



RAPPORT FINAL

Évaluation à mi-parcours du programme IFADEM en République Démocratique du Congo

Juin 2025



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET NOUVELLE CITOYENNETÉ**



Ce rapport reflète le point de vue des évaluateurs, lequel ne correspond pas nécessairement à celui des commanditaires

TABLE DES MATIERES

1. ABREVIATIONS ET ACRONYMES	4
2. IDENTIFICATION DU PROGRAMME A EVALUER	6
3. DEROULEMENT DE L'EVALUATION	7
3.1. CONTEXTE ET OBJECTIF DE L'EVALUATION	7
3.1.1. Compréhension des attendus	7
3.1.2. Scope géographique et temporel.....	7
3.2. UTILISATEURS ET USAGES DE L'EVALUATION	7
3.3. METHODOLOGIE DE L'EVALUATION	8
3.3.1. Référentiel d'évaluation.....	8
3.3.2. Déroulement de l'évaluation	9
3.4. ANTECEDENTS	10
3.4.1. Quelques éléments de contexte.....	10
3.4.2. Focus rapide sur les provinces couvertes par l'intervention	13
3.4.3. Leçons apprises de la mise en place d'IFADEM en RDC depuis 2011	14
3.4.1. État et rythme de l'intervention objet de l'évaluation à mi-parcours.....	17
4. CONSTATS ET CONCLUSIONS.....	18
4.1. CRITERE #1 : DURABILITE TECHNIQUE	18
4.1.1. QE TECH -1 : Adaptation des dispositifs initiés et soutenus aux réalités locales.....	18
4.1.2. QE TECH-2 : Aligement sur les curricula et les référentiels de formation initiale et continue.....	21
4.1.3. QE TECH-3 : Rôle du renforcement de capacités pour renforcer la durabilité technique.....	23
4.1.4. QE TECH-4 : Bonnes pratiques et solutions techniques innovantes valorisables et partageables	24
4.2. CRITERE #2 : DURABILITE INSTITUTIONNELLE	25
4.2.1. QE INST-5 : Participation du dispositif à la définition des stratégies nationales pour les enseignants.....	25
4.2.2. QE INST-7 : leadership local et fonctionnement des instances de gouvernance.....	26
4.2.1. QE INST-6 : Contributions des partenaires.....	27
4.2.2. QE INST-8 : Reconnaissance, certification, valorisation des formations IFADEM	27
4.2.3. QE INST-9 : Bonnes pratiques et modalités de gouvernance valorisables et partageables	28
4.3. CRITERE #3 : DURABILITE ECONOMIQUE ET FINANCIERE	29
4.3.1. QE ECOFI-10 : Perspectives de financement à long terme.....	29
4.4. CRITERE #4 : COHERENCE INTERNE ET EXTERNE.....	30
4.4.1. QE COH-11 : Synergies avec les autres interventions de l'APEFE.....	30
4.4.2. QE COH-12 : Complémentarités potentielles avec les autres interventions IFADEM et AUF/OIF	31
4.4.3. QE COH-13 : Complémentarités potentielles avec les autres interventions en RDC	31
5. LEÇONS APPRISSES ET RECOMMANDATIONS	34
5.1. QUELQUES CONCLUSIONS	34
5.2. RECOMMANDATIONS	35
5.2.1. Recommandations stratégiques	35
5.2.2. Recommandations opérationnelles	40
6. ANNEXES	42
6.1. RESUME EXECUTIF	42
6.1.1. Synthèse de l'évaluation (2 pages)	42
6.1.2. Recommandations de l'évaluation (2 pages).....	43
6.2. MATRICE D'EVALUATION	45
6.4. OBSERVATION DU COMITE DE COORDINATION	50
6.5. DEROULEMENT DE LA COLLECTE DE TERRAIN	51

