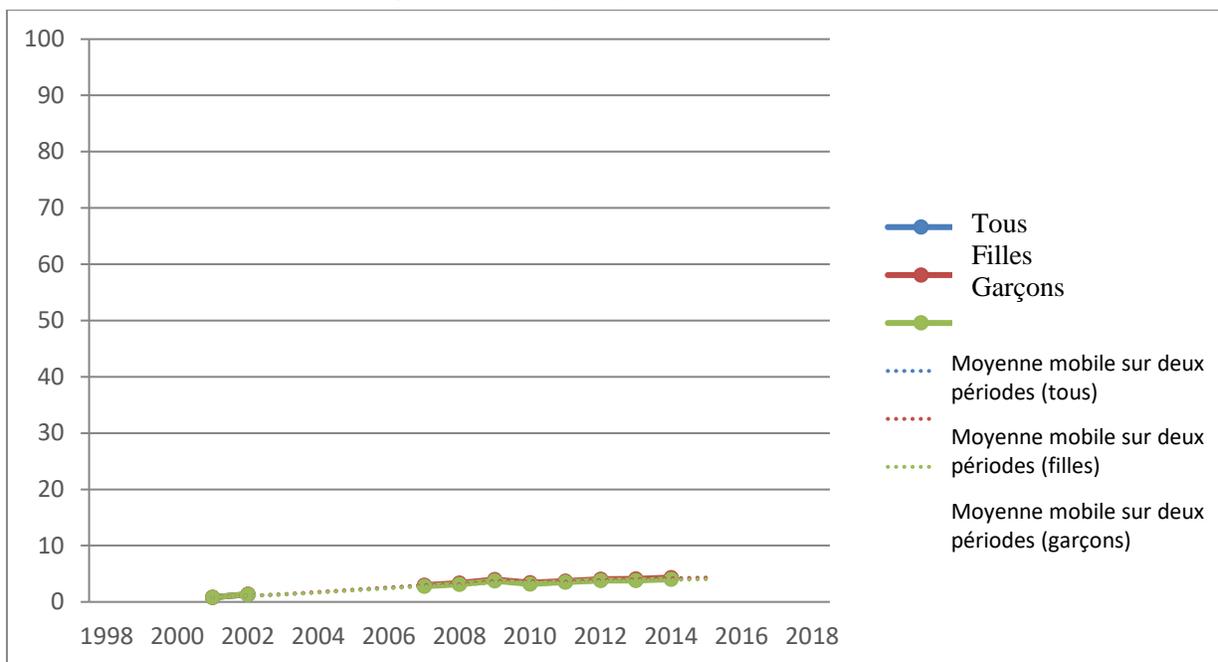
**Taux net de fréquentation au primaire (en %) – RDC**

