MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Pour une éducation au service de la croissance et de la paix

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Institut international de planification de l'éducation

Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION

unicef

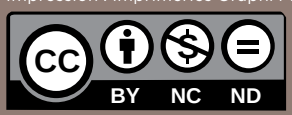
Le Pôle de Dakar de l'Institut international de planification de l'éducation (UNESCO - IIPE)
Le Pôle de Dakar pour l'analyse sectorielle en éducation est une plateforme d'expertise rattachée à l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Le Pôle de Dakar œuvre depuis 2001 à l'appui aux pays comme aux partenaires techniques et financiers dans les domaines de l'analyse des systèmes éducatifs, de l'élaboration des stratégies, et du suivi des politiques sectorielles en éducation.

Le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF)
L'UNICEF aide à construire un monde où les droits de tous les enfants sont réalisés. L'UNICEF soutient des programmes œuvrant à ce que tous les enfants - indépendamment de leur sexe, leur origine ethnique, ou des circonstances socio-économiques - réalisent leur droit à une éducation de qualité.

Ce rapport a bénéficié d'un financement de l'Agence française de développement et de l'UNICEF.
Publié en 2014 par :
UNESCO - IIPE Pôle de Dakar
Route de Ngor
Enceinte Hôtel Ngor Diarama
BP 3311 Dakar - Sénégal
Tél : (+221) 33 859 77 30
Web : www.iipe-poledakar.org

Attribution :
République démocratique du Congo, 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, décembre 2014.

ISBN : 978-92-803-2382-5
Conception graphique : Julie Pudlowski Consulting
Crédits photo : Julie Pudlowski ; Jean Luc Yaméogo
Impression : Imprimeries Graphi Plus - Tél.: +221 33 869 10 16



Vous êtes libre de partager — reproduire, distribuer et communiquer l'œuvre.
Selon les conditions suivantes :
- Attribution — Vous devez attribuer l'œuvre de la manière indiquée par l'auteur de l'œuvre ou le titulaire des droits (mais pas d'une manière qui suggérerait qu'ils vous approuvent, vous ou votre utilisation de l'œuvre).
- Pas d'utilisation commerciale — Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette œuvre à des fins commerciales.
- Pas d'œuvres dérivées — Vous n'avez pas le droit de modifier, de transformer ou d'adapter cette œuvre.

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent, de la part de l'UNICEF, l'UNESCO ou de l'IIPE, aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.
Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF, l'UNESCO ou de l'IIPE.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Pour une éducation au service de la croissance et de la paix

Novembre 2014

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Institut international de planification de l'éducation

Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION

unicef

REMERCIEMENTS

Ce Rapport d'état du système éducatif national (RESEN) a été préparé en étroite collaboration par le gouvernement de la République démocratique du Congo, le Pôle de Dakar de l'IIPE-Unesco, le Bureau régional de l'Unicef pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre, et le Bureau Unicef à Kinshasa.

L'équipe gouvernementale était constituée de cadres des trois ministères en charge de l'Éducation, mais également d'autres ministères et organes jouant un rôle de premier plan dans le secteur : le ministère de l'Enseignement, primaire, secondaire et professionnel (MEPSP), le ministère de l'Enseignement supérieur (MESU), le ministère de l'Action sociale, de l'Action humanitaire et de la Solidarité nationale (MAS), le ministère de la Jeunesse, des Sports, de la Culture et des Arts (MJS), le ministère du Plan, le ministère du Budget, ainsi que la Cellule d'appui technique (CAT) auprès du MEPSP.

La coordination nationale a été assurée par le directeur de la planification de l'EPSP, M. François Kubindikila Kapay. Un appui à la coordination nationale a été apporté par M. Arnaud Houndeganme du Bureau Unicef de Kinshasa.

L'équipe nationale était composée de M. Blaise Belesi Tatabana (DEP/MESU), M. Célestin Birere (DSS/ministère du Plan), M. Athanase Cibamba Mbala (DETFP/MEPSP), M. Mbambi Dodo (SG/MAS), M. Delon Kampay (SECOPE/MEPSP), M^me^ Ludovic Liyandja Lokose (SG/MEPSP), M. Albert Lubanzadio (DG ENF/MAS), M. Akim Luboya (DPSP/ministère du Budget), M. Clément Mahungu (MJS), M. Fabrice Mansira (CAT/MEPSP), M. Adrien Manzanza Bunzidi (DEP/MEPSP), M. Louis Mpanzu (CD/MEPSP), M. Nestor Munganga Mbwamosy (DEP/MESU), M. Arsène Nzuzi Luyengi (DEP /MEPSP), M. Pierre Odimula (MAS), M. Gervais Songa (Inspection générale, MEPSP) et M. Charles Tambwe (contrôleur budget/MEPSP). Que leurs engagement et motivation constants tout au long du processus soient ici salués.

En appui au processus national, une équipe mixte a été mise sur pied, conduite par M^me^ Diane Coury (Pôle de Dakar de l'IIPE-Unesco), et incluant M. Jean Luc Yaméogo (Pôle de Dakar de l'IIPE-Unesco), M. Nicolas Reuge, M^me^ Jennifer Hofmann et M. Luc Gacougnole du Bureau régional de l'Unicef de l'Afrique de l'Ouest et du Centre. L'équipe a également bénéficié d'un appui technique de M. Daniel Kelly (Unicef ESARO).

Notons que l'équipe d'appui a bénéficié d'un soutien permanent du ministère de l'EPSP par l'intermédiaire de la CAT et de son coordinateur M. Valère Munsya, assisté, en fin de processus, de M. Vincent Perrot. L'implication forte de l'Unicef Kinshasa via M. Arnaud Houndeganme, Mesdames Paula Retaggi et Elsa Duret de la section éducation sous la direction de M^me^ Cécilia Baldeh puis de M^me^ Erinna Dia et de M. Luis Vinyals de la section politiques sociales, et de l'Unesco Kinshasa à travers Messieurs Meissa Diop, Pierre Gambembo et Jean-Louis Kazadi, aura fortement contribué à la bonne conduite des diverses activités organisées dans le cadre de la réalisation et diffusion des résultats du RESEN. Celles-ci auront été également facilitées par l'appui administratif reçu de l'équipe Unicef de Kinshasa, sous la coordination de M^me^ Lysa Binti.

Nous ne saurions finir sans remercier M. Mathieu Brossard et M^me^ Anna Azaryeva (Unicef New York) et M. Jean Bosco Ki (ISU Yaoundé) pour leurs précieux appuis lors du lancement des travaux. Nous remercions également les membres de l'équipe du SIGE : Messieurs Jérôme Bokwango Wisoni, Mathieu Kembe Nyamunyongo, et Raoul Kubindikila Kalenga, ainsi que les partenaires techniques et financiers, notamment la CTB, l'EDC/USAID *via* son projet PAQUED, la Banque mondiale via son projet PARSE, pour les précieux partages d'informations. Et nous ne saurions oublier, enfin, les cadres des différents ministères et organes rencontrés, qui nous ont gracieusement accueillis, et partagé avec enthousiasme documents et informations clés.

Un dernier remerciement s'adresse à M^me^ Tahinanoro Razafindramary du Partenariat mondial pour l'éducation pour sa relecture critique du rapport, et de MM. Oswald Koussihouèdé du PASEC et Étienne Rusamira du Bureau Unicef de Bangui pour leurs commentaires constructifs sur certaines de ses parties.

Ce rapport a pu voir le jour grâce aux financements conjoints du gouvernement de la République démocratique du Congo, de l'Unicef via son Bureau régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre, et son Bureau à Kinshasa, de l'Agence française de développement et du Pôle de Dakar de l'IIPE-Unesco.

Mathématique. Numération
comptage des nombres 0 à 20

AVANT-PROPOS

Ce Rapport d'état du système éducatif national de la République démocratique du Congo (RESEN) est un document analytique qui offre une photographie du système éducatif du pays.

L'objectif premier d'un RESEN est de fournir un diagnostic du secteur dans son ensemble, fondé sur des évidences, afin de permettre aux décideurs d'orienter leurs politiques nationales. Il donne également des informations analytiques pour nourrir le dialogue politique entre le gouvernement et les différents partenaires du secteur éducatif, incluant les partenaires techniques et financiers. Dans le contexte de l'aide au développement actuel, marqué par la nécessité pour les pays de se doter de stratégies et de plans crédibles et soutenables, le RESEN représente un instrument incontournable, et ce d'autant plus que l'analyse sectorielle devient un prérequis pour l'obtention de ressources en provenance du Partenariat mondial pour l'éducation (PME), dans le cadre de son nouveau modèle de financement.

Ce RESEN est le second du pays, le premier ayant été conduit en 2004 sur la base des données de 2001/02. Bien que l'objectif soit de fournir une photographie d'ensemble du système éducatif en 2012 (la dernière année pour laquelle les statistiques étaient disponibles au moment de la réalisation du diagnostic), des analyses temporelles sont également proposées. Au-delà d'une simple mise à jour, le présent rapport se singularise par l'ajout d'un nouveau chapitre sur les risques et vulnérabilités, et la manière dont ils affectent la scolarisation des enfants ; une innovation dans la série des RESEN publiés jusqu'à ce jour.

Le RESEN RDC a été conduit entre juillet 2013 et juin 2014. Développé sur une base collaborative, il est issu de l'association des efforts d'une équipe nationale multisectorielle dirigée par le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (MEPSP), du Pôle de Dakar de l'IIPE-Unesco, du Bureau régional de l'Unicef en Afrique de l'Ouest et du Centre, et du Bureau national Unicef en RDC.

Les analyses ont été conduites sur la base de données et d'informations provenant de sources variées, et plus particulièrement : des données administratives issues du système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) ; des annuaires statistiques du MEPSP, MAS et MESU, ou encore des résultats du test national de fin d'études primaires (TENAFEP) et de l'examen d'État en fin de secondaire ; des enquêtes ménages (MICS4 2010 et EADE 2012) ; des évaluations standardisées sur les acquis des élèves (PASEC, EGRA, EGMA) ;

des données macroéconomiques et financières de l'Institut national de la statistique et du ministère du Budget ; de la solde provenant du SECOPE du MEPSP ; des projections de population des Nations unies ; et des données du HCR et de la MONUSCO sur les déplacés dans le cadre de l'analyse des risques et des vulnérabilités. Un travail novateur dans ce cadre aura été l'inclusion dans le SIGE d'éléments contextuels sur le degré de vulnérabilité des sous-divisions éducationnelles.

Si l'accès aux données n'a pas constitué un problème dans l'ensemble, la non-disponibilité de l'enquête 1-2-3 de 2012 au moment des travaux a empêché de conduire l'analyse sur le lien entre l'éducation et l'emploi. Bien que connexe au pilotage du système éducatif, la question reste importante dans la réflexion autour du développement de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur, dont il est important de veiller à ce qu'il soit réalisé en articulation avec les besoins du marché du travail d'aujourd'hui et de demain. Ceci étant, des analyses très riches d'enseignements ont pu être menées, mettant en exergue d'importantes avancées dans le domaine éducatif mais également la persistance de défis que le secteur se doit de relever.

Ainsi, parmi les avancées notoires, on pourra souligner :

LA FORTE RÉSILIENCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN RDC ASSOCIÉE À LA CONFIANCE SANS FAILLE DES MÉNAGES CONGOLAIS DANS LEUR SYSTÈME ÉDUCATIF. Entre 2001 et 2012, les indicateurs de couverture, d'accès et d'achèvement ont plus que doublé et sont supérieurs aux moyennes régionales. L'accès à l'école est devenu quasi universel avec seulement 5 % d'une cohorte n'ayant jamais eu accès à l'école. Et ce sont près de 7 enfants sur 10 qui atteignent en 2012 la dernière année du primaire, contre un enfant sur 3 en 2001/02.

L'ENGAGEMENT FORT DU GOUVERNEMENT N'EST PAS ÉTRANGER À CES ÉVOLUTIONS, comme l'illustrent les efforts financiers continus en la matière : entre 2005 et 2012, les dépenses d'éducation ont plus que doublé en termes réels, atteignant 13 % du budget en 2012 ou encore 1,8 % du PIB. Si ces niveaux restent encore faibles par rapport aux autres pays de niveau de développement similaire, les marges de manœuvre d'expansion budgétaire sont bien réelles et fortes, le pays connaissant un contexte macroéconomique actuel et à venir particulièrement encourageant et favorable (forte croissance économique, assortie de potentialités significatives d'augmentation de la pression fiscale).

DES PROGRÈS ONT ÉGALEMENT ÉTÉ ENREGISTRÉS AU NIVEAU DE L'EFFICACITÉ INTERNE, suite à la baisse des redoublements et des abandons, ce qui induit un gaspillage moindre des ressources tant publiques que privées. Avec des proportions de redoublants au primaire

de 10-12 % en 2012, la RDC affiche des performances relativement meilleures au regard des autres pays comparateurs. Ces taux restent toutefois élevés, notamment dans les premières années du primaire, et leur évolution mérite un suivi rapproché dans la perspective d'une éducation de base étendue à huit années.

L'ÉDUCATION A UN EFFET NET CONSÉQUENT SUR LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN : les indicateurs de fécondité, de planification familiale et de santé de l'enfant s'améliorent avec l'éducation de la mère. En effet lorsque la mère est plus éduquée, on observe que le nombre d'enfants diminue, l'usage de la contraception est plus répandu, les femmes enceintes ont plus régulièrement recours à des consultations prénatales et les jeunes enfants ont moins de risques de présenter des signes de retard de croissance. On note également, parmi les femmes les plus éduquées, une probabilité moindre de faire partie des populations les plus pauvres, et une meilleure connaissance du VIH/SIDA, favorisant la prévention et la lutte contre le développement de la maladie.

ENFIN, LE SYSTÈME ÉDUCATIF FAIT PREUVE D'UNE CERTAINE RÉSILIENCE FACE AUX CONFLITS: dans certaines provinces, celles notamment appuyées par les organisations humanitaires, on a pu assister à la continuité du service éducatif et au maintien des opportunités d'apprentissages pour les enfants, et ce en dépit des conflits.

Si ces constats demeurent forts encourageants, ils ne peuvent occulter le fait qu'un grand nombre de défis persistent et méritent une attention particulière. Ils appellent, en outre, à la mise en place de mesures spécifiques ou au renforcement des mesures actuelles. Il sera à cet effet important de :

POURSUIVRE ET RENFORCER LES EFFORTS EN MATIÈRE DE FINANCEMENTS PUBLICS DE L'ÉDUCATION, les niveaux de financement étant encore en deçà des moyennes régionales. Par ailleurs, un rééquilibrage des allocations intra-sectorielles vers les niveaux inférieurs (par exemple : un effort de ventilation de 50 % au primaire), au regard notamment de l'atteinte de l'objectif d'une éducation de base universelle de 8 ans de qualité d'ici 2024, est à rechercher.

VEILLER AU DÉVELOPPEMENT HARMONIEUX DES DIFFÉRENTS SOUS-SECTEURS. Si la couverture scolaire a augmenté à tous les niveaux d'enseignement, elle reste très modeste au niveau du préscolaire (avec une couverture réduite de 4,5 % en 2012) et de l'enseignement non formel, alors que parallèlement elle a explosé au niveau du supérieur (multipliée par 2,5 sur la décennie pour atteindre 512 étudiants pour 100 000 habitants). Il sera donc important d'assurer l'expansion du préscolaire, dans des formules à définir, au regard des bénéfices

qu'il confère sur la préparation de l'enfant à l'école. Pour ce qui est du non-formel, de l'EFTP et l'enseignement supérieur, une réflexion doit être engagée sur leur développement au regard des besoins de l'économie et du marché du travail, et du défi spécifique posé par les enfants non scolarisés ou déscolarisés.