Liste des Tableaux

Tableau 1 - Usages et utilisateurs de l'évaluation	8
Tableau 2 – Quelques indicateurs de scolarisation au primaire dans les provinces couvertes	13
Tableau 3 – Population enseignante dans les provinces couvertes	14
Tableau 4 – Panorama des formations IFADEM depuis 2011	16
Tableau 5 – Répartition des enseignants de la cohorte 1 par département, par sexe et par niveau	17
Tableau 6 – Contenus des livrets enseignants	22
Tableau 7 – Répartition du budget selon le DTF	29
Tableau 8 – Panorama des interventions des principaux PTF en éducation de base en RDC	32

Liste des Figures

Figure 1 - Carte des zones IFADEM en RDC	7
Figure 2 – Le référentiel d'évaluation	9
Figure 3 – Structure du système éducatif de la RDC et principales réformes en cours	11
Figure 4 - Un rappel sur les approches pédagogiques utilisées dans l'éducation de base en RDC	12
Figure 5 - Carte linguistique de la RDC	13
Figure 6 – La structure pédagogique et didactique des livrets IFADEM	15

1. ABREVIATIONS ET ACRONYMES

ACNG	Acteur de la Coopération Non Gouvernementale
AFD	Agence Française de Développement
AP	Administratrice/teur de Programme
APC	Approche Par Compétences
APS	Approche Par Situations
AUF	Agence Universitaire de la Francophonie
BYOD	<i>Bring Your Own Device</i>
CAD	Comité d'Aide au Développement de l'OCDE
CCI	Comité de Coordination International
CITE-T	Classification Internationale Type des programmes de formation des enseignants
CMR	Cadre de Mesure des Résultats
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CSC	Cadre Stratégique Commun
CTEB	Cycle Terminal de l'Éducation de Base
CTS	Comité technique de suivi
CP	Comité de Pilotage
DAJLD	Commission de l'Union Africaine
DGD	Direction Générale coopération au Développement
DIFORE-BG	Direction nationale de la Formation des enseignants et des bureaux gestionnaires
DIPROMAD	Direction des Programmes scolaires et matériels Didactiques
DTF	Document Technique et Financier
ELAN	École et Langues Nationales
ENABEL	Agence Belge au développement
ENAFEP	Examen National de Fin d'études Primaires
EPST	Enseignement primaire, secondaire et technique
FC	Formation Continue
HPR	Humanités Pédagogiques Rénovées
IFADEM	Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
IFEF	Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation
IGE	Inspection Générale de l'Enseignement
INSPOOL	Inspecteur Chef de Pool
IPP	Inspecteur Provincial Principal
IPPAF	Inspecteur Provincial Principal Adjoint en charge de la Formation
IPPAP	Inspecteur Provincial Principal Adjoint en charge du Primaire
MINEDU-NC	Ministère de l'Éducation Nationale et Nouvelle Citoyenneté
MICS	Enquête par grappes à Indicateurs Multiples
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économique
ODD	Objectif de Développement Durable
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
PPO	Pédagogie Par Objectifs
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PNFCE	Politique Nationale de Formation Continue des enseignants du primaire
PROVED	Direction Provinciale Éducationnelle
QE	Question évaluative
RASERA	Rapport Annuel de Suivi-Évaluation-Redevabilité et Apprentissage
RELIEFH	Ressources Éducatives Libres pour l'Égalité Femmes-Hommes
RESEN	Rapport sur l'État du Système Éducatif National
REP	Réseau des Écoles de Proximité
RFTA	Facilité Régionale pour les enseignants en Afrique

SAP	Schéma Annuel de Planification
SECOPE	Service de Contrôle et de la Paie des Enseignants
SERNAFOR	Service National de Formation
SPACE	Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'Éducation
SSEF	Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation 2016-2025
SWOT	<i>Strength, Weaknesses, Opportunities, Threats</i>
TdR	Termes de Reference
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
ToC	Théorie du Changement
UE	Union Européenne
UGP	Unité de Gestion du Projet
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
WBI	Wallonie-Bruxelles International