Source : ISU

**Taux net de fréquentation au primaire (en %) – RDC**

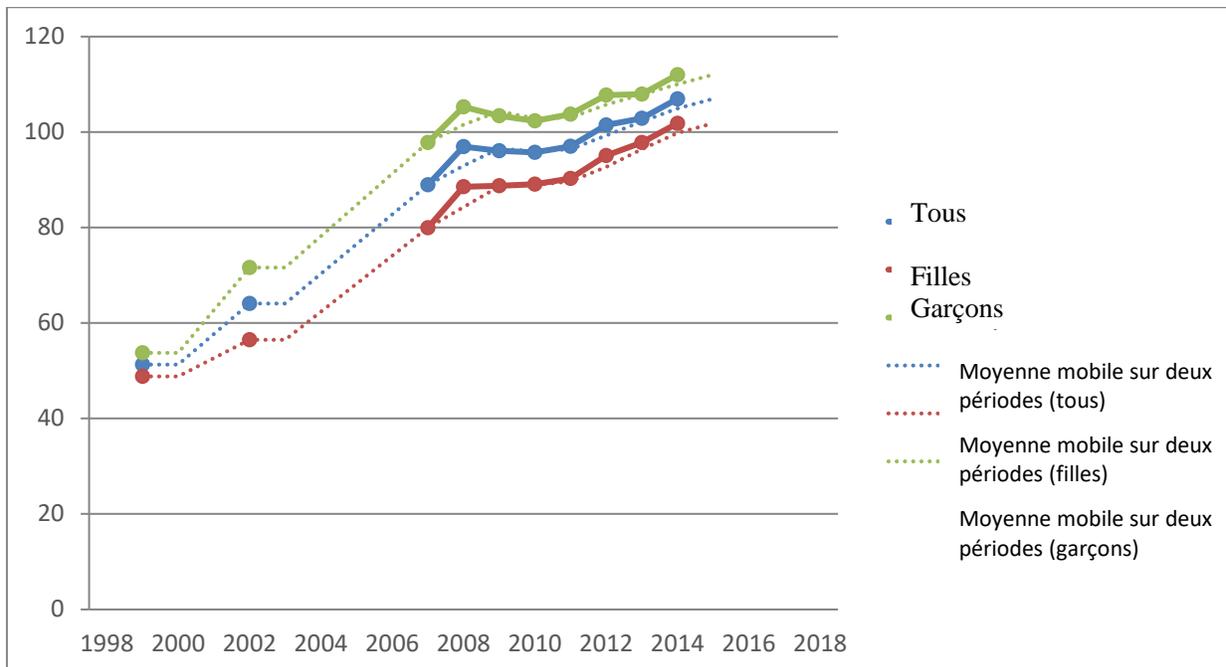
Source : ISU

**Taux brut de scolarisation au préscolaire (en %) – RDC**

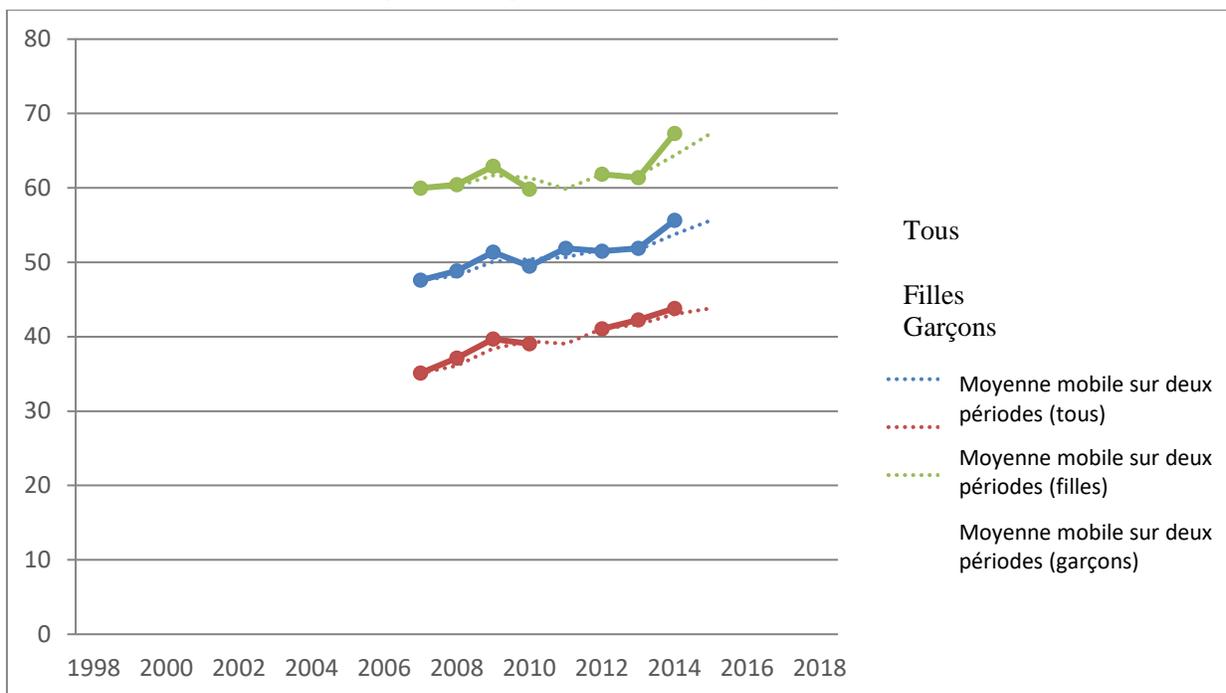


Source : ISU

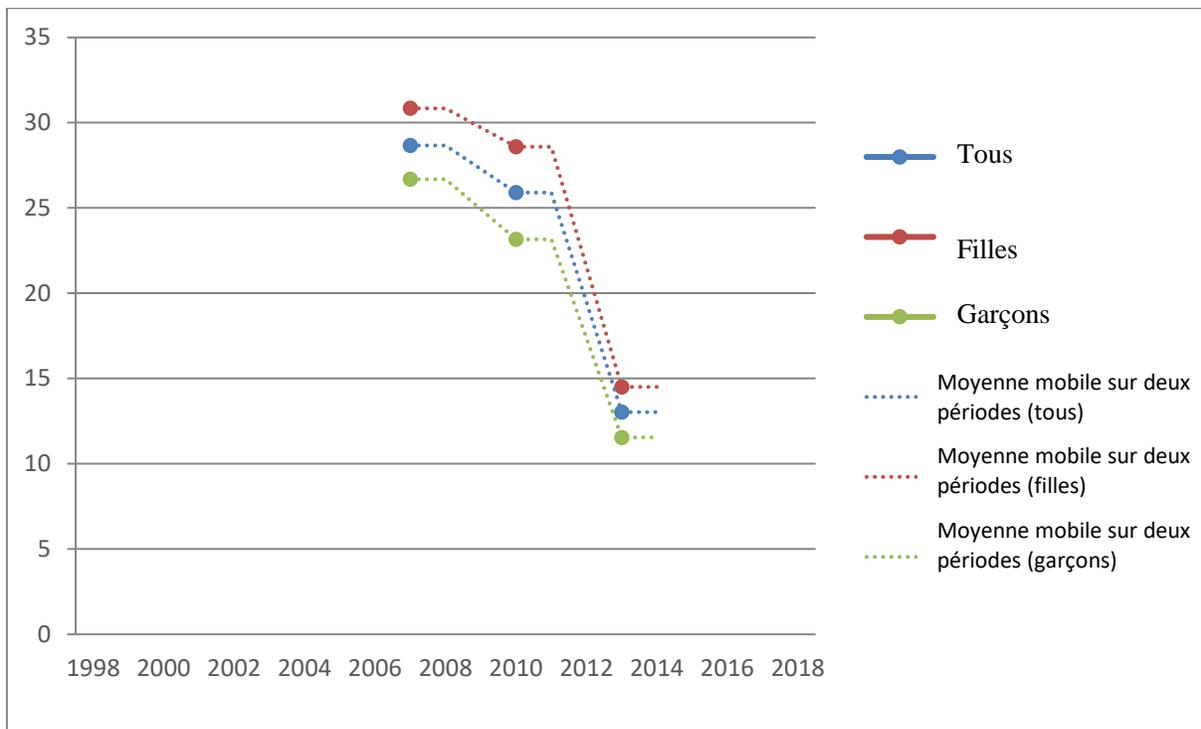
**Taux brut de scolarisation au primaire (en %) – RDC**



Source : ISU

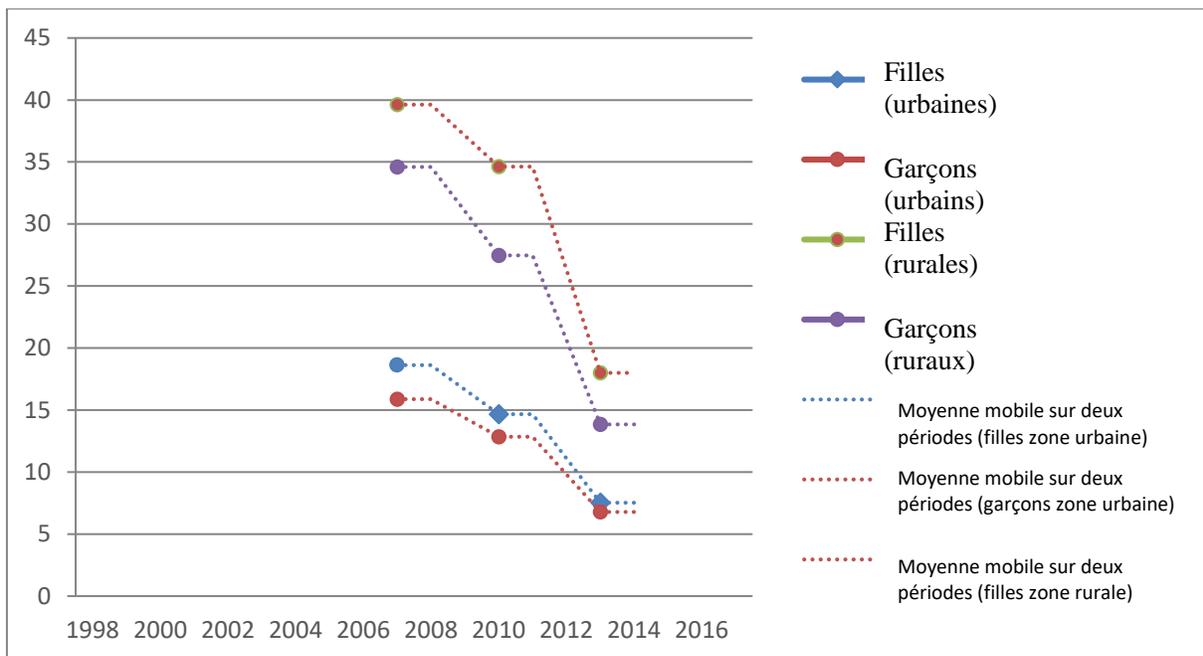
**Taux but de scolarisation au premier cycle du secondaire (en %) – RDC**

Source : ISU

**Taux d'enfants non scolarisés ayant l'âge de l'enseignement primaire, par sexe (données d'enquêtes auprès des ménages) – RDC**