S'ASSURER QUE LES ENFANTS RENTRENT AU PRIMAIRE À L'ÂGE LÉGAL DE 6 ANS. 3,5 millions d'enfants en âge de la scolarisation primaire obligatoire étaient en dehors de l'école en 2012 selon les estimations de l'étude EADE, dont la grande majorité (84 %) n'a jamais été à l'école, suite notamment à des entrées tardives dans le système scolaire, qui, on le sait aujourd'hui, conduisent à des abandons précoces. Le phénomène est particulièrement marqué en RDC, avec plus de 44 % des élèves de première année présentant un retard d'âge. En 2012, la rétention au primaire était de 70 % avec de fortes disparités provinciales.

POURSUIVRE L'ALLÉGEMENT DE LA CHARGE FINANCIÈRE DES FAMILLES. Les ménages financent plus de 75 % des dépenses courantes totales de l'éducation, et les questions financières sont apparues comme étant au cœur de la non-scolarisation et de la déscolarisation des enfants. Pertinente, la politique d'abolition des frais scolaires directs initiée par le gouvernement en 2010 doit être consolidée avec la mobilisation de ressources suffisantes pour financer les mesures d'accompagnement de la politique de gratuité, telles que la mécanisation des enseignants et les transferts financiers aux écoles et aux bureaux gestionnaires.

RÉDUIRE LES DISPARITÉS FILLE-GARÇON. Si les disparités selon le genre sont quasi inexistantes au niveau de l'accès au primaire et au secondaire, elles se construisent au cours de ces deux cycles. Des différences sont également observées au niveau des apprentissages entre les garçons et les filles, au détriment des filles au niveau du primaire, ce qui va à l'encontre des évidences constatées dans d'autres pays et mérite donc des investigations complémentaires et un suivi rapproché.

AMÉLIORER LA GESTION PÉDAGOGIQUE ET RENFORCER LES MÉCANISMES DE CONTRÔLE ET DE REDEVABILITÉ à tous les niveaux du système en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. Une forte proportion d'enfants est en situation de difficultés d'apprentissage, ne maîtrisant pas les fondamentaux de la lecture et des mathématiques à la sortie du primaire. Au niveau national, ce sont 26 % des élèves de 2e année et 51 % des élèves de 5e année aux tests PASEC 2010 qui présentent des difficultés d'apprentissage. Après six années d'études, seuls 47 % des jeunes congolais sont alphabétisés (contre 59 % en moyenne dans les pays comparateurs). Le lien entre les ressources investies au niveau des écoles et les résultats scolaires qu'elles obtiennent est par ailleurs quasi inexistant.

AMÉLIORER LA GESTION ADMINISTRATIVE DES PRINCIPAUX INTRANTS SCOLAIRES. Les niveaux d'encadrement suggèrent l'existence de marges de manœuvre dans le recrutement des enseignants. Les taux d'encadrement des élèves sont relativement bons avec des ratios élèves/maître (REM) à 37:1 au primaire et à 15:1 au secondaire (des niveaux bien meilleurs que ceux observés dans les pays comparateurs) ; ils sont assurés cependant par le recrutement massif d'enseignants communautaires non payés par l'État mais par les familles. La cohérence dans l'affectation des enseignants au niveau des établissements est faible (i.e., faible relation entre la taille des écoles en termes d'effectifs scolarisés et le nombre d'enseignants) avec un aléa de 48 % au primaire (contre 34 % pour les pays comparateurs) et 54 % au secondaire. Là encore de fortes disparités existent entre provinces et selon l'appartenance au milieu urbain/rural.

METTRE EN PLACE UNE VÉRITABLE POLITIQUE DE L'ENSEIGNANT. Le corps enseignant est inadéquatement formé, peu féminisé et âgé : la moitié des enseignants du primaire et du secondaire sont payés par l'État, les femmes occupent 27 % des postes au primaire et 11 % au secondaire ; 20 % des instituteurs sont âgés de 50 ans et plus. Seuls 17 % des enseignants du secondaire sont qualifiés ; la formation continue est quasi inexistante, et la formation initiale des maîtres et des enseignants du secondaire est marquée par de fortes lacunes. La rémunération moyenne des enseignants est très faible (1,9 fois le PIB/habitant au primaire et au secondaire contre respectivement 3,7 [primaire] et 5,5 [secondaire] fois le PIB/habitant dans les pays comparateurs) et l'écart entre les rémunérations des enseignants du primaire et du secondaire est quasi nul.

S'ASSURER QUE LE SYSTÈME ÉDUCATIF EST CORRECTEMENT ÉQUIPÉ POUR FACILITER LA RÉSOLUTION DES CONFLITS. Peu d'enseignants sont outillés pour promouvoir la paix à travers l'éducation. En effet, ils sont à peine 20 % (parmi les enquêtés dans les provinces Orientale, de l'Équateur, du Maniema et du Katanga) à avoir été formés à la résolution des conflits. Par ailleurs, les écoles ne sont pas des lieux sûrs pour les enfants dans les provinces affectées par les conflits : plus d'un quart des élèves consultés ne se sentent pas en sécurité à l'école. Et dans le Nord-Kivu, les écoles sont très rarement dotées de clôtures, y compris dans les sous-divisions à haut risque (11 %), en dépit de l'insécurité qui sévit dans la zone. Aussi, la continuité des scolarisations observées dans les zones à haut risque a été rendue possible par une forte mobilisation humanitaire et financière qui pose la soutenabilité de tels appuis sur le long terme et des effets potentiels qu'un hypothétique retrait des bailleurs aurait sur les scolarisations.

RÉDUIRE LES DISPARITÉS PROVINCIALES, ENTRE LES DISTRICTS ET ENTRE LES ÉCOLES. Le système est marqué par des disparités provinciales importantes dans les scolarisations, le niveau des apprentissages, l'allocation des ressources financières et des intrants scolaires et dans la structuration de l'offre, et ce à tous les niveaux d'enseignement. Dans le contexte de la décentralisation, la disposition d'outils de pilotage et de suivi plus performants est requise en vue d'assurer une allocation des ressources et un suivi des performances plus efficients. Dans ce cadre, la poursuite de la décentralisation du SIGE et l'actualisation et consolidation de la carte scolaire sont particulièrement pertinents.

Ce rapport apporte une contribution à la production d'informations et vise à renforcer de la sorte la concertation et le dialogue politique déjà bien engagés entre les ministères en charge des différents niveaux et ordres d'enseignement et les différents acteurs du système sur la feuille de route des réformes, sur la finalisation de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation, et sur l'actualisation du modèle de simulation financière de l'ensemble du secteur. Le but étant une plus grande maîtrise du gap de financement à négocier avec l'ensemble des partenaires et le PME. La diffusion et utilisation des résultats du RESEN lors de la première revue conjointe du Plan intérimaire de l'éducation sont à cet égard très encourageantes.

Par ailleurs, il est espéré que le travail en partenariat rapproché avec l'équipe nationale aura favorisé un début de transfert de compétences en matière d'analyse sectorielle, qui sera consolidé par la participation d'un certain nombre de cadres nationaux à la formation à distance en planification sectorielle et gestion des systèmes éducatifs (PSGSE) dispensée par l'université Cheikh Anta Diop de Dakar et le Pôle de Dakar, et permettra, lors du prochain RESEN, une implication croissante des cadres nationaux dans son élaboration.

Maker Mwangu
Ministre de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel

Barbara Bentein
Représentante du Bureau UNICEF de la RDC

Guillaume Husson
Coordonnateur du Pôle de Dakar de l'IIPE - UNESCO

ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS

APC	Approche par les compétences
APP	Année la plus proche
ASS	Afrique subsaharienne
BAD	Banque africaine de développement
CEI	Coefficient d'efficacité interne
CONFEMEN	Conférence des ministres d'éducation des pays ayant le français en partage
CTB	Coopération technique belge
CU	Coût unitaire
DE	Diplôme d'État
DPSB	Direction de la préparation et du suivi du budget
DSCRP	Document de stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté
DTENAFEP	Direction du test national de fin d'études primaires
EADE	Enfants et adolescents en dehors de l'école
EDC	*Education Developement Center, Inc.*
EDS	Enquête démographique et de santé
EFTP	Éducation et formation technique et professionnelle
EGMA	*Early Grade Mathematics Assessment*
EGRA	*Early Grade Reading Assessment*
EPSP	Enseignement primaire, secondaire et professionnel
ESU	Enseignement supérieur
EVS	Espérance de vie scolaire
FARDC	Forces armées de la République démocratique du Congo
FC	Franc congolais
FDLR	Forces démocratiques de libération du Rwanda
FMI	Fonds monétaire international
HCR	Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés
IIPE	Institut international de planification de l'éducation
INS	Institut national de la statistique
IP	Indice de parité
I-PPTE	Initiative des pays pauvres à très fort endettement
ISP	Institut supérieur pédagogique
ISPT	Institut supérieur pédagogique technique
ISU	Institut des statiques de l'Unesco
MAS	Ministère de l'Action sociale
MASAHSN	Ministère des Affaires sociales, actions humanitaires et solidarité nationale
MEPSP	Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel
MESU	Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire

MESURS	Ministère de l'Enseignement supérieur, universitaire et de la recherche scientifique
MICS	Enquête par grappes à indicateurs multiples
MONUSCO	Mission de l'Organisation des Nations unies pour la stabilisation en RD Congo
NU	Nations unies
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations unies
ONUSIDA	Programme commun des Nations unies sur le sida
PAH	Plan d'action humanitaire
PAQUED	Projet d'appui à l'amélioration de la qualité
PARSE	Projet d'appui au redressement du secteur de l'éducation
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDI	Personnes déplacées à l'intérieur du pays
PEA	Perspective économique en Afrique
PIB	Produit intérieur brut
PIE	Programme intérimaire de l'éducation
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PME	Partenariat mondial pour l'éducation *(GPE/Global Partnership for Education)*
PME	Petites et moyennes entreprises
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement
PPTE	Pays pauvre très endetté
PROVED	Provinces éducationnelles
PSGSE	Politiques sectorielles et gestion des systèmes éducatifs (master 1)
Q1	Quintile de richesse – les 20 % les plus pauvres
Q5	Quintile de richesse – les 20 % les plus riches
RDC	République démocratique du Congo
REM	Ratio élèves/maître
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
RTI	*Research Triangle Institute*
SECOPE	Service de contrôle et de la paie des enseignants
SERNAFOR	Service national de formation
SfCG	*Search for Common Ground*
SIGE	Système d'information et de gestion de l'éducation
TAP	Taux d'achèvement du primaire
TBA	Taux brut d'admission
TBS	Taux brut de scolarisation
TENAFEP	Test national de fin d'études primaires
UNDP	Département de population des Nations unies
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la culture et la science
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
UNSC	Conseil de Sécurité des Nations unies
UPN	Université pédagogique nationale
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
VIH/SIDA	Virus de l'immunodéficience humaine/Syndrome d'immunodéficience acquise

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Le système éducatif congolais fait face à un contexte marqué par une croissance démographique encore soutenue et des indicateurs sociaux qui, pour nombre d'entre eux, ne sont pas favorables à la demande scolaire.

La pression démographique qui s'exerce sur le système éducatif va se maintenir dans les années à venir. Le nombre d'enfants scolarisables va augmenter pour tous les groupes d'âge ; ainsi sur la période 2012-2025, le nombre d'enfants en âge de fréquenter le primaire (les 6-11 ans) devrait passer de 11,1 millions à 14,8 millions, et pour ceux en âge de fréquenter le secondaire, de 9,2 millions à 12,8 millions. Compte tenu du fort niveau de redoublement, l'atteinte de l'objectif d'éducation pour tous d'ici 2025 devrait conduire à une augmentation de la capacité actuelle du système éducatif primaire au minimum de 46 %.

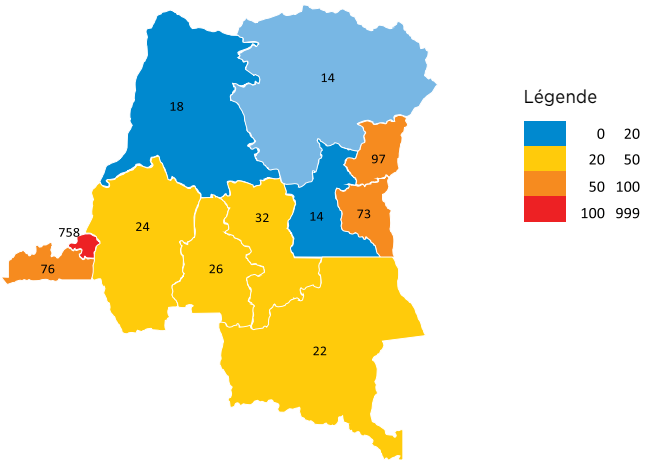
Tableau 1 : Projections de la population scolarisable, 2000-2025 *(nb. et %)*

	2000		2005		2012		2015		2020		2025	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Population totale (milliers)	46 949		54 028		65 705		71 246		81 252		92 117	
3-5 ans	4 848	10,3	5 445	10,1	6 494	9,9	6 872	9,6	7 583	9,3	8 302	9,0
6-11 ans	8 048	17,1	9 248	17,1	11 121	16,9	11 928	16,7	13 330	16,4	14 776	16,0
12-13 ans	2 288	4,9	2 718	5,0	3 260	5,0	3 544	5,0	4 008	4,9	4 470	4,9
14-17 ans	4 099	8,7	4 822	8,9	5 955	9,1	6 458	9,1	7 365	9,1	8 291	9,0
Sous-total	19 283	41,1	22 233	41,2	26 830	40,8	28 801	40,4	32 285	39,7	35 839	38,9

Source : population des Nations unies, révision 2012, variante fécondité médiane. Calculs des auteurs.

La densité de population, très variable d'une province à l'autre, a une incidence directe sur les modes d'organisations scolaires et leurs coûts. Avec une densité moyenne faible de 28 habitants par km^2, la RDC présente de fortes variations provinciales ; celles-ci varient de 758 habitants au km^2 dans la province-ville de Kinshasa à 14 habitants au km^2 dans le Maniema et la Province Orientale.

Carte 1 : Densité de population par province, 2012 *(nb. d'hab. au km²)*



Source : population des Nations unies, variante fécondité médiane, et MICS 2010 pour la répartition provinciale.

Les indicateurs sociaux, notamment sanitaires, restent bas, et globalement peu favorables à la demande scolaire. La pauvreté représente encore un formidable défi pour le pays, avec 63,4 % de la population vivant sous le seuil de pauvreté en 2012 ; la mortalité infanto-juvénile se situe à 104 décès pour 1 000 naissances vivantes en 2013, un taux en baisse par rapport à 2000 où il se situait à 171 décès pour 1 000 naissances vivantes, mais encore supérieur à celui observé sur le plan régional ; la malnutrition chronique reste également forte avec 43 % des enfants de moins de 5 ans souffrant d'un retard de croissance en 2013 – une proportion d'ailleurs en hausse par rapport à 2001 ; le paludisme continue à poser un sérieux problème de santé publique, avec 259 cas estimés pour 100 000 habitants enregistrés en 2012, un taux supérieur à celui relevé dans le groupe de pays comparateurs (215 cas) et en Afrique subsaharienne (192 cas) ; les jeunes filles sont nombreuses à entrer de manière précoce en vie féconde : elles sont 28 % parmi les 15-19 ans à avoir déjà débuté leur vie féconde.