2. IDENTIFICATION DU PROGRAMME A EVALUER

La mise en place de l'Initiative francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) en RDC a démarré en 2011 avec la tenue d'un atelier de co-construction préfigurant une phase expérimentale conduite par l'OIF et l'AUF dans deux provinces éducationnelles de l'ex-Katanga (Katanga 1 et Katanga 4). L'APEFE a appuyé deux phases de déploiement successives entre 2012 et 2017 puis entre 2017 et 2022 qui a permis d'étendre le programme à 4 provinces dès 2014¹. La présente évaluation couvre une troisième phase qui porte à 6 le nombre de provinces éducationnelles couvertes sur les 60 que compte le pays, et 7 espaces numériques. Concomitamment, des financements belges (Wallonie Bruxelles via la Commission Mixte) et européens (RTIA) additionnels – non couverts par l'évaluation – portent la couverture géographique à 10% pour le pays.

Titre du projet évalué	Programme d'appui à l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) en RDC
Zone géographique	Kinshasa (ministère de l'Éducation et de la Nouvelle citoyenneté) Provinces du Haut-Katanga, Haut-Lomami, Lualaba et Tanganyika
Durée	01/01/2022 – 31/12/2026
Subvention	3 000 000 € (financement AUF-OIF non compris)
Origine du financement	DGD Cible CSC : Cible stratégique 3, approche 1 (accès à l'éducation pour tous) et approche 5 (enseignement et apprentissage)
Organismes de coordination	Système de cogestion à travers différentes structures : le Comité national (CN), le Secrétariat Exécutif (SE), l'Unité de Gestion du Programme (UGP) et le Comité de Comptabilité (CC)
Partenaires	Ministère de l'Éducation Nationale et Nouvelle Citoyenneté (niveau central et déconcentré), APEFE, AUF, OIF/IFEF
Objectifs spécifiques	Améliorer le rendement des élèves dans les provinces Haut-Katanga, Haut-Lomami, Lualaba et Tanganyika, grâce à un enseignement de qualité et inclusif, via le renforcement des compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants ciblés moyennant la mise en place d'un dispositif de formation à distance et semi présentiel.
Résultats attendus	R1 : Les enseignants sont capables d'appliquer les compétences d'enseignement et les connaissances linguistiques, pédagogiques et didactiques acquises R2 : Les inspecteurs et les directeurs d'écoles sont capables d'assurer efficacement un encadrement pédagogique de qualité auprès des enseignants R3 : Les capacités de coordination, d'apprentissage collectif, d'analyse collaborative, de développement des partenariats, de gestion de connaissance et de communication sont améliorées.
Cibles	5000 enseignants formés et certifiés 300 tuteurs formés 150 encadreurs (conseillers et inspecteurs) formés dans 4 IPP Services centraux du MINEDU-NC
Chronologie des acquis	Conception / mise à jour / scénarisation des livrets en 2023 Réalisation de la cartographie des écoles ciblées et recrutement des enseignants à former Mise en place des infrastructures et des centres numériques en 2022-2023 Formation des tuteurs Formation des enseignants et directeurs (1 cohorte en cours depuis la rentrée 2024)

¹ La RDC est découpée en 26 provinces et 60 provinces éducationnelles, et plusieurs processus de réforme sont intervenus depuis 2011.

3. DEROULEMENT DE L'ÉVALUATION

3.1. Contexte et objectif de l'évaluation

3.1.1. Compréhension des attendus

Outre qu'elle participe de l'obligation de rendre des comptes propre à tout bailleur ou à tout opérateur doté d'une politique de redevabilité, l'évaluation a pour but d'améliorer les processus de pilotage et de gestion, ainsi que les résultats du dispositif grâce aux enseignements tirés de l'expérience.

A la différence d'une évaluation finale, l'évaluation à mi-parcours a une dimension principalement formative et hautement participative. A la demande des commanditaires, elle se concentre sur une sélection de critères du CAD, cadre accepté par tous les pays de l'OCDE comme un référentiel pour les évaluations de projets et programmes de développement.