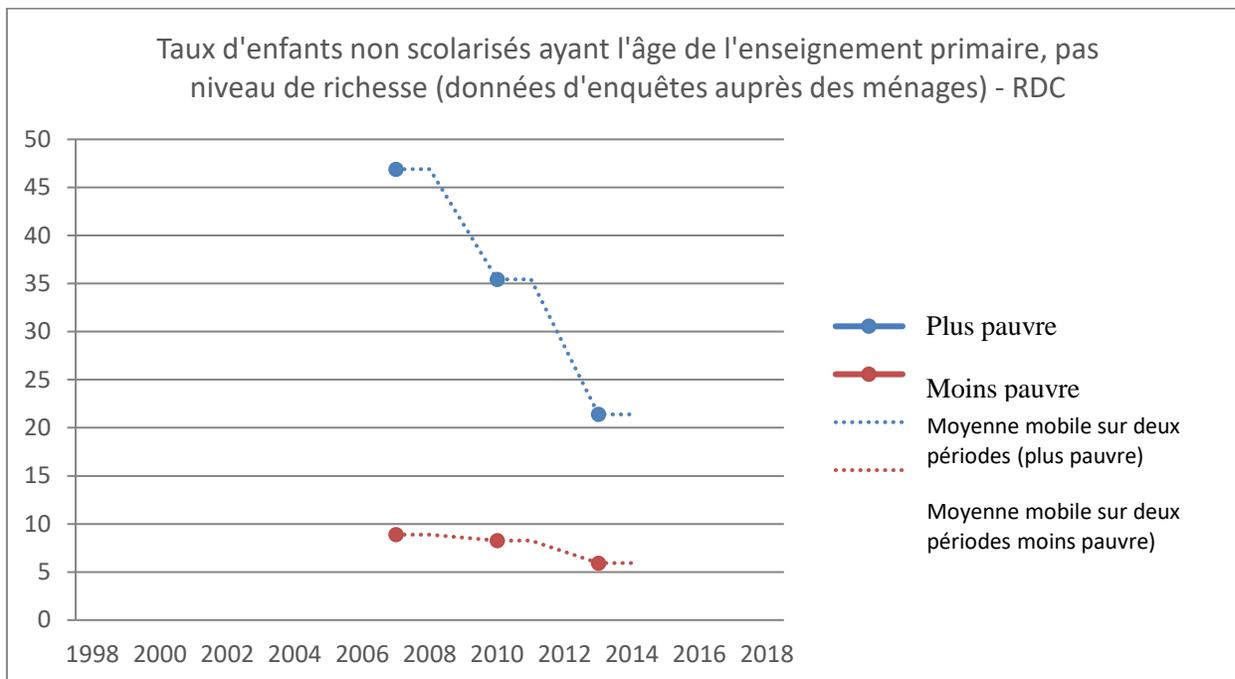
Source : ISU

**Taux d'enfants non scolarisés ayant l'âge de l'enseignement primaire, par lieu et par sexe (données d'enquêtes auprès des ménages) – RDC**