Le VIH/SIDA a un impact mineur sur le système éducatif, avec un taux de prévalence de la maladie en baisse : 1,1 % en 2012. L'impact sur le corps enseignant du primaire et du secondaire est de ce fait modeste : 6 350 enseignants seraient ainsi infectés sur les 577 000 enseignants du primaire et secondaire que compte le pays en 2012.

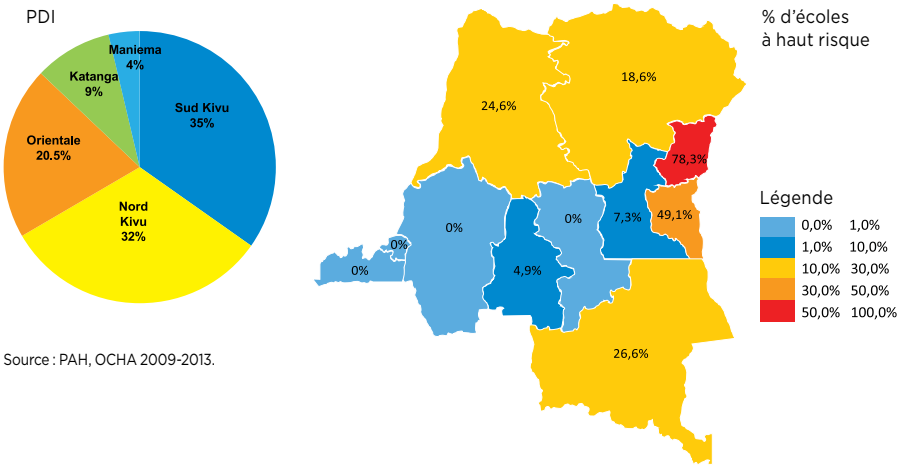
Le pays compte un nombre important d'enfants orphelins, estimé à plus de 3,6 millions en 2012 (10,7 % des moins de 18 ans). Il sera important de surveiller la scolarisation de ces enfants, ces derniers faisant souvent face à une demande d'éducation plus fragile se traduisant par des opportunités de scolarisation plus limitées.

LE CONTEXTE POLITIQUE ET HUMANITAIRE RESTE ENCORE FRAGILE, NOTAMMENT DANS L'EST DU PAYS.

Le pays connaît une stabilité politique depuis 2006, mais il continue à faire face à une crise humanitaire complexe et multifactorielle, sous l'effet notamment d'affrontements répétés et de nombreuses violations des droits de l'homme, en particulier dans l'Est du pays. Cette situation a également induit un grand nombre de déplacements de population (estimée à 2,4 millions fin 2012) avec les effets potentiellement néfastes sur la scolarisation des enfants dans de nombreuses régions du pays.

15 % (soit 46 sous-divisions) des sous-divisions sont très sévèrement affectées par les conflits et 59 % (79 sous-divisions) font face à un risque modéré : parmi les sept provinces affectées par les conflits, la proportion des sous-divisions à risque élevé varie de 4 % dans le Kasaï Occidental à 74 % dans le Nord-Kivu ; la proportion d'écoles présentes dans ces zones à haut risque étant similaire (allant de 5 % à 78 %). Ce sont au total près de 7 millions d'enfants qui sont scolarisés dans des sous-divisions à haut risque et près de 11,3 millions dans des zones à risque modéré.

Graphique 1 : Répartition du nombre de personnes déplacées à l'intérieur du pays (PDI) en 2012, et % d'écoles dans les sous-divisions à haut risque par province, 2011/12 *(%)*



Source : PAH, OCHA 2009-2013.

À cela s'ajoutent d'autres types de conflits, liés à l'accès aux ressources naturelles, au pouvoir politique ou traditionnel, ou encore aux conflits ethniques, potentiellement déstabilisateurs pour le système éducatif, et des problèmes de sécurité alimentaire chronique qui se sont, par ailleurs, amplifiés depuis 2011. Fin 2012, on estimait à 6,4 millions d'individus (10 % de la population) le nombre d'individus en crise alimentaire aiguë. Cette situation affecte directement, et ce de manière négative et forte, la quantité et la qualité de l'alimentation des enfants et leur développement.

LE CONTEXTE MACROÉCONOMIQUE EST ENCOURAGEANT ET FAVORABLE À L'ÉDUCATION ; DE FORTES MARGES DE MANŒUVRE EXISTENT POUR ACCROÎTRE LES FINANCEMENTS PUBLICS EN FAVEUR DE L'ÉDUCATION.

La RDC a enregistré une croissance économique relativement forte au cours des dernières années, favorisée par une politique monétaire prudente, et ce malgré un environnement économique mondial fragile : depuis 2003, le PIB réel a crû en moyenne de 6,1 % par an, passant de 14,9 milliards de FC à 25,2 milliards de FC (en prix constants 2012). Cette forte croissance a permis aux populations de voir leur niveau de vie s'améliorer : le PIB par tête a crû sur 2003-2012 à un taux annuel moyen de 3,1 %, pour atteindre 384 000 FC en 2012.

Le pays a vu également ses ressources internes fortement augmenter sur la période. En 2012, le niveau des ressources domestiques en pourcentage du PIB se chiffrait à 12,3 %, un niveau près de trois fois plus élevé que celui enregistré en 2003 (4,3 %), mais cependant encore en dessous du niveau moyen observé dans les pays comparateurs (16,3 %). Les projections à venir laissent entrevoir des évolutions positives tant pour la croissance du PIB que des ressources domestiques.

Tableau 2 : Évolution des principaux agrégats macroéconomiques, 2003-2012
(en FC de 2012 et %)

	2003	2005	2007	2009	2011	2012
PIB, prix 2012, milliards FC	14 865	16 840	18 846	20 591	23 563	25 250
Taux de croissance du PIB réel, %	5,6	6,1	6,3	2,9	6,9	7,2
PIB/tête, prix 2012, FC	291 630	311 692	329 551	340 428	368 559	384 291
Taux d'inflation (moyenne sur la période), %	12,8	21,4	16,7	46,2	15,5	2,1
Pression fiscale (ressources fiscales sur PIB), %	4,3	5,2	7,5	8,3	10,7	12,3

Source : FMI, BCC, Population des Nations unies.

Le pays reste cependant marqué par de fortes difficultés structurelles, notamment dans le domaine des transports et de l'énergie, qui associées à l'insécurité persistante dans l'Est du pays, et une gouvernance et transparence – qui malgré des réformes en cours doivent encore se renforcer – pénalisent le plein développement économique et industriel du pays. L'économie a aussi du mal à se diversifier, étant encore dominée par le secteur primaire qui contribue à hauteur de 49 % au PIB.

LES DÉPENSES D'ÉDUCATION ONT FORTEMENT CRÛ SUR LA PÉRIODE MAIS RESTENT À UN NIVEAU EN DEÇÀ DES NIVEAUX OBSERVÉS DANS LA RÉGION.

Les dépenses d'éducation ont plus que doublé en terme réel entre 2005 et 2012, atteignant 13 % du budget en 2012 ou encore 1,8 % du PIB ; un pourcentage relativement faible par rapport au niveau moyen observé parmi les pays comparateurs à 3,8 % qui s'explique aussi par le faible niveau de pression fiscale. Le niveau des dépenses courantes allouées à l'éducation se situait à 15 %, en dessous des 22 % enregistrés par les pays comparateurs. Les investissements sur fonds propres sont quasiment inexistants et on note une très faible visibilité générale sur les investissements réalisés par les partenaires au développement.

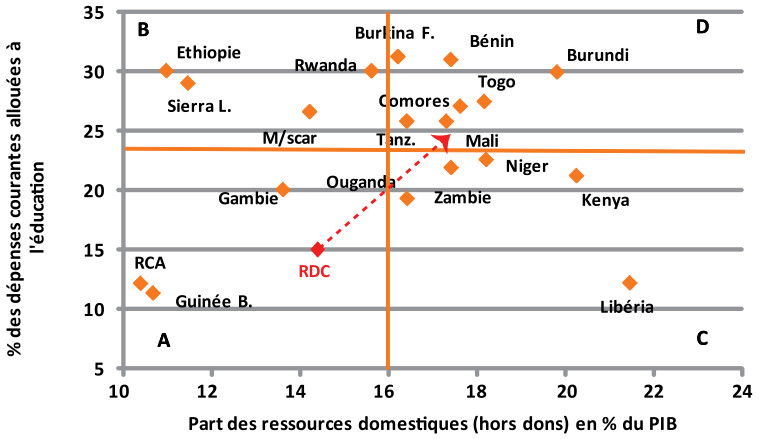
Tableau 3: Évolution des dépenses d'éducation, par nature, 2005-2012
(en millions de FC constants, 2012 et %)

	2005	2006	2008	2010	2011	2012
Total des dépenses d'éducation	180 311	222 484	346 228	342 680	462 304	462 411
Dépenses courantes	160 076	219 105	342 697	309 034	426 992	460 316
Dépenses en capital	20 235	3 378	3 531	33 646	35 312	2 095
En % PIB	1,1%	1,3%	1,7%	1,6%	2,0%	1,8%
En % du total dépenses publiques	10,1 %	12,0 %	13,4 %	8,6 %	12,2 %	12,8 %
Dépenses courantes d'éducation						
En % PIB	1,0%	1,2%	1,7%	1,4%	1,8%	1,8%
En % du total des dépenses publiques courantes (hors services de la dette)	11,6 %	14,4 %	15,1 %	12,6 %	16,3 %	15,0 %
Par enfant d'âge scolaire (6-17 ans) (FC, constants 2012)	9 535	12 681	18 717	16 007	21 554	22 635

Source : DPSB-ministère du Budget, FMI, BCC, Population des Nations unies.

Les efforts en matière de financements publics de l'éducation doivent être poursuivis pour s'assurer qu'ils soutiennent de manière adéquate le développement du système d'éducation dans les années à venir ; les marges de manœuvre sont réelles.

Graphique 2 : Part des ressources domestiques dans le PIB et part du budget courant alloué à l'éducation, pays comparateurs, 2012 ou APP *(%)*

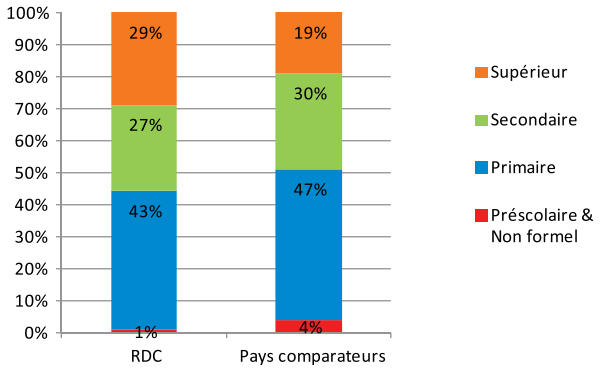


Source : RDC, DPSB-ministère du Budget, FMI, BCC. Autres pays : base de données Pôle-IIPE. Les deux axes représentent la moyenne des pays comparateurs.

L'ARBITRAGE INTRA-SECTORIEL DES DÉPENSES COURANTES PUBLIQUES D'ÉDUCATION FAVORISE LE HAUT DU SYSTÈME ÉDUCATIF (LE SUPÉRIEUR) AU DÉTRIMENT DES NIVEAUX DE BASE.

Le supérieur s'alloue une part disproportionnée des dépenses d'éducation. En 2012, l'enseignement primaire absorbait 43 % des dépenses courantes d'éducation, le secondaire 27 % et le supérieur 29 %. Cette répartition montre un arbitrage très en faveur de l'enseignement supérieur au détriment des autres sous-secteurs, comme l'indiquent les proportions moyennes observées dans les pays comparateurs de respectivement 47 %, 30 % et 19 %. Le préscolaire et l'éducation non formelle sont quasi délaissés avec, ensemble, moins d'un pourcent des dépenses courantes du secteur en 2012. Ces observations appellent à un rééquilibrage des allocations intra-sectorielles en faveur des niveaux inférieurs (une ventilation de 50 % au primaire était proposée par l'ancien cadre Fast-track) et doit être opéré au regard notamment de l'atteinte de l'objectif d'une éducation de base universelle d'ici 2024.

Graphique 3 : Allocation intra-sectorielle des dépenses courantes publiques d'éducation, RDC et pays comparateurs, 2012 *(%)*



Source : DPSB-ministère du Budget, Pôle de Dakar-IIPE-Unesco.

LA RÉMUNÉRATION MOYENNE DES ENSEIGNANTS EST TRÈS FAIBLE ET LES RATIOS ÉLÈVES/MAÎTRE *PAYÉS* PAR L'ÉTAT RELATIVEMENT ÉLEVÉS, MAINTENANT LES COÛTS UNITAIRES D'ÉDUCATION À DES NIVEAUX PARMI LES PLUS BAS DE LA RÉGION.

Les coûts unitaires publics par élève sont parmi les plus faibles d'Afrique subsaharienne. En 2012, ils étaient de 18 500 FC (4,8 % du PIB/habitant) pour le primaire, 37 500 FC (9,8 %) pour le secondaire et de 350 000 FC (91,2 % du PIB/habitant) pour le supérieur contre respectivement 9 % du PIB/habitant, 23 % et 284 % en moyenne dans le groupe de pays comparateurs.

Ces faibles coûts unitaires sont dus notamment aux bas niveaux de rémunération des enseignants, parmi les plus faibles dans les pays voisins et autres pays d'Afrique subsaharienne de niveau économique semblable. En 2012, la rémunération moyenne annuelle par enseignant payé par l'État dans l'enseignement public était de 757 000 FC dans le préscolaire, 719 000 FC dans le primaire, 737 000 FC dans le secondaire et 5 733 000 FC dans l'enseignement supérieur ; cela représente pour les enseignants du primaire et secondaire un niveau équivalent à 1,9 fois le PIB/habitant. Ces niveaux sont bien en deçà des niveaux moyens observés dans les pays comparateurs qui enregistraient des niveaux moyens de salaire de 3,7 et 5,5 fois le PIB/habitant respectivement au primaire et secondaire, et de celui préconisé par l'ancien cadre Fast-track (3,5 au primaire). On notera l'écart quasi nul des salaires des enseignants du primaire et de ceux du secondaire, qui pourrait altérer l'attractivité de la profession enseignante au secondaire.

Tableau 4 : Coûts unitaires moyens publics et rémunération moyenne des enseignants dans l'enseignement public, par niveau d'enseignement, 2012
(en FC et % du PIB/hab.)