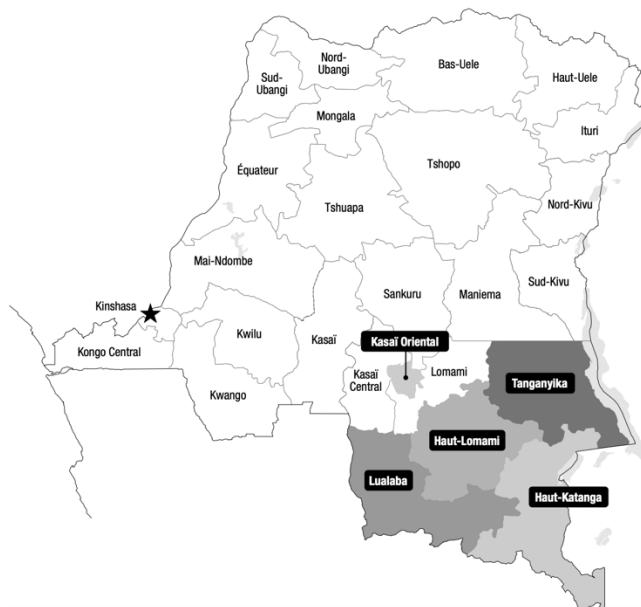
3.1.2. Scope géographique et temporel

La période de mise en œuvre considérée pour l'évaluation démarre en janvier 2022 et prend fin en décembre 2024 ; le programme se poursuivra jusqu'en décembre 2026.

L'étendue géographique de la mission épouse les contours des interventions IFADEM, qui couvrent à ce jour 5 provinces parmi les 26 provinces administratives, si l'on y ajoute l'extension au Kasai Oriental. Cette dernière ne fait cependant pas partie de la présente évaluation dans la mesure où elle ne relève pas du financement DGD.

Les 4 provinces couvertes par le financement DGD étaient déjà concernées par le PPA 2017-2021, il s'agit donc d'une logique d'extension géographique. Dans ce contexte, les acquis des phases précédentes sont bien sûr à prendre en compte ainsi que les leçons apprises, par ailleurs bien documentées pour la RDC.

Figure 1 - Carte des zones IFADEM en RDC



Source : Rapport de capitalisation IFADEM RDC 2022.

3.2. Utilisateurs et usages de l'évaluation

Les principaux utilisateurs de la présente évaluation sont les équipes de mise en œuvre composées par les représentants de l'APEFE, de l'OIF et de l'AUF au niveau pays et au niveau international, ainsi que les ministères et institutions bénéficiaires dans les trois pays couverts. Le tableau ci-après recense les utilisateurs potentiels et les usages de l'évaluation à mi-parcours :