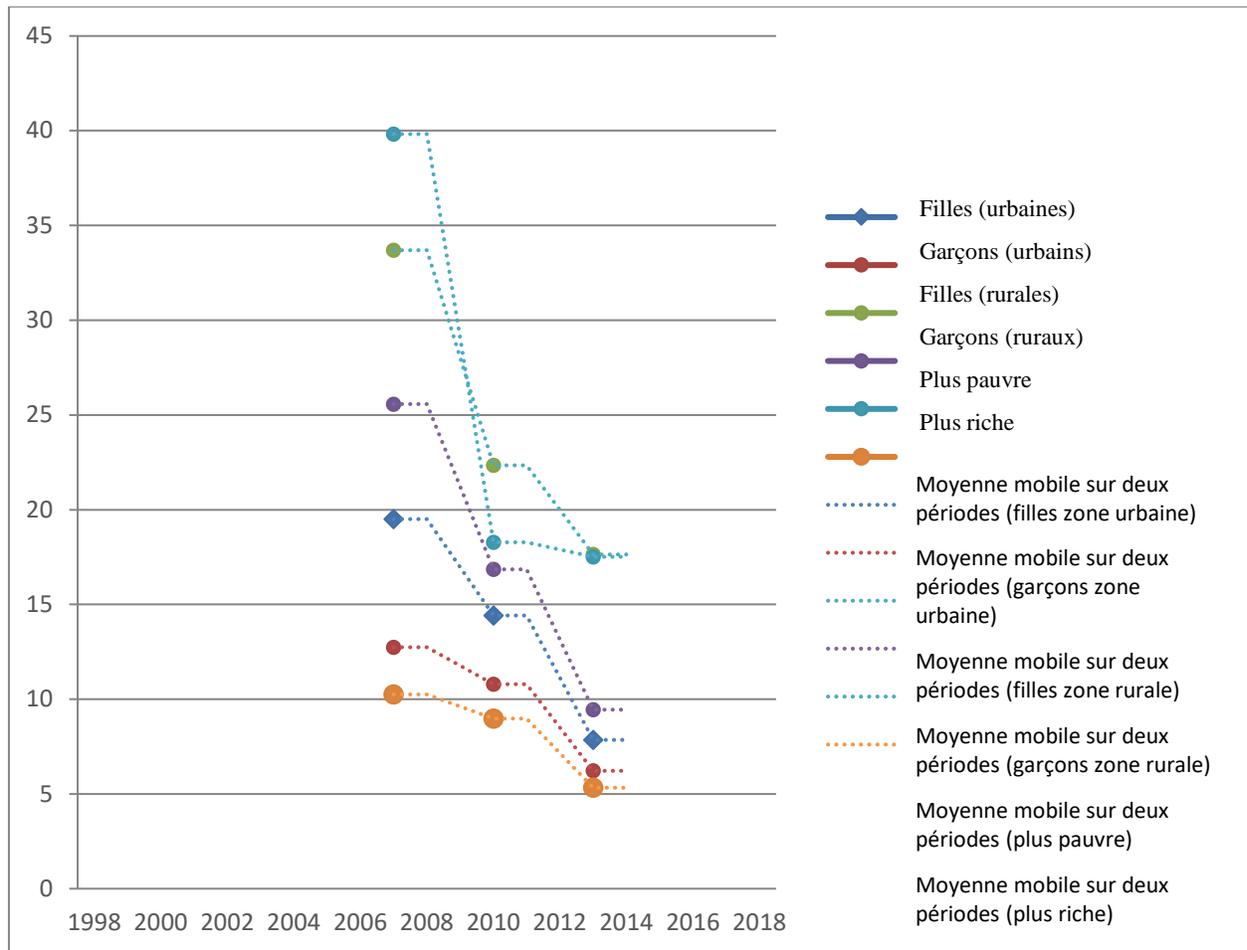
Source : ISU

**Taux d'abandon cumulé (en %), selon le niveau de richesse – RDC**

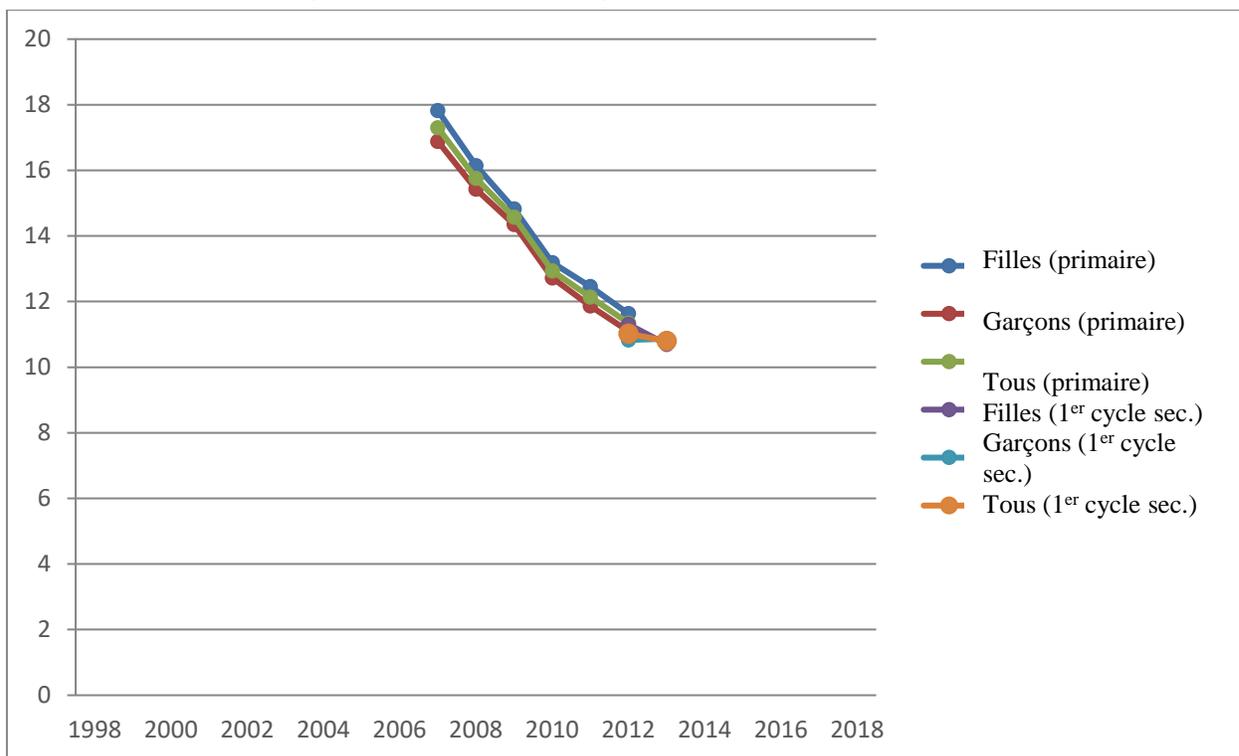


Source : ISU

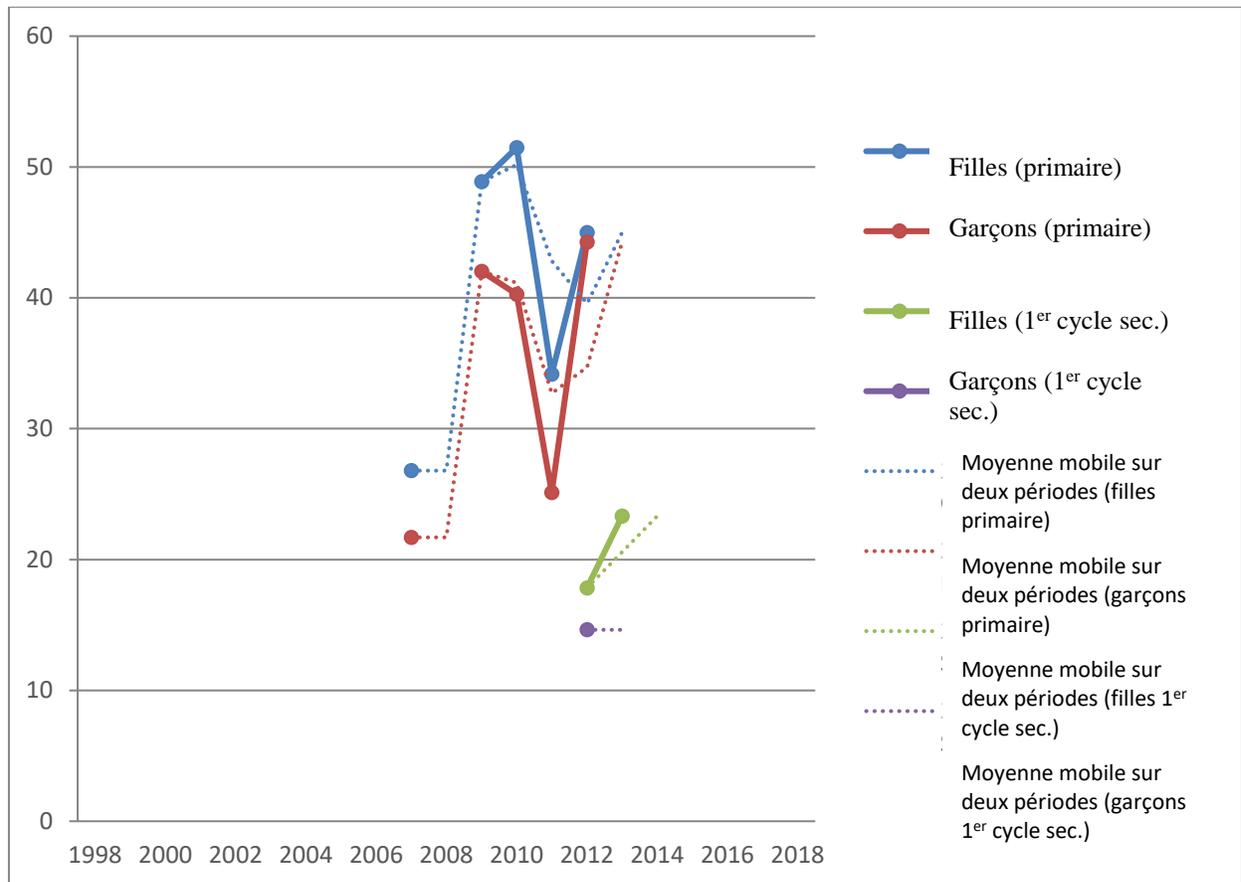
**Taux d'adolescents non scolarisés ayant l'âge du premier cycle du secondaire, par sexe, lieu et niveau de richesse – RDC**



Source : ISU

**Taux de redoublement par niveau scolaire et par sexe – RDC**

Source : UIS

**Taux d'abandon cumulé, par niveau et par sexe – RDC**

Source : ISU

## Annexe XV. Bibliographie

Dans le tableau ci-dessous, la première colonne donne la référence abrégée utilisée dans le texte, qui renvoie à ce tableau. La deuxième colonne présente le détail du document, tandis que la troisième colonne indique où se trouve le document dans la zone de dépôt de l'équipe.