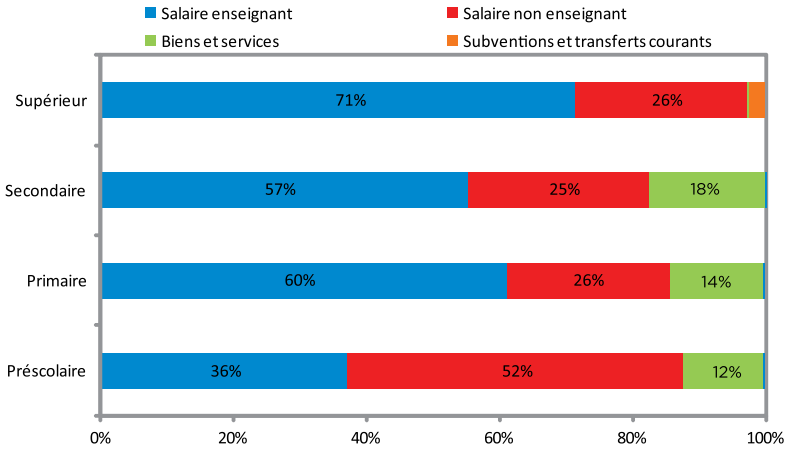
	Préscolaire	Primaire	Secondaire	Supérieur
Coût unitaire moyen par élève				
En francs congolais	16 002	18 468	37 483	350 283
En % du PIB/hab.	4,2	4,8	9,8	91,2
Moyenne pays comparateurs (en % du PIB/hab.)		9,5	23,3	285,8
Min.-max. (en % du PIB/hab.)		4,3 - 19,1	5,8 - 74,8	31,4 - 2 147
Salaire				
En francs congolais	757 000	719 000	737 000	5 733 000
En unité du PIB/hab.	2,0	1,9	1,9	14,8
Salaire moyen pays comparateurs (en unité du PIB/hab.)		3,7	5,5	
Min.-max. (en unité du PIB/hab.)		0,8 - 7,1	1,3 - 11,6	

Source : estimations des auteurs à partir des données de la DPSB-ministère du Budget et du SECOPE, Pôle de Dakar-IIPE-Unesco.

Ils sont également liés aux conditions d'encadrement des élèves. Les ratios élèves/maître payé par l'État sont respectivement de 63:1 et 35:1 au primaire et secondaire, des niveaux élevés au regard des pays comparateurs (50:1 au primaire). Cependant, la moitié du personnel enseignant affecté dans les établissements d'enseignement n'est pas payée par l'État ; le recours aux personnels d'enseignement non payés par l'État ramène les ratios élèves/maître dans l'enseignement public à 36:1 au primaire et 15:1 au secondaire ; des niveaux comparativement bas.

Malgré la faiblesse des salaires, le coût de formation est essentiellement expliqué par le salaire du personnel (enseignant et administratif) qui représente entre 82 % et 97 % des dépenses courantes selon le niveau d'éducation, laissant peu de marges pour les autres postes de dépenses, comme les intrants pédagogiques et autres dépenses d'amélioration de la qualité. La part des dépenses courantes publiques constituée de dépenses autres que le salaire du personnel enseignant est de 40 % dans l'enseignement primaire et de 43 % dans l'enseignement secondaire, fortement consacrée aux dépenses salariales du personnel administratif.

Graphique 4 : Part des différents postes de dépense dans le coût unitaire public de formation, par niveau d'enseignement, 2012 *(%)*



Source : calculs des auteurs à partir de DPSB-ministère du Budget.

LES MÉNAGES CONTRIBUENT DE MANIÈRE DISPROPORTIONNÉE AUX DÉPENSES D'ÉDUCATION.

Les ménages contribuent à près de 77 % des dépenses totales courantes d'éducation tant au primaire qu'au secondaire, à travers plusieurs types de dépenses dont les plus importants sont les frais de scolarité (46 % au primaire et 55 % au secondaire), et ce malgré l'instauration de la gratuité. Les dépenses des ménages par enfant scolarisé étaient estimées à 62 800 FC (16 % du PIB/hab.) dans l'enseignement primaire et 125 900 FC (32 % du PIB/hab.) dans l'enseignement secondaire en 2012 ; des niveaux trois fois plus élevés que les coûts unitaires publics par élève. Ceci classe la RDC parmi les pays où l'apport des ménages est des plus substantiels. Il indique également un financement de l'éducation peu équitable, et non pro-pauvres, étant attendu que la contribution des ménages au niveau de l'éducation de base soit marginale.

LE FINANCEMENT PUBLIC DE L'ÉDUCATION N'EST PAS PRO-PAUVRE.

La distribution des scolarisations et les coûts associés aux différents niveaux d'études conduisent à une situation où une forte proportion des dépenses d'éducation tend à se concentrer sur une faible population très éduquée, issue pour l'essentiel des milieux les plus aisés. Alors que 9 % des ressources publiques d'éducation sont consommées par les 41 % de la population qui n'ont pas eu accès à l'école ou qui ne progressent pas plus loin que le primaire, plus de la moitié (51 %) des dépenses publiques d'éducation sont consommées par les 10 % les plus éduqués (des individus appartenant aux milieux les plus aisés). Dans la même veine, on observe que les jeunes gens issus des milieux les plus aisés absorbent 7,4 fois plus de ressources que leurs pairs issus des milieux les plus démunis. Ceci place la RDC parmi les pays ayant une distribution structurelle des dépenses particulièrement concentrée.

Tableau 5 : Disparité dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation 5-22 ans, 2012

	Ensemble des niveaux d'enseignement			
	% des dépenses d'éducation consommées	% de chaque groupe dans la population des 5-22 ans	R = rapport (a)/ (b)	Indice d'appropriation relative
	(a)	(b)		
Niveau de richesse du ménage				
Q1 (20 % les + pauvres)	8 %	20 %	0,40	1
Q2	8 %	20 %	0,39	1,0
Q3	11 %	20 %	0,54	1,3
Q4	15 %	20 %	0,74	1,8
Q5 (20 % les + riches)	59 %	20 %	2,95	**7,4**
Sexe				
Filles	41 %	48 %	0,86	1
Garçons	59 %	52 %	1,13	**1,3**
Milieu de résidence				
Rural	32 %	64 %	0,49	1
Urbain	68 %	36 %	1,90	**3,9**

Source : données éducatives de la MICS4 2010, données financières du chapitre 3 et calculs des auteurs.

CECI ÉTANT, L'ÉVOLUTION DE LA COUVERTURE GLOBALE AUX DIFFÉRENTS NIVEAUX SCOLAIRES MONTRE UNE PERFORMANCE PLUTÔT BONNE DE LA RDC AU REGARD DES PAYS DE LA RÉGION, ILLUSTRANT UNE CERTAINE RÉSILIENCE DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET LE MAINTIEN DE LA CONFIANCE DES MÉNAGES DANS CE SYSTÈME.

Entre 2005/06 et 2011/12, les effectifs se sont accrus à tous les niveaux d'enseignement, contribuant à une augmentation des niveaux de couverture : l'accroissement est de 65 % pour le préscolaire, 39 % pour le primaire, 40 % pour le secondaire, 113 % pour l'enseignement supérieur et 33 % pour l'enseignement non formel.

Cependant, peu d'enfants bénéficient du préscolaire dans sa formule actuelle et l'évolution de la couverture est lente et ne répond pas à la demande. La couverture est passée de 3 % à 4,3 % sur la période, positionnant la RDC parmi les pays ayant les plus faibles niveaux de couverture à ce niveau d'enseignement. Cette moyenne nationale, assortie d'une offre majoritairement privée, montre également de fortes disparités provinciales, le maximum étant atteint à Kinshasa (11 %).

Au niveau de l'enseignement primaire, le TBS est passé de 90 % à 110 % entre 2005/06 et 2011/12 ; au niveau de l'enseignement secondaire 1er et 2nd cycles, les taux sont passés respectivement de 35,2 % à 53,3 % et de 28,2 % à 36,6 %.

La couverture au niveau des filières courtes de la formation professionnelle (EPSP) et celles du MAS est insuffisante au regard du nombre d'adolescents non scolarisés ou déscolarisés. Le nombre d'élèves pour 100 000 habitants est passé de 906 à 1 101 sur la période au niveau de l'ETFP (filières longues et courtes). Cette évolution n'a pas bénéficié aux filières courtes (formation professionnelle et arts et métiers), pour lesquelles le ratio de couverture s'établit seulement à 81 pour 100 000 individus, niveau plus ou moins stable sur la période considérée. Au niveau de l'enseignement non formel, le ratio a connu une évolution erratique passant de 401 en 2006/07 à 463 en 2011/12 ; l'accroissement des effectifs observé a été soutenu toutefois seulement par les centres de rattrapage scolaire, dont les effectifs ont doublé sur la période, les effectifs des centres d'alphabétisation et des centres d'apprentissage professionnel restant stables. Ramené aux 3,5 millions d'enfants d'âge primaire non scolarisés, c'est à peine 8 % des besoins qui sont potentiellement couverts.

La couverture de l'enseignement supérieur a doublé sur la période, passant de 432 à 801 étudiants pour 100 000 habitants. Les étudiants sont majoritairement inscrits à l'université (publique ou privée) et l'analyse par filière montre une prédominance des filières santé (près de 30 % des effectifs en 2011/12) suivie de loin par la formation des enseignants (10 %).

Tableau 6 : Évolution de la couverture scolaire, par niveau d'enseignement, 2006/07–2011/12 *(TBS [%] et nb. d'apprenants pour 100 000 hab.)*

	Préscolaire	Primaire	1er cycle	2nd cycle	ETFP	Ens. Sup.
RDC 2005/06	3,0 %	90,4 %	35,2 %	28,2 %	906	432
RDC 2011/12	4,3 %	110,4 %	53,3 %	36,6 %	1 101	801
Moyenne pays comparateurs	22 %	108 %	47 %	23 %	415	532
Min.-max.	1 % -141 %	42 %-153 %	19 %-69 %	5 %-88 %	33-1 917	79-1 079

Source : calcul des auteurs à partir des données scolaires et des projections de population des Nations unies

LE SYSTÈME EST MARQUÉ PAR DES DISPARITÉS PROVINCIALES IMPORTANTES DANS LES SCOLARISATIONS ET DANS LA STRUCTURATION DE L'OFFRE, ET CE À TOUS LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT.

La couverture par niveau d'enseignement présente par ailleurs des disparités provinciales, qui peuvent s'avérer importantes.

Tableau 7 : Indicateurs de couverture, par niveau d'enseignement, par province, 2011/12 *(TBS [%] et nb. d'apprenants pour 100 000 hab.)*

	Préscolaire	Primaire	1er cycle	2nd cycle		ETFP		Non formel
				Total	% Technique *	Total **	AM/FP ***	
Bandundu	6,7 %	148,9 %	82,8 %	64,0 %	26 %	1,697	216	300
Bas-Congo	3,2 %	108,1 %	59,8 %	36,3 %	45 %	1,443	74	362
Équateur	3,7 %	111,0 %	46,9 %	29,1 %	29 %	804	45	647
Kasaï Occidental	2,5 %	153,9 %	66,5 %	44,8 %	25 %	1,181	168	497
Kasaï Oriental	5,0 %	129,9 %	52,1 %	36,3 %	24 %	871	71	969
Katanga	3,9 %	94,0 %	42,0 %	26,3 %	22 %	612	84	271
Kinshasa	10,9 %	74,6 %	57,9 %	50,8 %	45 %	2,022	27	438
Maniema	2,0 %	110,3 %	60,4 %	40,0 %	22 %	845	47	1,350
Nord-Kivu	1,5 %	97,7 %	48,6 %	34,2 %	41 %	1,346	27	398
Province Orientale	2,2 %	111,7 %	39,9 %	19,4 %	26 %	564	92	285
Sud-Kivu	2,4 %	105,0 %	49,8 %	33,5 %	25 %	814	20	364
RDC	4,3 %	110,4 %	53,3 %	36,6 %	31 %	1,101	81	463

Source : calcul des auteurs à partir des données scolaires 2011/12 et des données de population des Nations unies.
* Part des effectifs de l'enseignement technique dans le cycle secondaire. ** Enseignement technique long, formations professionnelles et arts et métiers.
*** Arts et métiers et formation professionnelle seulement.

La structure d'offre a peu changé, et demeure, sauf cas particulier du préscolaire, essentiellement publique. En 2011/12, le privé accueillait 11 % des élèves au primaire et entre 13 % et 22 % au secondaire, 27 % au supérieur et plus de 50 % au préscolaire et dans le non-formel. Le secteur conventionné, malgré un léger recul, continue à scolariser la majorité des élèves au primaire (72 %) et au secondaire (65 %). Notons que cette structure d'offre est très inégale d'un bout à l'autre du territoire : les établissements privés par exemple scolarisent moins de 1 % des effectifs du primaire dans le Bandundu mais près de 55 % à Kinshasa.

Tableau 8 : Poids des régimes de gestion dans les effectifs scolarisés, par niveau d'enseignement 2011/12 (%)

	Préscolaire			Primaire			Secondaire		
	Conventionné	Non Conventionné	Privé	Conventionné	Non Conventionné	Privé	Conventionné	Non Conventionné	Privé
Bandundu	75 %	23 %	2 %	76 %	24 %	0 %	73 %	27 %	1 %
Bas-Congo	12 %	12 %	76 %	78 %	15 %	7 %	77 %	16 %	8 %
Équateur	63 %	21 %	16 %	71 %	28 %	2 %	63 %	33 %	4 %
Kasaï Occidental	28 %	18 %	54 %	72 %	23 %	5 %	69 %	25 %	7 %
Kasaï Oriental	41 %	40 %	19 %	60 %	24 %	15 %	57 %	28 %	15 %
Katanga	18 %	4 %	78 %	67 %	16 %	17 %	56 %	20 %	24 %
Kinshasa	9 %	4 %	87 %	34 %	11 %	54 %	38 %	13 %	49 %
Maniema	71 %	5 %	24 %	84 %	15 %	1 %	80 %	17 %	3 %
Nord-Kivu	30 %	7 %	63 %	78 %	14 %	8 %	70 %	19 %	11 %
Orientale	43 %	11 %	45 %	81 %	15 %	4 %	71 %	19 %	10 %
Sud-Kivu	36 %	13 %	51 %	84 %	9 %	7 %	74 %	14 %	12 %
Total	34 %	14 %	52 %	71 %	19 %	11 %	64 %	21 %	15 %

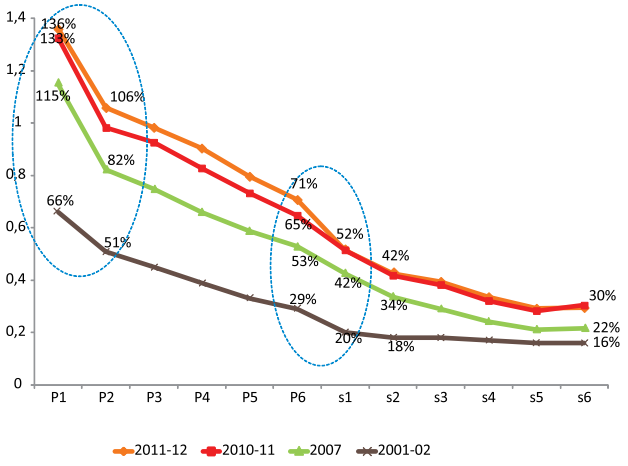
Source : Données scolaires 2011/12. Calculs des auteurs.

TOUTEFOIS, LA SCOLARISATION PRIMAIRE UNIVERSELLE DEMEURE UN DÉFI ET UN GRAND NOMBRE D'ENFANTS EST HORS DE L'ÉCOLE, SUITE NOTAMMENT À DES ENTRÉES TARDIVES ET DES ABANDONS PRÉCOCES.

L'accès au primaire est presque universel et une proportion croissante d'enfants achève le cycle primaire. On estimait à 5 % la proportion d'enfants n'ayant jamais eu accès à l'école en 2012. Du côté de l'achèvement du cycle primaire, de gros progrès ont également été observés : en 2011/12, près de 7 enfants sur 10 atteignaient la dernière année du primaire : ils n'étaient qu'un enfant sur 3 en 2001/02. Les déperditions au cours du cycle primaire sont importantes entre la première et la deuxième année (et ce depuis 2001/02) ; elles le sont également lors de la transition du primaire vers le secondaire (chute de 20 points).