Tableau 1 - Usages et utilisateurs de l'évaluation

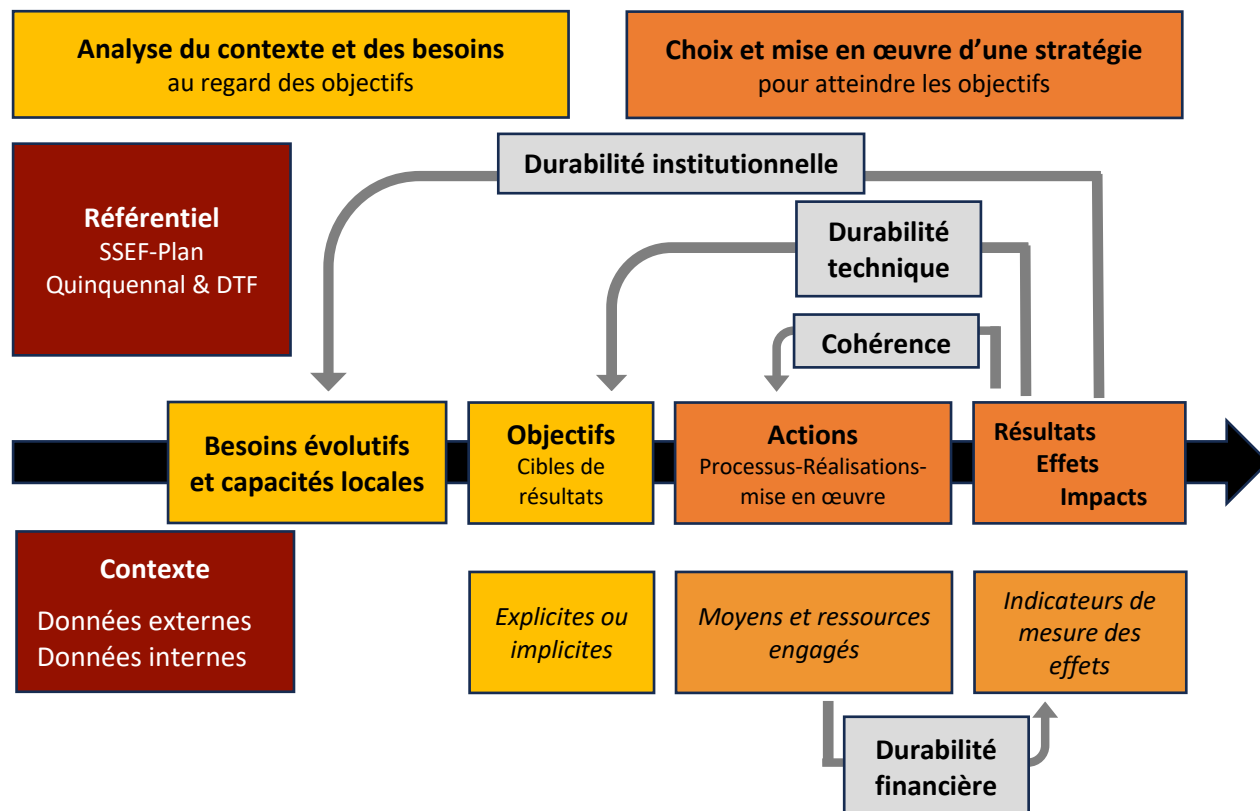
Utilisateurs	Usages
DGD/APEFE	- Informer les ajustements futurs, - Renforcer la transparence vis-à-vis des PTF et autres partenaires, - Améliorer la coordination et la gestion financière.
Ministère en charge de l'éducation (national) (y compris SE)	- Adapter les politiques éducatives et les cadres stratégiques nationaux, - Renforcer les systèmes de suivi-évaluation et intégrer les bonnes pratiques, - Optimiser la planification et la gestion des ressources humaines et financières.
Services provinciaux des Ministères de l'éducation et institutions de formation des maîtres	- Orienter les pratiques locales de formation continue, - Renforcer les capacités des inspecteurs, tuteurs et enseignants au niveau local, - Établir des mécanismes de supervision et de soutien basés sur les leçons tirées.
Écoles et personnels éducatifs (enseignants, directeurs, tuteurs)	- Orienter les pratiques locales de formation continue, - Renforcer les capacités des inspecteurs, tuteurs et enseignants au niveau local, - Établir des mécanismes de supervision et de soutien basés sur les leçons tirées.
Partenaires de l'APEFE (OIF/IFEF, AUF, UE)	- Consolider les bonnes pratiques identifiées dans le cadre des initiatives d'éducation francophone, - Favoriser la collaboration régionale et internationale autour des priorités identifiées.
Autres PTF & ACNG (Lumière pour le Monde, coopération éducation et culture, ENABEL, ISP, TRIAS, le Monde selon les Femmes-CEC etc.)	- Améliorer la qualité des pratiques pédagogiques basées sur les recommandations, - Encourager l'adoption des solutions numériques et hybrides identifiées comme efficaces, - Renforcer le rôle des enseignants et tuteurs dans le développement professionnel continu, - Inspirer des initiatives similaires dans d'autres contextes éducatifs et explorer les atouts de l'approche <i>Team Belgium</i>. - Explorer les atouts de l'approche <i>Team Europe</i> en lien avec l'Union Africaine et l'UNESCO dans le cadre de l'Initiative Régionale Africaine pour les Enseignants (RTIA)