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
Atos, 2013	<i>DFID DRC Evidence, Analysis and Coordination Programme (EACP). Provincial Pilot Study: Kasai Occidental.</i> Prepared for Department for International Development Democratic Republic of Congo Atos Ltd : 6 septembre 2013	2.7-8
Atos, 2014	<i>DFID DRC Evidence, Analysis and Coordination Programme (EACP): Provincial Study: Équateur.</i> Prepared for Department for International Development Democratic Republic of Congo. Atos Ltd, Burton Rands, Integrity, Search for Common Ground: 30 April 2014	2.7-11
Bah et al., 2014	<i>Enquête de suivi des dépenses publiques à destination (PETS/ESDD) dans le secteur de l'éducation en République démocratique du Congo. Rapport final.</i> Oumar Bah, Ousmane Diop, Omer Ramses, Zang Sidjou, Moustapha Ly. Financement Banque mondiale. Avril 2014	2.6-17
Coopération belge, n. d.	Aide au développement officielle à la RDC. [Page de tableaux]	2.10-1
Cambridge Education, 2016	<i>Review of Teacher Salary Payment System in the DRC: Improved Governance and Accountability in the Education Sector in the DRC.</i> Cambridge Education. UKAID/USAID ACCELERE! : mai 2016.	2.6.3-1
Colquhoun, 2016	Réponse par courriel à une question sur le financement fondé sur les résultats pour le GPE. Hamish Colquhoun, janvier 2016.	2.6-31
CONCEPT, 2016	<i>Investir pour l'avenir en République démocratique du Congo : le droit à l'éducation, maintenant! Note de plaidoyer de la Coalition nationale de L'Éducation pour tous en RDC.</i> Fait à Kinshasa, le 22 juillet 2016	2.6-54
CONCEPT, 2017	<i>Éducation pour tout Magazine. N°001/Février-avril 2017.</i> Coalition nationale de l'Éducation pour tous en RDC, 2017	2.6-53
CONCEPT, 2018	<i>Conférence sur le financement du Partenariat mondial pour l'éducation : Revue des engagements de la République démocratique du Congo sur le financement intérieur de l'Éducation.</i> Coalition nationale pour l'Éducation pour tous, 2018.	2.6-45
De Herdt & Munongo, 2013	<i>La gratuité de l'enseignement primaire en RDC : attentes et revers de la médaille.</i> De Herdt, Tom & Emmanuel Kasongo Munongo dans Cahiers Africains n° 82 (numéro spécial « Conjonctures congolaises 2012), pp. 217-240. Avant-dernière version, publiée entre-temps : avril 2013.	2.6-14

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
De Herdt & Titeca, 2016a	<i>The United Nations set an ambitious education goal. Why did it fail in Congo.</i> De Herdt Tom & Kristof Titeca : 8 juin 2016 <a href="https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2016/06/08/164-countries-pledged-education-for-all-by-2015-heres-why-this-goal-failed-in-congo/?utm_term=.b1d021138478">https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2016/06/08/164-countries-pledged-education-for-all-by-2015-heres-why-this-goal-failed-in-congo/?utm_term=.b1d021138478</a>	2.6-41
De Herdt & Titeca, 2016b	<i>Governance with Empty Pockets: The Education Sector in the Democratic Republic of Congo.</i> De Herdt, Tom & Kristof Titeca. <i>Development and Change</i> 47 (3) : 472–494. Publié pour le compte de l'Institut international d'études sociales, La Haye.	
De Herdt et al, 2015	<i>Analyse de la situation des enfants et des femmes en RDC 2015. Vers la réalisation du droit à une éducation de qualité pour tous.</i> Rapport final. Tom De Herdt, Wim Marivoet, Ferdinand Muhgirwa. UNICEF : octobre 2015.	2.11-1
Dendura & Verhaghe, 2007	<i>Democratic Republic of Congo: Step-by-step follow-up of the expenditures in the Primary, Secondary and Vocational Education Sector. PER Education.</i> Jerome Dendura et Johan Verhaghe. Étude financée par Sida, Kinshasa : juin 2007.	2.6.1-1
Development Partners, 2016	<i>Endossement de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF) 2016-2025 de la République démocratique du Congo.</i> Signé par des représentants de l'UNICEF, de l'AFD, de la Banque mondiale, du DFID, de l'USAID et du PAM, janvier 2016.	2.3.1.2.1-4
DFID, n.d.	Ébauche de rapport incomplet : « Does the national budget help or hinder the lives of women and girls in DRC? ». Non daté. [Date d'archivage : 26 janvier 2015]	2.9-4
Engelbert & Kasongo, 2016	<i>Misguided and Misdiagnosed: The Failure of Decentralization Reforms in the DR Congo.</i> Pierre Englebert et Emmanuel Kasongo Mungongo. <i>African Studies Review</i> , volume 59, numéro 1 (avril 2016), pp. 5– 32.	2.7-12
Englebert & Kasongo, 2013	<i>Essor provincial et asphyxie locale : paradoxe des réformes de décentralisation en RD Congo.</i> Pierre Englebert & Emmanuel Kasongo. Mai 2013.	2.7-7
Englebert & Kasongo, 2014	<i>One Thing Led to Another ... Donors, Decentralization and the Consequences of Partial Reform in the DR Congo.</i> Première version. Pierre Englebert et Emanuel Kasongo Munongo : février 2014.	2.7-10
Englebert, 2003	<i>Why Congo Persists: Sovereignty, Globalization and the Violent Reproduction of a Weak State.</i> Pierre Englebert. QEH Working Paper Series – QEHWPS95 : février 2003.	2.5.1
Englebert, 2011	<i>Incertitude, précarité et gouvernance d'exception : Les malheurs de la décentralisation en République démocratique du Congo.</i> Soumis pour considération de publication à Politique africaine. Pierre Englebert : décembre 2011.	2.7-6

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
Englebert, 2013	<i>State Department Analytic Exchange on Promoting Democratic Governance in the DRC, 17 May 2013: Outline of Remarks.</i> Pierre Englebert : 2013.	2.5.5
ESDD, 2014	<i>1<sup>re</sup> enquête de suivi des dépenses publiques à destination (ESDD) dans le secteur de l'éducation en République démocratique du Congo (RDC).</i> PowerPoint. Kinshasa, 24 mars 2014	2.6-16
Euro-Trends, n.d.	<i>Study on Governance Challenges for Education in Fragile Situations. Democratic Republic of Congo Report.</i> Euro-Trends, préparé pour la Commission européenne.	2.3.1.1-4
Gambino, 2011	<i>World Development Report 2011. Background Case Study: Democratic Republic of the Congo.</i> Tony Gambino. 2 mars 2011.	2.5.3
GARC, 2015	<i>Réunion du Comité d'évaluation des requêtes de financement (GARC), 15 octobre 2015. Objet : RDC – Requête de financement PDG.</i> [Décision : Un financement de développement de programme du GPE est accordé à la RDC pour un montant de 321 750 \$ US, majoré de commissions d'agence de 1,75 % (5 630 \$ US), la Banque mondiale agissant comme agent partenaire.]	2.3.1.3.2.1.4-1
GARC, 2016	<i>Réunion du Comité d'évaluation des requêtes de financement, 27 mai 2016. Objet : RDC – prolongation de financement PDG.</i> [Prolongation de six mois, jusqu'au 31 décembre 2016].	2.3.1.3.2.1.3.1-1
Gaynor, 2014	<i>Challenges to decentralisation in the Democratic Republic of the Congo: beyond the political settlement.</i> Niamh Gaynor. Journal of International Development : 2014.	2.7-9
GdRDC & UN, 2004	<i>Objectifs du Millénaire pour le Développement. Rapport national de suivi de progrès pour la République démocratique du Congo 2004.</i> République démocratique du Congo et Système des Nations Unies en RDC.	2.3.1.1-2
GdRDC, 2006	<i>Politique éducative de la République démocratique du Congo.</i> Ministère de l'Enseignement Primaire, secondaire et professionnel, 2006	2.3.1.1-6 a & 6b
GdRDC, 2008	<i>Loi N° 08/012 du 31 juillet 2008 portant principes fondamentaux relatifs à la libre administration des provinces.</i> Journal Officiel de la République démocratique du Congo : Cabinet du Président de la République. Kinshasa – 31 juillet 2008.	2.7-2
GdRDC, 2008	<i>Loi organique n° 08/15 du 07 octobre 2008 portant modalités d'organisation et de fonctionnement de la conférence des gouverneurs de province.</i> Journal Officiel de la République démocratique du Congo : Cabinet du Président de la République. Kinshasa – 10 octobre 2008.	2.7-3
GdRDC, 2010	<i>Loi organique n° 10/011 du 18 mai 2010 portant fixation des subdivisions territoriales à l'intérieur des provinces.</i> Journal Officiel de la République démocratique du Congo : Cabinet du Président de la République. Kinshasa – 7 juin 2010.	2.7-5