Ce niveau de taux d'achèvement au primaire (TAP) positionne toutefois la RDC parmi les pays affichant les meilleures performances d'un point de vue quantitatif. Ces moyennes nationales demeurent toutefois assorties de disparités provinciales fortes, le TAP variant de 60 % dans la Katanga à 100 % dans le Bandundu.

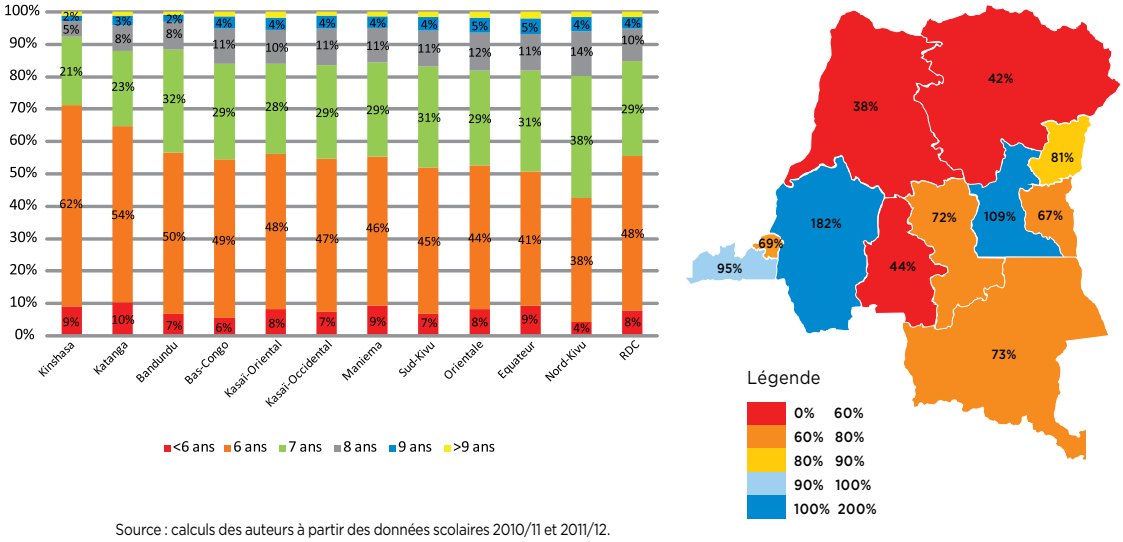
Graphique 5 : Profil transversal, 2001/02-2011/12 *(taux d'accès à chaque classe [%])*



Source : calcul des auteurs à partir des données scolaires 2007/08, 2010/11 et 2011/12 et RESEN 2005 pour l'année 2001/02.

Mais beaucoup d'enfants entrent (très) tardivement à l'école primaire, ce qui augmente le risque d'abandon en cours de cycle : 44 % des nouveaux entrants en première année du primaire en 2011/12 avaient plus de 6 ans (ils étaient 55 % dans ce cas en 2005/06) ; nombre d'entre eux étaient âgés de 10, 11, voire 12 ans.

Graphique 6 : Distribution de l'âge d'entrée au primaire et taux de survie attendu en 6e année du primaire, par province, 2011/12 *(%)*



Source : calculs des auteurs à partir des données scolaires 2010/11 et 2011/12.

La rétention en cours de cycle est de 70 %, assortie de fortes disparités provinciales : ainsi, si le Kasaï Occidental, la Province Orientale et l'Équateur présentent un niveau de rétention inférieur à 45 %, marquant des conditions de scolarisation et un contexte socio-économique local peu favorables à la survie des élèves au cours du cycle primaire, des provinces comme le Bandundu ou le Maniema montrent des niveaux supérieurs à 100 %, traduisant un phénomène d'attrait pour ces deux provinces. Ceci est à mettre en regard soit avec la proximité des zones de tension (pour le cas du Maniema), soit avec la structuration de l'offre, celle-ci étant majoritairement publique au Bandundu et plus importante par ailleurs en termes de disponibilité de classes pédagogiques au regard de la population scolarisable. On notera, en outre, que la rétention varie fortement selon le type de structure, les écoles privées affichant la plus mauvaise performance, là où les écoles de la fraternité affichent 100 % de rétention.

La problématique des enfants hors de l'école, au-delà des entrées tardives, est également liée aux abandons en cours du cycle primaire. De 4,1 millions en 2007, le nombre d'enfants âgés de 6-11 ans en dehors du système scolaire a baissé pour atteindre 3,5 millions en 2012. Parmi ces derniers, 2,9 millions n'avaient encore jamais mis les pieds à l'école (84 %) et près de 600 000 avaient déjà abandonné avant la fin du cycle primaire.

LA QUESTION FINANCIÈRE EST AU CŒUR DES PROBLÈMES DE NON-SCOLARISATION ET DE DÉSCOLARISATION.

Les facteurs de non-scolarisation et d'abandon les plus prégnants ont trait aux questions financières, évoquées par les parents dans près de 3 cas sur 4 pour justifier la non-inscription ou les abandons précoces ; cette situation est corroborée par les grandes différences observées entre les ménages les plus pauvres et les ménages les plus aisés concernant l'accès et l'achèvement aux différents niveaux d'enseignement. Les raisons familiales, celles associées à l'enfant – en particulier sa réussite ou non à l'école – mais aussi certaines questions liées à l'offre scolaire sont également évoquées, mais la contrainte économique apparaît comme le facteur le plus prégnant et doit être mise en relation avec l'offre scolaire, majoritairement publique conventionnée, voire privée, mais en tout état de cause payante.

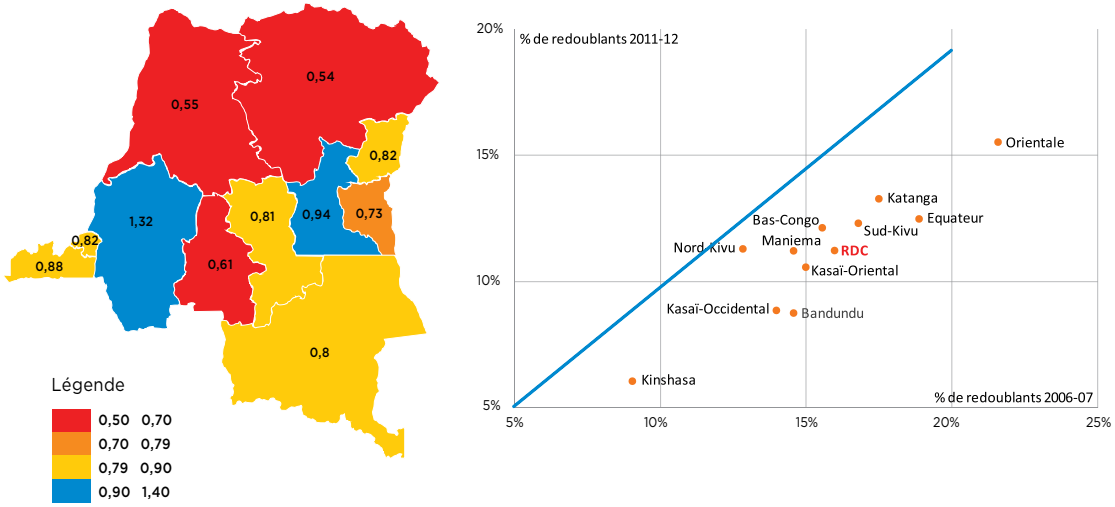
La distance géographique à l'école semble être un facteur de non-scolarisation particulièrement pour les jeunes enfants, mais son poids diminue lorsque l'enfant est plus âgé : ainsi une fille en milieu rural issue d'un ménage pauvre et habitant à plus de 5 km de l'école a une probabilité d'entrer à l'école primaire de 22 %, mais celle-ci atteint 75 % lorsque la même fille a 13 ou 14 ans. Cela est conforté par les observations réalisées sur les enfants hors de l'école : 52 % des enfants de 6-11 ans vivant à plus de 5 km d'une école sont hors de l'école, alors que cette proportion est seulement de 24 % pour les enfants vivant à moins de 1 km de l'école. Cette situation doit toutefois être nuancée dans la mesure où plus de 80 % des enfants ont une école située à moins de 1 km de leur domicile, faisant de la distance un facteur ayant peu de poids au niveau national, mais important au cas particulier pour certaines situations locales (au-delà de la distance, il convient aussi de se pencher sur l'existence de places disponibles dans l'école). De manière corollaire, la discontinuité éducative n'est pas un facteur de non-scolarisation dans la mesure où la plupart des écoles primaires sont à structure complète, et ce quel que soit le régime de gestion.

L'EFFICACITÉ INTERNE AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE EST AFFECTÉE PAR DES REDOUBLEMENTS ET ABANDONS GÉNÉRANT DES GASPILLAGES IMPORTANTS DE RESSOURCES PUBLIQUES ET PRIVÉES.

Entre 21 % (CEI de 79 % au primaire) et 15 % (CEI de 85 % au secondaire 2) des ressources (publiques et privées) sont perdues suite aux redoublements et abandons précoces en cours de cycle. Si au niveau du primaire, ils ont un poids similaire au niveau du pays, au secondaire le redoublement affecte plus l'efficacité que l'abandon ; de fortes variations sont observées au niveau provincial.

Le niveau de redoublement est toutefois en baisse, tant au primaire qu'au secondaire. Ainsi, au primaire, le pourcentage de redoublants est passé de 18 % en 2001/02 à 11 % en 2011/12 ; au secondaire, les pourcentages de redoublants s'établissaient à 12 % en 2011/12 contre 10 % en 2005/06.

Carte 2 : Coefficient d'efficacité interne en 2012 et évolution des pourcentages de redoublants entre 2001/02 et 2011/12, établissement primaire, par province



Source : calculs des auteurs à partir des données scolaires 2005/06, 2010/11 et 2011/12.

UNE FORTE PROPORTION D'ENFANTS EST EN SITUATION DE DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE, NE MAÎTRISANT PAS LES FONDAMENTAUX DE LA LECTURE ET DES MATHÉMATIQUES À LA SORTIE DU PRIMAIRE.

Au niveau national, ce sont 26 % des élèves de 2e année et 51 % des élèves de 5e année aux tests PASEC 2010 qui présentent des difficultés d'apprentissage. Après six années d'études, seuls 47 % des jeunes congolais sont alphabétisés (contre 59 % en moyenne dans les pays comparateurs). Même si le niveau d'alphabétisation augmente avec le niveau d'études, 9-10 ans sont nécessaires – hors redoublement – pour alphabétiser de manière durable la grande majorité des sortants.

Les lacunes s'observent dès le début du cycle primaire ; nombreux sont les enfants qui en 4e année apprennent encore à lire au lieu de lire pour apprendre. Les résultats aux tests EGRA 2012 montrent une faible connaissance dans les domaines fondateurs de la lecture, en 2e année mais encore en 4e année, illustrant une maîtrise inadéquate des principes alphabétiques et du vocabulaire en français à l'oral en début de cycle. Ces difficultés se répercutent sur la capacité à lire et à écrire des élèves et à comprendre des textes lus ou écoutés. En mathématiques, une proportion importante d'élèves ont des résultats également en dessous de ce qui est attendu par le curriculum officiel : les nombres sont ainsi mal assimilés, avec seulement 35 % des élèves de 4e année qui peuvent correctement nommer le nombre « 1 025 ». La résolution de problèmes simples et les opérations sont également mal maîtrisées, notamment les multiplications et les divisions qui ne sont correctement effectuées que par 15 % des élèves de 4e année.

Tableau 9 : Pourcentage de réponses correctes, lecture et mathématiques, 2e et 4e années, par sous-test, 2012 *(%)*

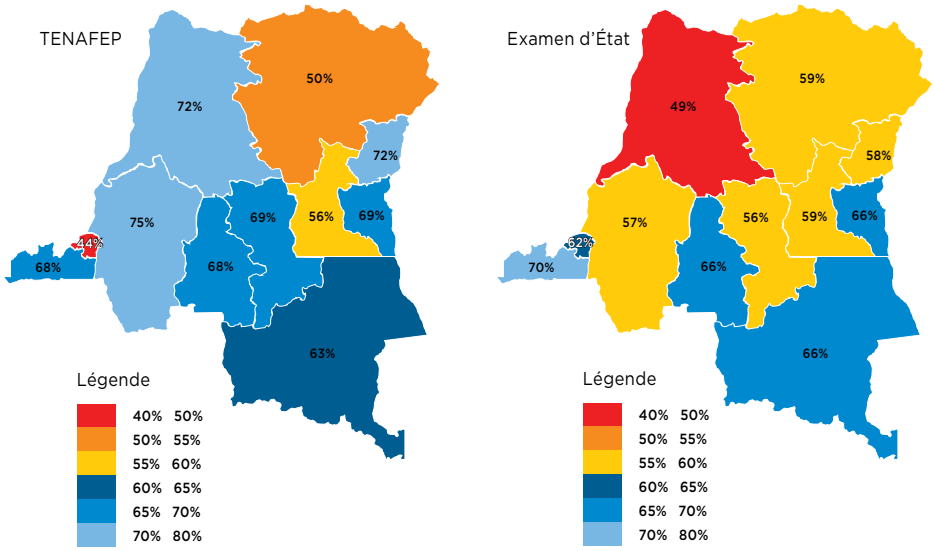
Lecture	2e année	4e année	Maths	2e année	4e année
Vocabulaire	41,4 %	54,6 %	Identification des nombres	49,7 %	70,9 %
Identification du son initial	12,3 %	27,6 %	Comparaison des quantités	56,5 %	64,6 %
Connaissance des graphèmes	7,6 %	21,1 %	Chiffre manquant	17,5 %	31,8 %
Lecture de mots familiers	--	16,7 %	Résolution de problèmes	40,0 %	53,0 %
Lecture de mots inventés	--	12,7 %	Exercice de calcul		
Lecture de texte	--	17,4 %	Addition	49,3 %	43,8 %
Compréhension à la lecture	--	5,6 %	Soustraction	27,0 %	37,4 %
Compréhension à l'audition	11,0 %	21,7 %	Multiplication	--	15,4 %
Écriture d'une phrase complète	na	28,5 %	Division	--	15,2 %

Source : EGRA & EGMA 2012, calculs des auteurs.

Certaines lacunes tendent à persister tout au long de la scolarité. Pour de nombreux élèves, le faible niveau de maîtrise en français au primaire pénalise leur apprentissage des cours enseignés dans cette langue, fragilisant ainsi les apprentissages tout au long de leur scolarité, sans que le système soit capable de juguler ces effets néfastes initiaux. Ainsi, il n'est pas surprenant de voir des niveaux de réussite relativement moyens tant au TENAFEP (64 % de réussite avant délibération en 2012) qu'à l'examen d'État (61 % en 2012).

D'importants écarts dans le niveau des apprentissages sont observés d'une province à l'autre soulignant l'existence de variables contextuelles fortes, et illustrant le besoin d'interventions localisées au niveau des programmes.

Carte 3 : Taux de réussite au TENAFEP (avant délibération) et à l'examen d'État, par province, 2012 *(%)*



Source : Rapport TENAFEP et Inspection générale. Calculs des auteurs.

RÉSOUDRE LES PROBLÈMES DE QUALITÉ DES APPRENTISSAGES NÉCESSITE LA MISE EN PLACE D'INTERVENTIONS MULTIPLES, ANCRÉES POUR BON NOMBRE D'ENTRE ELLES AU NIVEAU LOCAL.