3.3. Méthodologie de l'évaluation

3.3.1. Référentiel d'évaluation

Les TDR ciblent deux critères principaux issus du cadre d'évaluation du CAD : la cohérence et la durabilité, cette dernière étant à considérer sous trois facettes (technique, institutionnelle et financière). Le cœur de l'évaluation externe est réalisé suivant une structure en 13 questions d'évaluation, rappelée dans la matrice présentée en annexe. Le schéma ci-dessous propose une représentation graphique de la chaîne évaluative.

Figure 2 – Le référentiel d'évaluation



Ce schéma illustre de manière synthétique les différentes étapes et composantes du processus d'évaluation à mi-parcours. Il relie les objectifs couplés du DTF, de la ToC et de la politique éducative du pays, dans leurs dimensions relatives au renforcement des compétences pédagogiques et professionnelles des enseignants pour améliorer les résultats des élèves, conformément à l'ODD 4. Le schéma prend également en compte les trois critères de durabilité retenus, la question de la cohérence ainsi que les données à collecter pour nourrir les constats et orienter la mise en œuvre sur 2025-2026.

3.3.2. Déroulement de l'évaluation

La mission de terrain auprès des bénéficiaires directs s'est déroulée sur une période resserrée de deux semaines en avril 2025, dans le contexte spécifique d'une hausse de la conflictualité dans les régions de l'est du pays ayant restreint les déplacements internationaux et durci les problématiques liées à la sécurité. Nonobstant, des déplacements ont pu être réalisés sur 4 sites répartis dans trois provinces (Haut Katanga, Lualaba et Haut-Lomami) permettant des échanges avec les principales personnes ressources au niveau provincial, des entretiens approfondis avec les membres de l'UGP, mais aussi des échanges en présentiel et à distance avec l'AUF (représentation à Lubumbashi et CCI IFADEM) et l'OIF/IFEFE ainsi qu'avec un échantillon de PTF. Trois Chefs-Lieux de provinces sur les 4 ont été visités : Lubumbashi, Kolwezi et Kamina. De même, 5 centres de ressources informatiques sur les 7 opérationnels ont été visités : Lubumbashi, Likasi, Fungurume, Kolwezi et Kamina.

Lors de cette première phase de terrain, une dizaine d'entretiens ont été organisés avec les IPP, les PROVED, les référents IFADEM et les responsables des Centres numériques. Par ailleurs, dix focus groups ont été organisés avec des enseignants, concepteurs, directeurs et superviseurs, en veillant à la représentativité, notamment la prise en compte des conditions spécifiques de l'exercice du métier d'enseignant et/ou de directeur en zone rurale ou reculée. Pour alimenter les constats, le choix a été fait de procéder à plusieurs focus groupes mixtes.

Au niveau central, des échanges ont également été réalisés avec des représentants des directions impliquées au MINEDU-NC et plusieurs cadres et anciens cadres de haut niveau, ainsi qu’au sein de l’APEFE. Une étude documentaire et une enquête ont également été conduites afin de recenser les interventions connexes existantes.

3.4. Antécédents

3.4.1. Quelques éléments de contexte

En RDC, moins de 20% des écoles primaires sont gérées directement par l’État et les deux tiers (71%) des écoles publiques sont gérées par des organisations confessionnelles conventionnées. La part du secteur privé non conventionné représente le solde des 10% d’écoles restantes. En raison de son étendue géographique mais aussi de son histoire, le système éducatif de la RDC a un mode de fonctionnement très décentralisé où la création d’écoles comme le recrutement d’enseignants, bien que codifiés par le niveau national, ont longtemps été le fait d’initiatives locales. A l’instar du fonctionnement des institutions, la gouvernance du secteur éducatif est profondément marquée par la synthèse et le compromis, parfois dénommé culture ou démocratie « consociative »².