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
GdRDC, 2012	<i>Plan intérimaire de l'Éducation, 2012/2014.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel. Juin 2012.	2.3.1.4.3-1
GdRDC, 2013	<i>Rapport d'audit de la gestion des écoles et des rémunérations des enseignants et du personnel administratif et technique par le SECOPE.</i> Cour des Comptes, juin 2013.	2.6-15
GdRDC, 2014a	<i>Mise en œuvre du Plan intérimaire de l'Éducation. Rapport de suivi n° 1, version finale.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel. Avril 2014.	2.3.1.4.1-1
GdRDC, 2014b	<i>Mise en œuvre du Plan intérimaire de l'Éducation. Rapport de suivi n° 1, version finale.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel. Août 2014.	2.6-18
GdRDC, 2014 c	<i>Première Revue conjointe du Plan intérimaire de l'Éducation : Aide-mémoire de la Revue conjointe.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel : 2014.	2.3.1.4.1-2
GdRDC, 2015a	<i>Note circulaire à l'attention des Secrétaires généraux de l'Administration publique (tous) à Kinshasa. Concerne : Vulgarisation et mise en œuvre du Cadre organique des structures standards à compétences horizontales communes à toutes les Administrations centrales, Institutions et Services publics.</i> Ministère de la Fonction publique. Kinshasa, le 30 juillet 2015.	2.9-1
GdRDC, 2015b	<i>Deuxième Revue conjointe du Plan intérimaire de l'Éducation, Zongo, du 27 au 28 août : Programme.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel : 2015.	2.3.1.4.2-2
GdRDC, 2015 c	<i>Aide-mémoire de la seconde revue conjointe du PIE : Zongo, les 27 et 28 août 2015.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel : 2015.	2.3.1.4.2-1
GdRDC, 2015d	<i>Projet de soutien à l'éducation de base (PROSEB) : Rapport de revue à mi-parcours.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'Initiation à la Nouvelle Citoyenneté. Juin 2015.	2.6-40
GdRDC, 2015e	<i>Mise en œuvre du Plan intérimaire de l'Éducation. Rapport de suivi n° 2, version finale.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel. Août 2015.	2.3.1.4.2-3
GdRDC, 2015f	<i>Plan d'action de la Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025. Estimation détaillée; Récapitulatif par programme et composante.</i> Classeur Excel	2.3.1.4.3-2
GdRDC, 2015g	<i>Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025. Version finale.</i> 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, ministère des Affaires sociales, Action humanitaire et Solidarité nationale. Novembre 2015.	2.9-3a

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
GdRDC, 2015h	<i>Aide-mémoire de la seconde revue conjointe du PIE. Zongo, les 27 et 28 août 2015.</i> République démocratique du Congo, ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté, 2015.	2.3.1.4.3-3
GdRDC, 2016a	<i>Termes de référence pour l'organisation et la tenue de la troisième et dernière Revue conjointe annuelle de la Mise en Œuvre du Plan intérimaire de l'Éducation (PIE).</i> Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation (SPACE).	2.3.1.4.3-4
GdRDC, 2016b	<i>Réforme et Modernisation de l'Administration publique : Vers une Administration publique de développement qui repose sur les valeurs et les principes du service public, sur les normes et les standards internationaux.</i> Jean-Serge Bikoro. PowerPoint. Kinshasa, 17 novembre 2016.	2.5-6
GdRDC, 2016 c	Lettre du ministre du Budget et du ministre des Finances au directeur général du GPE au sujet de l'engagement du gouvernement à l'égard de la SSEF. 21 janvier 2016.	
GdRDC, 2017a	<i>Programme National de renforcement des Capacités (PRONAREC 2017-2021) : Document de programme.</i> Ministère du Plan, Secrétariat National pour le renforcement des capacités : janvier 2017.	2.5-9
GdRDC, 2017b	<i>Troisième Revue conjointe du Plan intérimaire de l'Éducation. Kinshasa, du 22 au 24 février 2017. Programme.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel. Février 2017.	2.3.1.4.3-7
GdRDC, 2017 c	<i>Mise en œuvre du Plan intérimaire de l'Éducation. Rapport de suivi n° 3.</i> Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel. Février 2017.	2.3.1.4.3-8
Gouvernement de la Belgique	<i>Programme intermédiaire entre La République démocratique du Congo et Le Royaume de Belgique.</i> Bruxelles, le 4 avril 2014.	2.10-2
GPE, 2015	<i>Rapport de mission du Partenariat mondial pour l'Éducation en République démocratique du Congo du 19 au 26 août 2014.</i> Janvier 2015.	2.3.1.4.1-4
GPE, 2015	<i>Global Partnership for Education: Proposal for a More Effective Operational Platform.</i> BOD/2015/10 DOC 06. Retreat of the Board of Directors, Washington D.C. 14-16 octobre 2015.	2.1-3
GPE, 2016a	<i>Information on preparation of round 1 of 2016 applications – variable part.</i> CGPC/2016/01 DOC 05, Country Grants and Performance Committee. Via conférence audio, 28 janvier 2016	2.6.5-1
GPE, 2016b	<i>Cadre de résultats du GPE : références de base, jalons et cibles.</i> Partenariat mondial pour l'éducation : Washington, D.C., décembre 2016.	2.1-1

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
GPE, 2016 c	<i>Charte du Partenariat mondial pour l'éducation</i> . Dernière révision : 2016 (Décision CA/2016/12-11). Partenariat mondial pour l'éducation, 2016.	2.1-6
GPE, 2016d	<i>Contrôle de Qualité, Phase II, Évaluation du programme. Demande de financement présentée par la République démocratique du Congo. Rapport du Secrétariat du GPE. Février 2016.</i>	2.3.1.3.3.1.6.2-2
GPE, 2016e	<i>GPE 2020. Améliorer l'apprentissage et l'équité grâce au renforcement des systèmes d'éducation. Plan stratégique 2016-2020. Partenariat mondial pour l'éducation, 2016.</i>	2.1b.2.8-3
GPE, 2017a	<i>Country-level Process Guide – An overview</i> . Partenariat mondial pour l'éducation, janvier 2017	2.1-4
GPE, 2017b	<i>Indicateurs du cadre de résultats – Notes méthodologiques. Ébauche</i> . Partenariat mondial pour l'éducation : Washington, D.C., juin 2017.	2.1-2
GPE, 2017 c	<i>GPE 2020 – Améliorer l'apprentissage et l'équité grâce au renforcement des systèmes d'éducation</i> . Présentation PowerPoint	2.1-5
GPE, 2017d	<i>Données n° 19</i> . Fichier Excel contenant des données sur le pays.	2.2-1
GPE, 2017e	<i>Proposition de révision pour la mise en œuvre du programme visant le secteur de l'éducation de la République démocratique du Congo. (Ce document a pour objet de demander au Comité des financements et performances au niveau des pays (CGPC) d'approuver une prolongation des délais de mise en œuvre du financement ESPIG de la République démocratique du Congo pour le secteur de l'éducation.)</i> GPE, août 2017	2.3.1.3.3.1.7.1-1
GPE, 2017f	<i>Summary – Annual GRA Portfolio Status Report. GPE Global and Regional Activities (GRA) Program</i> . GPE : 30 juin 2017.	2.3.1.3.5.2-5
GPE, 2018	<i>Examen du portefeuille de 2017</i> . Partenariat mondial pour l'éducation : 2018.	2.2-6
GPE, n.d.	<i>Civil Society Education Fund (CSEF) profile (une page)</i>	2.3.1.3.4-1
Groleau, 2017	<i>Note de politiques et pratiques : une meilleure gestion et redevabilité : des conditions pour un meilleur accès et une plus grande qualité de l'éducation primaire en République démocratique du Congo?</i> Geoffrey Groleau. International Rescue Committee, janvier 2017.	
INEE et al., n.d.	<i>RDC Nord Kivu : Normes minimales de l'éducation en situations d'urgence. Contextualisées à partir des Normes minimales de l'INEE pour l'éducation : Préparation, interventions et relèvement</i> . Save the Children International, UNICEF, INEE. Non daté.	2.6-36
IRC, 2015a	<i>Governance in the Primary Education System of the Democratic Republic of Congo. (Version 2.0)</i> . Policy and Practice Discussion Paper. Prepared by Geoffroy Groleau, Senior Technical Advisor, Governance Technical Unit. IRC: 26 novembre 2015.	2.6-27