Les analyses ont mis en avant le rôle prépondérant que pouvait jouer une gestion pédagogique adéquate dans l'amélioration de la qualité des apprentissages. Cela passera par la révision des pratiques pédagogiques en classe par l'enseignant (qui implique un renforcement de la formation tant initiale que continue), mais également par le renforcement des mécanismes de suivi et de responsabilité à différents niveaux, en commençant par celui de la classe/école.

Parmi les autres interventions potentiellement porteuses figurent : le recours au redoublement en dernier ressort et assorti d'un accompagnement spécifique de l'élève en difficulté ; le respect du temps scolaire impliquant une maîtrise de l'absentéisme de l'élève et de l'enseignant, et l'utilisation du temps en classe optimisé ; la disponibilité de manuels et d'outils pédagogiques en nombre suffisant, pertinents et attractifs, et adéquatement utilisés par les enseignants et les élèves ; une affectation des enseignants en classe efficiente et équitable ; le développement du préscolaire, notamment à l'endroit

des populations les plus vulnérables, compte tenu des effets positifs qu'il engendre sur la préparation à l'école. La question du statut des langues d'enseignement et de leur apprentissage devra également être posée.

L'IMPACT NET DE L'ÉDUCATION SUR LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN DEMEURE CEPENDANT CONSÉQUENT.

Les indicateurs de fertilité, de planification familiale et de santé de l'enfant s'améliorent avec l'éducation de la mère : lorsque la mère est plus éduquée, le nombre d'enfants diminue, l'usage de la contraception est plus répandu, les femmes enceintes ont plus régulièrement recours à des consultations prénatales, les jeunes enfants ont moins de risques de présenter des signes de retard de croissance. On note également une moindre probabilité de faire partie des populations les plus pauvres, et une meilleure connaissance du VIH/SIDA, favorisant la prévention et la lutte contre le développement de la maladie, parmi les femmes les plus instruites.

Tableau 10 : Impact net simulé de l'éducation sur différents aspects du développement humain, 2010 *(% et nb.)*

	Moyenne	Sans ou aucun niveau achevé	Niveau d'éducation achevé			
			Prim.	Sec. 1	Sec. 2	Sup.*
Fécondité/planification familiale						
Nombre de naissances[1]	4,0	4,3	4,2	3,8	2,6	1,5
Contraception (%)	23 %	17 %	21 %	29 %	30 %	36 %
Santé prénatale et de l'enfant						
Nombre de consultations prénatales	3,4	3,2	3,6	3,6	4,0	4,8
Risque de retard de croissance de l'enfant (%)	41 %	42 %	42 %	39 %	31 %	21%
Probabilité que l'enfant ait eu tous les vaccins (%)	46 %	44 %	46 %	50 %	63 %	76%
Probabilité d'avoir au moins un enfant décédé (%)	32 %	31 %	27 %	20 %	15 %	9%
Pauvreté et VIH						
Connaissance du VIH/SIDA (score/12)	6,6	6,0	6,9	7,4	7,8	8,2
Probabilité de faire partie des 40 % les plus pauvres** (%)	32 %	42 %	31 %	21 %	9 %	na[2]

Source : enquête MICS4 2010 et calculs des auteurs. Femmes de 15-49 ans et enfants de moins de 5 ans. * 2 années d'études sont considérées. ** Pour la probabilité d'être pauvre, seules les femmes de 30 ans et plus sont considérées, de sorte que leur éducation puisse avoir un effet et que l'on ne mesure pas le niveau de richesse des parents.

[1]Il ne s'agit pas ici de l'indice synthétique de fécondité, c'est-à-dire du nombre moyen d'enfant qu'une femme peut espérer avoir entre 15 et 49 ans, mais du simple nombre d'enfants vivants des femmes interviewées au moment de l'enquête. Ce chiffre est donc plus faible que l'indice de fécondité.

[2]L'échantillon ne contient aucune femme avec une éducation supérieure qui fasse partie des 40 % de la population les plus pauvres, ce qui rend le calcul impossible ; la probabilité elle-même n'est en revanche pas réellement nulle.

Le secondaire 1er cycle apparaît comme étant le cycle le plus coût-efficace en termes de progrès sur le développement humain, qui incite à poursuivre les efforts pour tendre vers une éducation de base universelle de huit années. Une année de scolarisation au primaire représente 2,8 % de l'impact total de l'éducation, alors que les 1er et 2nd cycles secondaires ainsi que le supérieur ont un impact respectivement de 10 %, 7 % et 17 % par année de scolarisation. Les coûts unitaires très élevés au supérieur rendent toutefois ce cycle moins rentable au final. L'impact social net de l'éducation primaire, particulièrement faible en comparaison des autres niveaux d'études, mais aussi vis-à-vis d'autres pays du continent, pourrait être lié soit à une faible qualité de l'éducation soit à des spécificités du contenu des programmes d'enseignement.

Tableau 11 : Distribution de l'impact social de l'éducation par niveau d'études, 2010

	Primaire	Secondaire 1	Secondaire 2	Supérieur
Impact social moyen (%) (sur 100)	17	20	29	34
Impact social par année de scolarisation (%)	2,8	10,0	7,3	17,0
Coût unitaire (milliers de FC)	18,5	36,7	37,5	350,3
Indice de coût-efficacité (impact/coûtx100)	15,2	27,2	19,5	4,9

Source : enquête MICS4 2010, coûts unitaires issus du chapitre 3 et calculs des auteurs.

AU-DELÀ DES DISPARITÉS RÉGIONALES, D'IMPORTANTS ÉCARTS SONT OBSERVÉS SELON LE GENRE, LE MILIEU DE RÉSIDENCE ET LE NIVEAU DE RICHESSE DES FAMILLES DANS L'ACCÈS À L'ÉCOLE FORMELLE ET DANS LES APPRENTISSAGES, ET ILS TENDENT À SE CUMULER.

Les disparités selon le genre sont quasi inexistantes au niveau de l'accès à l'école (IP de 0,97), mais apparaissent au cours du primaire et s'amplifient au cours de la scolarisation. Les disparités filles-garçons se construisent au cours des cycles primaire et secondaire, alors qu'il n'y a quasiment pas de différence entre garçons et filles lors de la transition vers le secondaire, et une plus grande proportion de filles que de garçons évolue du secondaire au supérieur. À cet égard, la RDC fait partie des pays de la région avec les plus grandes disparités de genre.

Tableau 12 : Indices de parité selon le genre, le milieu de résidence, et le niveau de richesse du ménage sur l'accès, la rétention, l'achèvement et la transition, 2010-2012 *(% et indice)*

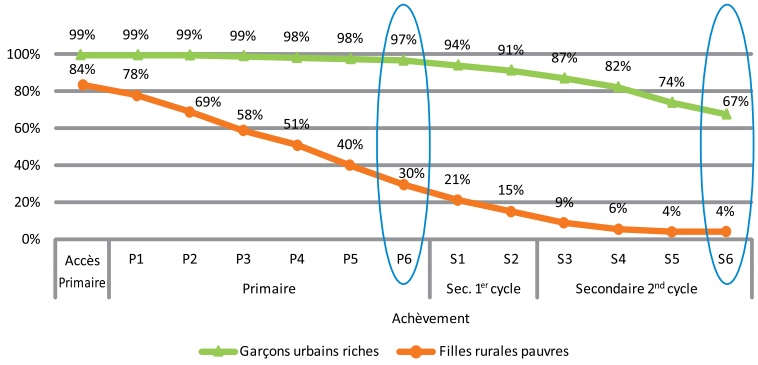
		Filles	Garçons	IP Fille/ garçon	Rural	Urbain	IP Rural/ urbain	Q1	Q5	IP Q1/Q5
Primaire	Accès	94 %	97 %	0,97	93 %	99 %	0,94	89 %	99 %	0,90
	Rétention	63 %	83 %	0,76	59 %	89 %	0,66	46 %	95 %	0,48
	Achèvement	59 %	80 %	0,74	55 %	88 %	0,63	41 %	94 %	0,44
Transition prim.-sec.		88 %	91 %	0,96	88 %	94 %	0,94	88 %	97 %	0,91
Secondaire (1er et 2nd cycles)	Accès	52 %	74 %	0,70	48 %	83 %	0,58	36 %	91 %	0,40
	Rétention	35 %	46 %	0,76	26 %	56 %	0,46	16 %	56 %	0,29
	Achèvement	18 %	34 %	0,54	13 %	47 %	0,28	6 %	51 %	0,12
Transition sec.-sup.		44 %	37 %	1,19	15 %	50 %	0,30	10 %	50 %	0,20
Supérieur	Accès	8 %	12 %	0,67	2 %	23 %	0,09	1 %	25 %	0,04

Source : enquêtes EADE 2012 et MICS4 2010, et calculs des auteurs.

L'effet discriminant du revenu sur l'accès et la rétention aux différents cycles est de loin le plus fort, suivi du genre. Les disparités selon le revenu sont les plus marquées et apparaissent dès l'accès à l'école (IP de 0,90) ; elles s'amplifient de telle façon que les enfants du quintile le plus riche ont 25 fois plus de chances d'accéder au supérieur que ceux issus du quintile le plus pauvre. Le milieu de résidence (urbain/rural) est également particulièrement discriminant, mais son effet serait essentiellement lié à un effet revenu. Ainsi, l'effet net du milieu de résidence apparaît moins élevé que l'importance du genre dans les disparités de scolarisation.

Mais les effets tendent à se cumuler pour conduire à des situations très contrastées, fortement au désavantage des jeunes filles rurales pauvres, et ce d'autant plus qu'on monte en niveau. L'indice de parité entre les filles rurales pauvres et les garçons urbains riches passe ainsi de 0,84 au niveau de l'accès au primaire, à 0,31 en fin de primaire, pour tomber à 0,06 en fin de secondaire. Ainsi, ce sont 4 % des filles rurales pauvres qui atteignent la fin du secondaire contre 67 % de leurs homologues masculins issus des milieux riches urbains.

Graphique 7 : Profils probabilistes selon différentes dimensions cumulées, 2010 *(%)*



Source : enquête MICS4 2010, et calculs des auteurs.

Des différences sont également observées au niveau des apprentissages entre les garçons et les filles, au détriment des filles au primaire (un résultat non conforme à ce qui est observé sur le plan international), mais en leur avantage au niveau du secondaire. Notons qu'au primaire, s'ils restent mineurs en début de cycle, les écarts dans les apprentissages se creusent en fin de cycle, suggérant que le système scolaire tend à renforcer ces écarts au lieu de les réduire. Des pratiques discriminatoires, tant à la maison qu'à l'école, seraient en jeu, qu'il conviendrait de creuser. L'avantage observé chez les filles au niveau de l'examen d'État pourrait être lié à une sur-sélection des filles, les meilleures d'entre elles étant encore en lice à ce stade.

LE DEGRÉ DE RISQUE DE CONFLITS AU NIVEAU DES PROVINCES AFFECTE ÉGALEMENT LES SCOLARISATIONS ET LES APPRENTISSAGES MAIS PAS TOUJOURS DE MANIÈRE NÉGATIVE.

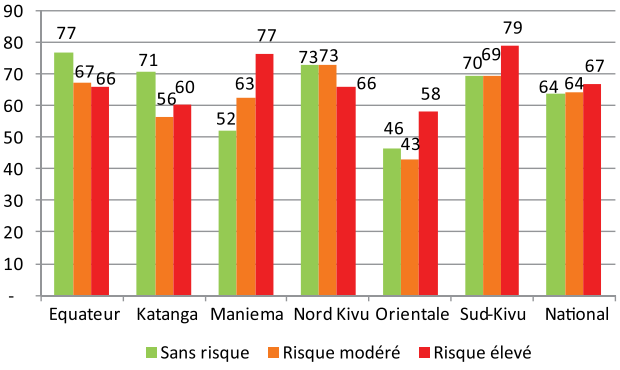
Si les taux d'achèvement au primaire sont les plus bas du pays dans les six provinces affectées par les conflits, vraisemblablement dus à des interruptions de scolarité qui pousseraient les enfants à abandonner l'école, aucune relation ne peut être établie sur l'effet éventuel des conflits sur l'admission au primaire. Les conflits ne créent pas non plus de disparités dans le taux d'achèvement des garçons et des filles. Cependant, les six provinces les plus affectées par les conflits figurent parmi celles qui comptent les plus grands nombres en termes relatifs (65 %) et absolu d'enfants de 6 à 11 ans en dehors de l'école (ceux qui ne l'ont jamais fréquentée et ceux qui ont été déscolarisés).

Graphique 8 : Taux d'accès et taux d'achèvement au primaire dans les six provinces affectées par les conflits, 2011/12 *(%)*

Source : Données scolaires 2011/12 et population des Nations unies. Calculs des auteurs.

Les analyses conduites ont permis toutefois de mettre en avant la résilience dont pouvait faire preuve le système éducatif congolais, qui en dépit des crises, affiche parfois des résultats encourageants. On n'a en effet pas pu mettre en exergue une incidence généralisée du degré de risque élevé des sous-divisions sur la disponibilité d'infrastructures (eau, latrines, clôture), sur la nature et l'état des infrastructures scolaires ou encore sur les résultats au TENAFEP. La gestion des manuels scolaires est également peu affectée par le degré de risque de la zone qui affecte de manière variable la gestion des enseignants.

Graphique 9 : Taux de réussite au TENAFEP avant délibération dans les 6 provinces les plus affectées par les conflits, selon le degré de risque des sous-divisions, 2012 *(%)*



Source : calcul des auteurs à partir de la catégorisation des sous-divisions et TENAFEP 2012.

Des mesures d'adaptation sont parfois instaurées autorisant les enfants à poursuivre leur scolarisation malgré les heurts. Parmi les mécanismes d'adaptation mis en place, on trouve entre autres : l'adaptation du nombre d'heures de cours par semaine ; l'adaptation du calendrier scolaire ; l'organisation de sessions spéciales d'examens ; la délocalisation des écoles affectées par les conflits ; la dérogation aux frais de participation au TENAFEP ; la formation des enseignants sur le soutien psychosocial ou encore sur les urgences.

Cependant, ces mesures sont essentiellement mises en œuvre dans les provinces appuyées techniquement et financièrement par les organisations humanitaires. Ainsi 84 % des enfants ayant reçu une assistance humanitaire pour leur éducation sont situés dans le Nord et le Sud-Kivu, et la Province Orientale ; le Nord-Kivu et le Sud-Kivu concentrent la majorité de l'aide humanitaire en éducation. Ces deux provinces, outre le fait de compter le plus grand nombre d'organisations humanitaires internationales qui travaillent dans le secteur de l'éducation, ont reçu le plus de financements humanitaires (24 % et 39 % respectivement des financements issus du *Pooled Fund*). Si cette présence se traduit par une mobilisation plus conséquente des appuis permettant d'assurer la continuité de l'éducation dans un contexte marqué par de violents conflits, elle questionne toutefois la soutenabilité de tels appuis sur le long terme et des effets potentiels qu'un hypothétique retrait des bailleurs aurait sur les scolarisations.

LE SYSTÈME ÉDUCATIF EST ENCORE PEU ÉQUIPÉ POUR FACILITER LA RÉSOLUTION DES CONFLITS.

Peu d'enseignants sont outillés pour promouvoir la paix à travers l'éducation. En effet, ils sont à peine 20 % (parmi les enquêtés de quatre provinces : Province Orientale, Équateur, Maniema et Katanga) à avoir été formés à la résolution des conflits. De plus, si

un programme d'éducation civique et morale existe – un manuel de civisme a été élaboré pour les niveaux 5 et 6 – il n'est pas encore imprimé et distribué, et la rédaction est en cours pour les autres niveaux, ce qui est encourageant.

Encore aujourd'hui, les écoles ne sont pas des lieux sûrs pour les enfants dans les provinces affectées par les conflits. Plus d'un quart des élèves consultés ne se sentent pas en sécurité à l'école. Dans le Nord-Kivu, les écoles sont très rarement dotées de clôtures, y compris dans les sous-divisions à haut risque (11 %) en dépit de l'insécurité qui sévit dans la zone.

Le système éducatif n'est pas encore en mesure de contribuer de manière forte à la résolution des conflits, à la cohésion sociale et à la résilience. Il reste en effet peu équipé pour faciliter la résolution des conflits. À ce jour, et à l'instar de ce que l'on observe dans les pays voisins, la RDC ne possède pas de mécanismes institutionnalisés de réduction des risques, de catastrophes et de conflits qui permettraient de prévenir les conséquences des crises sur l'éducation, ou au moins d'atténuer leurs impacts.

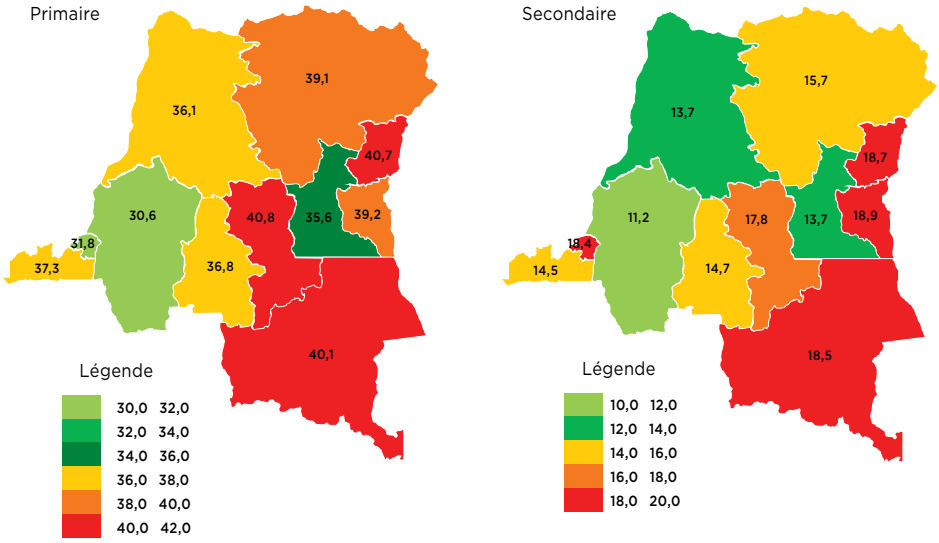
LA GESTION ADMINISTRATIVE, TANT DES ENSEIGNANTS QUE DES MANUELS, EST MARQUÉE PAR DE FORTES LACUNES, MAIS DE FORTES MARGES DE MANŒUVRE EXISTENT EN VUE DE SON AMÉLIORATION.

Les niveaux d'encadrement suggèrent l'existence de marges de manœuvre dans le recrutement des enseignants. Les ratios élèves/maître (REM) s'établissent à 37:1 au primaire et à 15:1 au secondaire en 2011/12 ; des niveaux bien favorables comparés à la moyenne des pays comparateurs (respectivement de 52:1 et 36:1). Cependant, les REM grimpent à 64:1 (primaire) et 36:1 (secondaire), quand seuls les enseignants mécanisés payés par l'État sont considérés. Le recours massif à des enseignants pris en charge directement par les parents d'élèves (42 % au primaire et 58 % au secondaire) favorise ainsi de bons niveaux d'encadrement. Des marges de manœuvre existent ainsi dans le recrutement des enseignants, avec la possibilité de laisser « grossir » les REM, dans les court et moyen termes, avec comme conséquence directe un allégement de la charge financière supportée par l'État mais aussi par les parents.

L'encadrement des élèves est resté stable dans le temps, mais sa qualité s'est détériorée au secondaire. Les REM dans les établissements publics ont connu une légère baisse entre 2006/07 et 2011/12 ; indiquant que la vitesse de recrutement des enseignants a eu lieu de concert avec l'évolution des effectifs. Au secondaire, l'évolution montre une dégradation de la qualité de l'encadrement, comme le suggère l'évolution des REM qualifiés entre 2006/07 et 2011/12 qui sont passés de 63:1 à 86:1 ; ce fort ratio suggère aussi un déficit important d'enseignants qualifiés au secondaire.

L'encadrement des élèves n'est pas uniforme d'une province à l'autre. Des disparités sont également observées selon le milieu de résidence, à la faveur des zones rurales qui affichent un REM de 36:1 contre 43:1 en milieu urbain au primaire (attractivité moindre des zones rurales). Des différences, mais plus faibles, sont également observées entre les sous-divisions à haut risque (REM moyen de 40:1) et les sous-divisions sans risque (36:1). Dans le Sud-Kivu, le REM baisse de 46:1 à 38:1 des zones sans risque aux zones à risque élevé ; cette évolution pourrait refléter un abandon ou un déplacement de la part de certains élèves suite aux conflits.

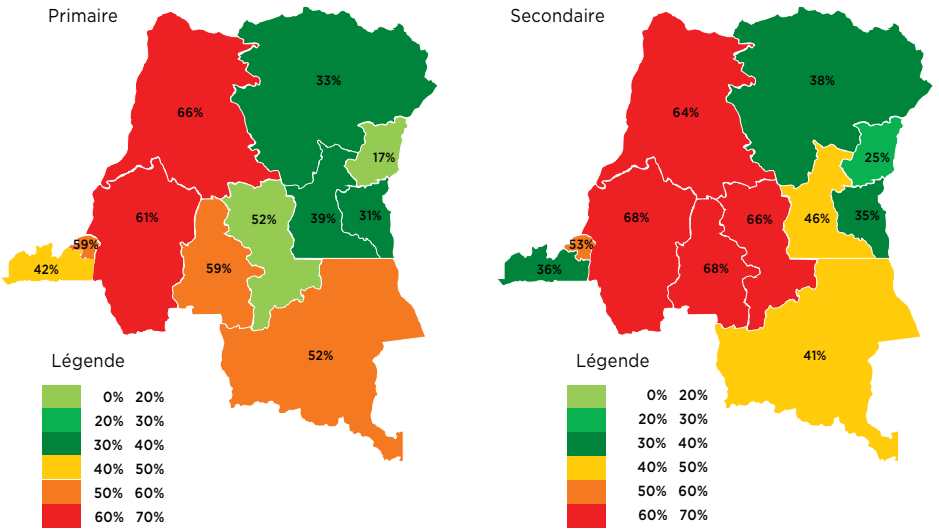
Carte 4 : Ratio élèves/maître, établissement public, par province, 2011/12



Source : Données scolaires 2011/12. Calculs des auteurs. Porte sur l'ensemble des enseignants, mécanisés ou pas.

La cohérence dans l'affectation des enseignants au niveau des établissements est faible. L'allocation des enseignants aux écoles est globalement défaillante avec 48 % d'aléas dans l'allocation des enseignants au primaire (contre 34 % pour les pays comparateurs) et 54 % au secondaire. Là encore de fortes disparités existent entre provinces et selon le milieu urbain/rural. Des affectations particulièrement aléatoires sont observées dans les provinces de Kinshasa, du Kasaï Occidental, du Bandundu et de l'Équateur, les degrés d'aléa ($1\text{-}R^2$) variant entre 59 % et 66 %. Au secondaire, les degrés d'aléa varient entre 25 % dans le Nord-Kivu à 68 % dans le Kasaï Occidental.

Carte 5 : Degré d'aléa dans l'affectation des enseignants au niveau des établissements publics, par province, 2011/12 *(coefficient 1-R^2 [%])*



Source : Données scolaires 2011/12. Calculs des auteurs. Porte sur l'ensemble des enseignants, mécanisés ou pas.

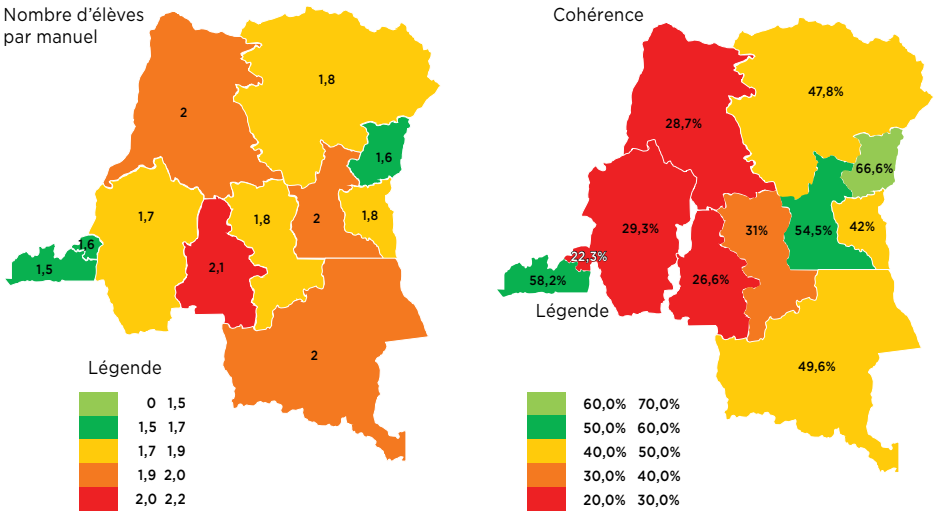
L'affectation des enseignants au sein des écoles privilégie les classes terminales : les classes élémentaires sont relativement plus surchargées que les classes terminales, bénéficiant des enseignants les moins expérimentés, alors que c'est à ce premier niveau que les apprentissages fondamentaux ont lieu.

Ces résultats illustrent les nombreux dysfonctionnements observés dans la chaîne de recrutement, à tous les niveaux du système scolaire, et soulève le besoin de mener une réflexion sur le sujet avec l'ensemble des parties prenantes.

Tous les élèves n'ont pas de manuels et ces derniers sont très mal répartis : en 2011/12, 1,8 élève partageait un manuel de français ou de mathématiques au primaire, la disponibilité de manuels étant plus limitée aux niveaux des 5e et 6e années, avec 2,6 élèves pour un manuel. L'allocation des manuels aux écoles est par ailleurs marquée par une forte incohérence (aléa de 58 % en moyenne), dans des proportions toutefois moindres que ce qui peut être observé dans d'autres pays. Les variations provinciales sont là encore fortes. Certaines provinces, comme celles du Kasaï Occidental et de l'Équateur, affichent d'importants dysfonctionnements dans la gestion des manuels, avec de faibles dotations

et une mauvaise distribution des manuels aux écoles. D'autres provinces, comme le Bas-Congo et le Nord-Kivu, présentent des situations plus favorables, marquées par une dotation relativement bonne en manuels scolaires et une cohérence dans la distribution aux écoles relativement élevée, illustrant une meilleure gestion des manuels scolaires dans ces provinces.

Carte 6 : Distribution des manuels de français, par province, établissement primaire public 2011/12 *(ratio nombre d'élèves par manuel utile* et cohérence en pourcentage [coefficient R^2])*



Source : Données scolaires 2011/12. Calculs des auteurs. * Seuls les manuels utiles sont considérés dans ce calcul (c'est-à-dire que le nombre de manuels a été plafonné au nombre d'élèves). Voir détail par niveau en annexe du chapitre 7, tableaux A7.6 et A7.7.

Plusieurs explications peuvent être avancées pour expliquer cette situation :

i) l'augmentation de la population scolarisable et la difficulté à anticiper la hausse des effectifs d'élèves suite notamment à l'instauration de la gratuité (amorcée en 2009/2010), depuis la distribution des manuels, peut créer un décalage entre les besoins en manuels et le nombre initialement distribué ;

ii) des problèmes de gestion des manuels liés à une faible appropriation des responsables provinciaux dans la distribution, conservation et sécurisation des manuels ;

iii) des ventes illicites de manuels ont parfois été relevées. Pour pallier ce problème, des formations/sensibilisations à l'endroit des gestionnaires (PROVED, sous-PROVED, coordinateurs et directeurs d'école et enseignants) ont été mises en place et renforcées ;

iv) l'accès très difficile de certaines écoles ne favorise pas une distribution optimale des manuels sur l'ensemble du territoire ;

v) la gestion des manuels au niveau des écoles elles-mêmes pose problème : la plupart des écoles ne disposent pas de bibliothèque ni d'infrastructure pouvant conserver les manuels, accélérant leur détérioration ;

vi) l'absence d'une politique de remplacement des manuels usagés/détériorés.

LE CORPS ENSEIGNANT EST INADÉQUATEMENT FORMÉ, PEU FÉMINISÉ ET ÂGÉ.

En 2012, le système éducatif primaire et secondaire comptait 577 000 enseignants dont 510 000 (88,4 %) travaillent dans les établissements publics (conventionnés et non conventionnés). Parmi ces derniers, la moitié était prise en charge par l'État, les autres étant soit en attente de régularisation de paie (7,4 % au primaire et 22 % au secondaire), soit non mécanisés (35 % des enseignants). Les femmes sont peu représentées dans le corps enseignant, occupant 27 % des postes au primaire et seulement 11 % au secondaire. Ces proportions sont peu différentes de celles enregistrées en 2006/07. 20 % des instituteurs sont âgés de 50 ans et plus ; ils sont 11 % (soit 31 900 enseignants) à avoir atteint ou dépassé l'âge de la retraite (55 ans et plus). Au secondaire, le problème est moins prononcé, avec des proportions de 9,5 % et 3,5 % respectivement.

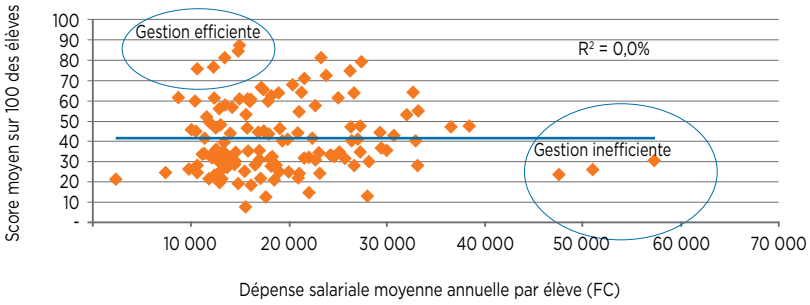
Si la plupart des enseignants du primaire sont qualifiés (à 93,2 %), c'est loin d'être le cas au secondaire où ils ne sont que 17,4 %, un niveau particulièrement faible et en baisse par rapport à 2006/07 (25 %). Ce résultat suggère un fort manque d'attractivité de la fonction enseignante, notamment au secondaire, qui n'arrive pas à attirer les sortants des filières de formation pédagogique supérieure. À ceci s'ajoute le fait que la formation initiale comme continue présente de fortes carences ne permettant pas d'assurer que les enseignants en classe soient adéquatement outillés pour exercer leur métier correctement.

LES MOYENS MIS À LA DISPOSITION DU SYSTÈME NE SONT PAS TRANSFORMÉS EN RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE, ILLUSTRANT LE BESOIN DE RENFORCER LA GESTION PÉDAGOGIQUE.