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
IRC, 2015b	<i>Governance in the Primary Education System of the Democratic Republic of Congo</i> . PowerPoint. Governance Technical Unit Kinshasa, 27 novembre 2015. International Rescue Committee 2015.	2.6-26
Leinweber, 2012	<i>Muslim public schools in post-conflict D.R. Congo: New hybrid institutions in a weak state</i> . Ashley E. Leinweber. Africa Power and Politics Programme Working Paper 22. ODI, London: mai 2012	2.6-12
Linpico, 2012	<i>Évaluation de la gestion des finances publiques de la République démocratique du Congo : Rapport PEFA sur les performances</i> . Linpico. Banque mondiale et DFID : 2012	2.6.4-3
Masiokpo, 2017	<i>Situation économique de la RDC : Regard des services du FMI à l'issue de la mission du 31 mai au 7 juin 2017</i> . PowerPoint. Emmanuel Gbadi Masiokpo, FMI : 2017.	2.5-8
Mgi Strong Nkv, 2017	<i>Audit des comptes du Projet de soutien à l'éducation de base (PROSEB). N° du Don : TF 014358 et TF 014253. Période du 1er janvier 2016 au 18 mai 2017. Audit de clôture du Projet</i> . Mgi Strong Nkv, juin 2017	2.6-35
Mokonzi, 2010	<i>Democratic Republic of Congo: Effective Delivery of Public Services in the Education Sector</i> . A study by AfriMAP and The Open Society Initiative for Southern Africa. Gratien Mokonzi, with the assistance of Mwind Kadongo. Open Society Initiative for Southern Africa : 2010.	2.3.1.1-1
Mokoro, 2018	<i>GPE 2020 Country-level Prospective Evaluations – DRC Baseline Report</i> . Mokoro : Oxford, 8 mai 2018.	
Moshonas, De Herdt & Titeca, 2017	<i>DR Congo: The case for taking the administration seriously</i> . Post by Moshonas Stylianos, Tom De Herdt and Kristof Titeca for Africa at London School of Economics: 20 décembre 2017. <a href="http://blogs.lse.ac.uk/africaatlse/2017/12/20/dr-congo-the-case-for-taking-the-administration-seriously/">http://blogs.lse.ac.uk/africaatlse/2017/12/20/dr-congo-the-case-for-taking-the-administration-seriously/</a>	2.9-2
ODEP & 11.11.11, 2015	<i>Rapport d'analyse de la société civile sur la mise en œuvre du projet PRRIS entre 2013-2014</i> . ODEP & 11.11.11, octobre 2015.	2.6-24
OCDE, 2011	<i>République démocratique du Congo. Note-pays : PEF 2011</i> . OCDE : 2011	2.5.2
OCDE, 2011	<i>Rapport 2011 sur l'engagement international dans les États fragiles : République démocratique du Congo</i> . OCDE : 2011.	2.5.4
R4D & Universalialia, 2015	<i>Draft Country Case Study – Democratic Republic of Congo: Interim Evaluation of the Global Partnership for Education</i> . Results for Development and Universalialia: avril 2015.	2.6.5.3
Robert & Konaté, 2015	<i>Rapport de l'évaluation externe de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025 de la République démocratique du Congo. Version définitive</i> . François Robert et Kangbai Konaté, consultants. Kinshasa, 29 décembre 2015.	2.3.1.2.1-3

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
Groupe de travail « Gratuité », 2010.	<i>Synthèse des travaux</i> . Groupe de travail « Gratuité », mai 2010	2.6-10
Titeca & De Herdt, 2011	<i>Real Governance beyond the 'Failed State': Negotiating Education in the Democratic Republic of Congo</i> . Kristof Titeca et Tom de Herdt. <i>African Affairs</i> . Publié par Oxford University Press pour le compte de la Royal African Society. Février 2011.	2.5-10
Titeca, 2012	<i>Walking in the Dark: Informal Cross-border Trade in the Great Lakes Region</i> . Kristof Titeca, avec Célestin Kimanuka. <i>International Alert</i> : septembre 2012.	2.5-7
Treffgarne et al., 2012	<i>Mission d'évaluation externe du Plan intérimaire de l'Éducation/External Evaluation of the Interim Education Plan. Rapport général final/Final General Report</i> . Carew Treffgarne, Birger Fredriksen et Fernand Hessel. Mai 2012.	2.6.4-1
UN, 2007	<i>Democratic Republic of the Congo: Public Administration Country Profile</i> . Division for Public Administration and Development Management (DPADM), Department of Economic and Social Affairs (DESA). Nations unies : août 2007.	2.5-13
UNDP, 2016	<i>Rapport sur le développement humain 2016 : Le développement humain pour tous</i> . Programme des Nations Unies pour le développement : New York, 2016.	2.5-15
UNICEF & UNESCO, 2014	<i>République démocratique du Congo, Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix</i> . UNICEF, UNESCO – IPE Pôle de Dakar, décembre 2014.	2.6-19
UNICEF et al., 2016	<i>Endossement de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF) 2016-2025 de la République démocratique du Congo</i> . UNICEF et les autres Partenaires techniques et financiers du secteur de l'Éducation de la République démocratique du Congo. Janvier 2016.	2.6.5-4
UNICEF, 2014	<i>Le financement de secteurs sociaux : Un aperçu dans trois provinces en RDC</i> . Ébauche. UNICEF : novembre 2014	2.6-20
UNICEF, 2015	<i>Rapport annuel 2015 de l'UNICEF : République démocratique du Congo</i> . UNICEF : 2015	2.5-12
Section de la cartographie de l'ONU	<i>Section de la cartographie de l'ONU :</i> <a href="http://www.un.org/Depts/Cartographic/french/htmain.htm">http://www.un.org/Depts/Cartographic/french/htmain.htm</a>	
Universalialia et al., 2017	<i>Design and Implementation of GPE 2020 Country-level Evaluations 2017-2020: Final Inception Report</i> . Universalialia, Results for Development, Itad and Mokoro, 21 décembre 2017.	
Auteur inconnu, 2017	<i>DFID DRC Evidence, Analysis and Coordination Programme (EACP). Ghost Workers: the politics, incentives and impact of staff inflation</i> . Préparé pour le Department for International Development Democratic Republic of Congo. Juillet 2017	2.9-3