Le lien entre les ressources investies au niveau des écoles et les résultats scolaires qu'elles obtiennent est quasi inexistant. Cette observation nous rappelle que, dans

le processus de transformation des ressources en résultats, un élément central est la manière dont les ressources sont utilisées et gérées au niveau de la classe et de l'école. Des facteurs comme les compétences en gestion du directeur d'établissement, ses aptitudes en leadership et sa capacité à motiver son équipe pédagogique, de même que l'existence de mécanismes de suivi et de supervision appropriés et de mécanismes de redevabilité pour assurer que les ressources sont employées correctement, sont aujourd'hui reconnus comme éléments clés dans le processus de transformation des intrants scolaires en apprentissages.

Graphique 10 : Relation entre les ressources et les résultats scolaires en 5e année du primaire, établissement public, 2010



Source : résultats en 5e année du PASEC, données sur le salaire moyen annuel d'un enseignant issues du chapitre 3. Calculs des auteurs.
Note : chaque point représente une école.

MATRICE DE PISTES D'ORIENTATIONS POLITIQUES

Il s'agit de propositions de piste d'orientations politiques qui doivent être discutées dans le cadre d'un modèle de simulation financière du secteur pris dans son ensemble en vue d'assurer leur soutenabilité tant financière que physique.

Situation en RDC	Proposition de pistes d'orientations politiques	Coûts financier et politique
Pour un financement de l'éducation plus équitable et davantage en lien avec les besoins de développement qualitatif et quantitatif du système éducatif		
Le niveau des financements publics alloués à l'éducation, s'ils'est fortement amélioré, reste encore modeste : la part des dépenses courantes de l'État allouée à l'éducation était de 15 % en 2012 contre 22 % pour les pays comparateurs	Poursuivre et renforcer les efforts en matière de financements publics de l'éducation pour assurer qu'ils soutiennent de manière adéquate et équitable le développement du système éducatif dans les années à venir Mettre en place un mécanisme de suivi des dépenses d'investissement par source de financement (extérieur et intérieur) en vue de pouvoir mieux saisir l'ensemble des ressources disponibles pour le secteur et faciliter l'aide à la prise de décision et les arbitrages politiques. Disposer d'informations régulièrement actualisées sur les coûts de construction permettrait également d'apprécier les modalités de construction les plus coût-efficaces Questionner le processus des allocations budgétaires aux provinces en vue de tendre vers une allocation des financements publics de l'éducation aux provinces plus équitable et efficace (avec un ciblage prioritaire des provinces les plus en retard dans les scolarisations et les apprentissages)	$$$/*
Les arbitrages intra-sectoriels favorisent la partie haute du système (29 % sont alloués au supérieur) au détriment des niveaux de base (le primaire recevant 43 % des financements publics courants)	Favoriser un rééquilibrage des allocations intra-sectorielles vers les niveaux inférieurs (par exemple : un effort de ventilation de 50 % au primaire) au regard notamment de l'atteinte de l'objectif d'une éducation de base universelle de qualité d'ici 2024	
Plus de 75 % des dépenses courantes d'éducation sont assurées par les familles	Alléger davantage la charge financière des familles, via notamment l'élimination graduelle des nombreux coûts directs (SERNIE, TENAFEP, etc.) Poursuivre les efforts entrepris en vue de la gratuité du primaire	

Pour un développement harmonieux des différents sous-secteurs éducatifs en phase avec les besoins de développement économique du pays		
La couverture scolaire a augmenté à tous les niveaux d'enseignement, mais elle reste modeste au niveau du préscolaire et de l'enseignement non formel, et elle a explosé au supérieur	Assurer l'expansion du préscolaire (dans des formules à définir) au regard des bénéfices qu'il confère sur la préparation de l'enfant à l'école Analyser de manière approfondie la relation éducation-formation-emploi en lien avec le développement économique futur du pays et les besoins du marché du travail qui permettra de : - engager une réflexion nationale sur l'ETFP et l'ENF, en vue de mieux cerner la structuration de ces différents cycles et filières de formation, les objectifs de couverture ainsi que leurs contenus, au regard des besoins du marché du travail et du défi posé par les enfants non scolarisés ou déscolarisés - questionner l'expansion rapide du supérieur, le déséquilibre des filières et les possibilités d'insertion professionnelle au regard des besoins de l'économie	$$/*
La scolarisation primaire universelle reste un défi de taille (3 enfants sur 10 ne terminent pas le cycle primaire) et un grand nombre d'enfants sont hors de l'école (3,5 millions d'enfants de 6-11 ans), ce qui est dû essentiellement à des entrées tardives (44 % des nouveaux entrants en première année du primaire en 2011/12 avaient plus de 6 ans). Les questions financières sont au cœur de la non-scolarisation et de la déscolarisation Abandon et redoublement pénalisent l'achèvement universel et contribuent à d'importants gaspillages de ressources (publiques et privées), de 15 % à 21 %	Mettre en place des réponses opérationnelles à la problématique des entrées tardives, celles-ci pouvant s'avérer complexes car impliquant les caractéristiques de l'enfant (y compris les retards de croissance), les caractéristiques scolaires (distance à l'école pour certaines provinces, présence d'écoles et d'enseignants, disponibilité de places, répartition des enseignants) et des éléments de contexte locaux (i.e., conflits) Opérationnaliser les options stratégiques EADE ciblant en particulier la réduction des barrières financières Réduire le redoublement par des mesures pédagogiques adéquates (i.e., redoublement autorisé entre sous-cycles seulement avec un suivi renforcé des élèves en difficulté)	$$/***

Pour une transformation optimale des ressources en apprentissage en vue d'une maîtrise des fondamentaux par les sortants du système		
Les fondamentaux en lecture et en mathématiques ne sont pas maîtrisés en fin de primaire Il n'existe quasiment aucune relation entre le niveau de dotation en ressources d'une école et le niveau d'apprentissage de ses élèves	Résoudre les problèmes de qualité des apprentissages nécessite la mise en place d'interventions multiples, ancrées pour bon nombre d'entre elles au niveau local : - réviser les pratiques de classe de l'enseignant via un renforcement de la formation initiale et continue - renforcer les mécanismes de suivi et de responsabilité à différents niveaux, en commençant par celui de la classe/école ; ce qui impliquera de renforcer le corps des inspecteurs dans leur rôle de contrôle et de disposer d'outils de suivi adéquats (fiche d'auto-évaluation, tableau de bord école, etc.) - institutionnaliser les évaluations standardisées (de type PASEC ou EGRA/EGMA) dans tout le pays Mais également questionner : - la manière dont s'effectue la transition dans l'utilisation de la langue française comme langue d'enseignement (dans le curricula, dans la formation, dans les pratiques pédagogiques en classe) ; renforcer l'apprentissage de l'expression orale en français (notamment du vocabulaire) dès la première année du primaire (impliquera aussi la maîtrise effective de cette langue par les enseignants eux-mêmes) - le contenu/utilisation/disponibilité des intrants pédagogiques - l'utilisation du temps scolaire (qui inclut une analyse de l'absentéisme des enseignants et des élèves et de l'utilisation du temps en classe) - les pratiques pédagogiques en classe et à la maison selon le genre de l'enfant ; éliminer s'ils existent les biais de genre (à l'encontre des filles) dans les curricula, manuels et pratiques pédagogiques Les faibles performances observées dans les écoles privées – en majorité situées à Kinshasa – nécessiteraient une analyse plus fine de leurs modes d'opération et de leur public cible De même que les performances plus basses des filles au primaire doivent être mieux comprises et faire l'objet d'un suivi régulier	$/*

Pour un corps enseignant motivé, compétent et affecté de manière optimale aux établissements scolaires		
Les niveaux d'encadrement des élèves sont relativement bons avec des REM à 37:1 au primaire et à 15:1 au secondaire (des niveaux bien meilleurs que ceux observés dans les pays comparateurs) ; assuré par le recrutement massif d'enseignants non payés par l'État mais par les communautés/familles. La moitié des enseignants du primaire et secondaire sont payés par l'État. La cohérence dans l'affectation des enseignants au niveau des établissements est faible (faible relation entre la taille des écoles et le nombre d'enseignants)	Possibilité de laisser « grossir » les REM, dans les court et moyen termes : poursuivre le gel des embauches ; rapidement mettre en œuvre le plan de retraite ; prioriser la régularisation des enseignants mécanisés non payés Engager une réflexion sur le statut des enseignants non mécanisés Viser un déploiement des enseignants dans les écoles plus efficient et équitable : rationaliser les enseignants déjà en poste via des réaffectations, une meilleure utilisation du temps de travail, le recours à des modes d'organisations pédagogiques adaptés aux besoins locaux (i.e., classes multigrades, double vacation) ; suivi régulier de la cohérence dans les affectations Engager une réflexion sur la mise en place de mécanismes incitatifs (i.e., allocation de pénibilité ou de zones reculées, progression de carrière plus rapide, accès à des formations ou encore facilités au niveau de l'école) Plus globalement, questionner les dysfonctionnements observés dans la chaîne graphique de recrutement et d'affectation des enseignants en vue d'y dégager les moyens les plus effectifs pour y remédier, et ce via un dialogue ouvert entre les différentes parties prenantes. Dans ce cadre, une réflexion sur les moyens pour renforcer le rôle régulateur du central, un rôle élargi du SECOPE, et la gestion globale des ressources humaines (planification, programmation des postes d'enseignement, gestion des carrières, etc.) pourrait être également envisagée	$/***
Le corps enseignant est inadéquatement formé, peu féminisé et âgé. Les femmes occupent 27 % des postes au primaire et 11 % au secondaire ; 20 % des instituteurs sont âgés de 50 ans et plus. Seuls 17 % des enseignants du secondaire sont qualifiés ; la formation continue est quasi inexistante et la formation initiale des maîtres et des enseignants du secondaire est marquée par de fortes lacunes La rémunération moyenne des enseignants est très faible (1,9 fois le PIB/hab. au primaire et secondaire contre 3,7 [primaire] et 5,5 [secondaire] fois le PIB/hab. dans les pays comparateurs) et l'écart entre les rémunérations des enseignants primaire et secondaire est quasi nul	Refondre la formation (initiale et continue) des enseignants en vue de les doter des aptitudes pédagogiques attendues (à moyen terme). À court terme : privilégier la formation des enseignants non qualifiés et des formations dans les domaines où ils montrent de fortes lacunes Engager une réflexion sur les questions de motivation et d'attractivité de la fonction enseignante, mais aussi de la féminisation du corps enseignant, notamment au secondaire Revaloriser le niveau de rémunération de l'ensemble des enseignants, notamment du secondaire, afin de rendre la fonction enseignante plus attractive. Il s'agit également de veiller au maintien des enseignants du primaire, notamment des plus qualifiés, dans les établissements primaires, par la mise en place de mesures incitatives adéquates, en vue de ne pas pénaliser la qualité au primaire. Cette réflexion devra être menée dans le cadre d'un modèle de simulation financière du secteur dans son ensemble, en vue d'en assurer la soutenabilité financière et humaine ⇔ Développer une vraie politique enseignante	$$/*

Pour un système éducatif qui contribue activement à la résolution des conflits, à la cohésion sociale et à la résilience nationale		
Le manque de données (collectées et analysées de manière systématique) sur l'impact des crises sur l'éducation constitue un obstacle à l'analyse et à la planification pour la réduction des risques au sein du système éducatif	Introduire des indicateurs sur la caractérisation des zones en crise dans les questionnaires de collecte des données du SIGE Analyser l'enquête 1-2-3 (2012) en vue d'apporter un éclairage complémentaire et plus fin sur l'ampleur des risques et de leur impact sur la scolarisation (à travers le module communautaire qui intègre des questions sur les risques) Renforcer la collaboration entre le Cluster Education et l'EPSP pour un meilleur leadership gouvernemental sur la planification et la gestion de l'éducation dans les provinces affectées par les crises et faciliter l'intégration de la réduction des risques de crises et la sensibilité aux conflits dans la politique et les programmes sectoriels	$/*
Dans certaines provinces, appuyées par les organisations humanitaires, le système éducatif fait preuve d'une grande résilience et permet la continuité des apprentissages en dépit des crises	Initier et appuyer des mesures de flexibilité au sein du système éducatif au regard de l'impact des crises : adaptation du calendrier scolaire, cours de rattrapage, session spéciale d'examens, dérogation au paiement des frais de participation aux examens, etc.	$/*
Cependant le système éducatif est encore peu équipé pour faciliter la résolution des conflits : peu d'enseignants sont outillés pour promouvoir la paix à travers l'éducation. Aussi, si un programme d'éducation civique et morale existe – un manuel de civisme a été élaboré pour les niveaux 5 et 6 – il n'est pas encore imprimé et distribué, et la rédaction est en cours pour les autres niveaux	Poursuivre la formation des autorités administratives et éducatives sur l'éducation en situations d'urgence, la réduction des risques de crises, et l'éducation pour la consolidation de la paix Intégrer des modules sur la gestion des conflits et l'éducation pour la paix dans la formation initiale et continue des enseignants Organiser une réflexion sur l'intégration des thèmes liés à la paix dans les curricula	$/*
Pour un système d'information au service d'une planification et d'un suivi adéquat pour un système éducatif plus efficient et équitable		
Le SIGE n'est pas encore opérationnel aux niveaux des onze provinces ; son financement n'est pas toujours assuré par des fonds publics ; les données ne sont pas produites à temps pour informer les politiques et en assurer un suivi adéquat; la couverture de certains niveaux (notamment du supérieur) est incomplète, et des données cruciales (sur le type d'enseignants mécanisés payés et non payés et non mécanisés ainsi que sur le degré de risque de la zone dans laquelle se trouve l'école) sont à développer Il n'y a pas de carte scolaire actualisée	Poursuivre l'opérationnalisation du SIGE au niveau décentralisé et assurer son financement pérenne sur ressources domestiques ; intégrer les informations sur le type d'enseignants et le degré de risque de la zone dans laquelle se trouve l'école ; améliorer la couverture des établissements enquêtés de l'ensemble des sous-secteurs éducatifs Actualiser la carte scolaire Favoriser le développement de stratégies régionalisées au regard des disparités observées entre provinces et au sein d'une même province, et des spécificités provinciales/locales	$/*

Note : $: Coût financier faible. $$: Coût financier moyen. $$$: Coût financier élevé. * Coût politique faible. ** Coût politique moyen. ***Coût politique élevé.

© UNESCO / Yaméogo

Ce Rapport d'état du système éducatif national de la République démocratique du Congo (RESEN) est un document analytique qui offre une photographie du système éducatif du pays en 2012. L'objectif premier d'un RESEN est de fournir un diagnostic du secteur dans son ensemble, fondé sur des évidences, afin de permettre aux décideurs d'orienter leurs politiques nationales. Il donne également des informations analytiques pour nourrir le dialogue politique entre le gouvernement et les différents partenaires du secteur éducatif, incluant les partenaires techniques et financiers. Ce RESEN est le second du pays, le premier ayant été conduit en 2004. Au-delà d'une simple mise à jour, le présent rapport se singularise par l'ajout d'un nouveau chapitre sur les risques et vulnérabilités, et la manière dont ils affectent la scolarisation des enfants ; une innovation dans la série des RESEN publiés jusqu'à ce jour.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

RAPPORT D'ÉTAT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Pour une éducation au service de la croissance et de la paix

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Institut international de planification de l'éducation

Pôle de Dakar
ANALYSE SECTORIELLE EN EDUCATION

Pôle de Dakar - IIPE
UNESCO
Route de Ngor
Enceinte Hôtel Ngor Diarama
BP 3311 Dakar - Sénégal

Tél.: (+221) 33 859 77 30
http://www.iipe-poledakar.org/