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
Auteur inconnu, 2017.	<i>Exécution du Budget MEPS du 1<sup>er</sup> janvier au 31 décembre 2016.</i> (Ébauche) PowerPoint. 2017	2.6-32
Auteur inconnu, n.d.	<i>The school fee landscape in the DRC. A voyage into the world of the strong and the weak.</i>	2.6-37
Verhaghe, 2007	« <i>SIDA : Salaire Insuffisant Difficilement Acquis</i> ». <i>Addressing the issue of effective teacher payroll expenditure in the DRC.</i> Johan Verhaghe : février 2007.	2.6-7
Verhaghe, 2007	<i>School fee practice and policy in the DRC: frais de fonctionnement or fonds de famille?</i> Johan Verhaghe, financé par l'UNICEF/l'USAID : décembre 2007.	2.3.1.1-5
Verhaghe, 2013	<i>Civil Society in the DRC education sector: barking dogs?</i> Document de travail préparé pour renseigner le processus de préparation du dossier de l'éducation en RDC du DFID. Johan Verhaghe : juillet 2013.	2.6-13
Verhaghe, 2017	<i>Le paysage des frais scolaires en RDC.</i> Document récapitulatif.	2.6-33
BM & CE, 2008	<i>Decentralization in the Democratic Republic of Congo: Opportunities and Risk.</i> Note conjointe de la Banque mondiale et de la délégation de la Commission européenne en RDC. Rapport n° 41776– ZR. Janvier 2008.	2.7-1
BM et al., 2009	<i>République démocratique du Congo : Étude sur le découpage.</i> Étude conjointe avec la Commission européenne, La Coopération belge et le Programme des Nations Unies pour le développement. Division Réforme du secteur public et Renforcement des capacités (AFTPR) Région Afrique. Juillet 2009.	2.7-4
BM, 2007	<i>Democratic Republic of the Congo. Joint IDA-IMF Staff Advisory Note on the Poverty Reduction Strategy Paper.</i> Rapport n° 39615– ZR. Document de la Banque mondiale : utilisation officielle seulement. Banque mondiale : 17 avril 2007	2.3.1.1-3
BM, 2004	<i>Democratic Republic of Congo: Country Status Report on Education. Priorities and Options for Regenerating the Education Sector.</i> Banque mondiale : 18 octobre 2004.	2.3.1.1-8
BM, 2005	<i>Le système éducatif de la République démocratique du Congo : Priorités et alternatives.</i> Département du développement humain, Région Afrique, Banque mondiale : janvier 2005.	2.3.1.1-7
BM, 2009	<i>Democratic Republic of Congo: Spring 2009 Economic Report.</i> Banque mondiale : Kinshasa, 2009	2.3.1.1-9
BM, 2012	<i>Project Appraisal Document on a proposed grant in the amount of US\$100 million to the Democratic Republic of Congo for a Support to Basic Education Program under the Global Partnership for Education Fund.</i> Banque mondiale : 2 septembre 2012.	2.6.4-2

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
BM, 2013	<i>Country Assistance Strategy for the Democratic Republic of Congo for the period FY2013-FY2016.</i> IDA, IFC and MIGA. Banque mondiale : rapport n° 66153– ZR. 12 avril 2013	2.10-3
BM, 2015	<i>Revue des dépenses publiques du secteur de l'éducation en République démocratique du Congo : une analyse d'efficacité, d'efficacité et d'équité.</i> Banque mondiale : octobre 2015.	2.6.2-1
BM, 2016a	<i>République démocratique du Congo, Secteur de l'Éducation. Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUE), Projet de soutien à l'éducation de base (PROSEB), Projet d'éducation pour la qualité et la pertinence des enseignements aux niveaux secondaire et universitaire (PEQPESU). Mission du 15 janvier au 11 février 2016 : Aide-mémoire.</i> Banque mondiale : 2016	2.3.2.2.1-3,1
BM, 2016b	<i>Project Appraisal Document on a Global Partnership For Education Grant In the amount of US\$100 million to the Democratic Republic of Congo for an Education Quality Improvement Project. Rapport n° 103740– ZR.</i> Banque mondiale, 22 mars 2016.	2.3.1.3.3.1.2.2-2
BM, 2016c	<i>Project Appraisal Document on a Global Partnership for Education Grant in the amount of US\$100 million to the Democratic Republic of Congo for an Education Quality Improvement Project.</i> Banque mondiale : 26 octobre 2016.	2.6.5-2
BM, 2016d	<i>World Bank – Grant Reporting and Monitoring (GRM) Report. Assignment: TFOA0694. DRC - Education Sector Plan Development Grant; EFASE - Education For All supervising entity. Reporting Period: 06/30/2015 to 03/31/2016. Type de rapport : achèvement.</i>	2.3.1.3.1.1.4-1
BM, 2016e	<i>Choc exogène, Stabilité macroéconomique et Développement : Options de Politique économique. République démocratique du Congo Rapport de suivi de la situation économique et financière – 4e Édition.</i> Groupe de la Banque mondiale : décembre 2016.	2.5-11
BM, 2016f	<i>The World Bank: ZR Support to Basic Education Program (P131120) : Implementation Status &amp; Results Report.</i> Février 2016.	2.3.1.3.3.1.2-8
BM, 2017a	<i>République démocratique du Congo, Secteur de l'Éducation. Projet d'éducation pour la qualité et la pertinence des enseignements aux niveaux secondaire et universitaire (PEQPESU), Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUE). Mission du 5 au 25 juillet 2017. Aide-mémoire.</i> Banque mondiale : 2017.	2.3.1.4.3-6
BM, 2017b	<i>DR Congo – Education Quality Improvement Project (EQUIP) (P157922) 8/30/2017 Page 1 of 23. DR CONGO - Education Quality Improvement Project (EQUIP) (P157922). Implementation Status &amp; Results Report.</i> Banque mondiale, août 2017.	2.3.1.3.3.1.5-1
BM, 2017 c	<i>Office Memorandum. Subject: Democratic Republic of Congo - Grant N° TFOA3052 Éducation Quality Improvement Project (P157922) Declaration of Effectiveness.</i> The World Bank/IFC/MIGA, 9 août 2017.	2.3.1.3.3.1.1-1

RÉFÉRENCE ABRÉGÉE	RÉFÉRENCE COMPLÈTE	LOCALISATION
BM, 2018a	<i>Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation.</i> Washington, D.C. : Banque mondiale. doi:10.1596/978-1-4648-1096-1.2018.	2.6-38
BM, 2018b	<i>DR Congo – Education Quality Improvement Project (EQUIP) (P157922). Implementation Status &amp; Results Report.</i> Banque mondiale : 23 mai 2018	2.3.1.3.3.1.5-3
PAM, 2017	<i>WFP Democratic Republic of Congo Country Brief.</i> Novembre 2017	2.5-14