Le système éducatif de la RDC traverse actuellement, et depuis plusieurs années, une période de réformes importantes prescrites au niveau national, priorisées dans les deux documents stratégiques que sont la SSEF 2016-2025 d’une part, le Plan quinquennal 2024-2029 présenté au Parlement en octobre 2024 d’autre part. Aux premiers rangs des priorités dans ces deux documents stratégiques figurent :

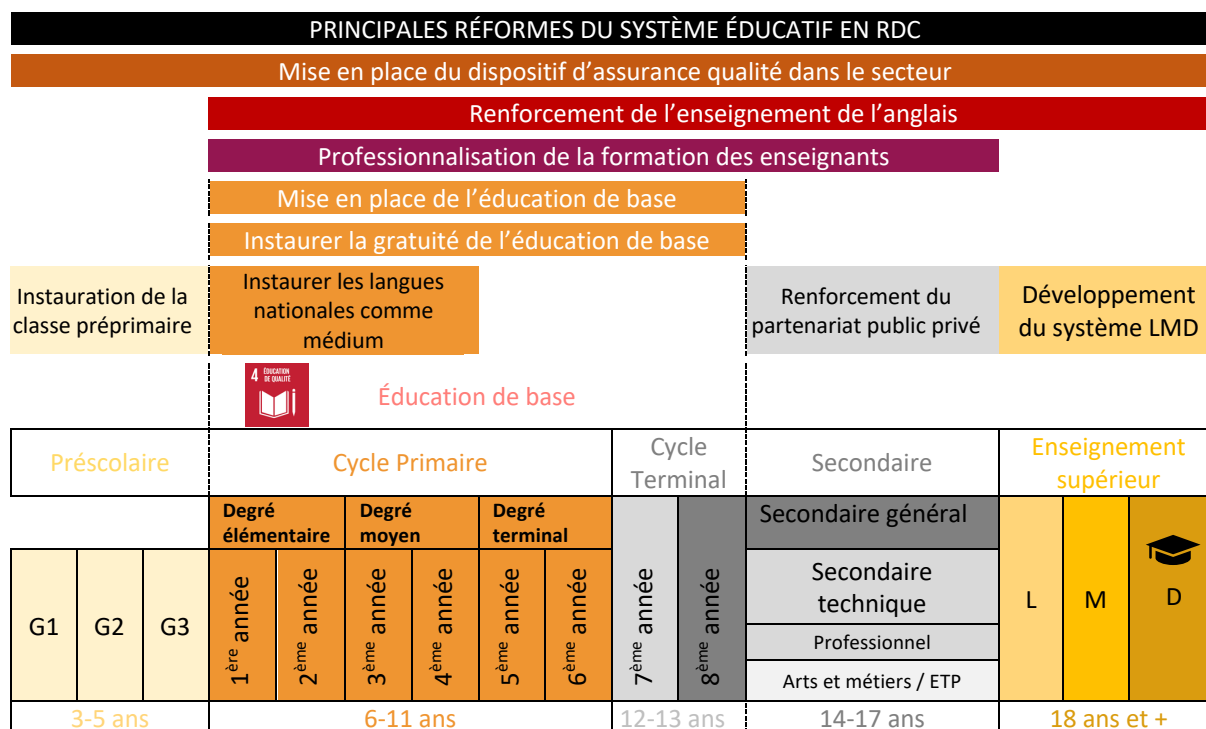
- La mise en place de la gratuité de l’éducation, soit la prise en compte par l’État des frais scolaires officiels et officieux supportés par les familles, qui marque profondément le paysage éducatif congolais et sa politique enseignante, avec des « nouvelles unités » qui restent à prendre en charge par les services de l’État,
- La mise en place d’un socle d’éducation de base de 8 années, intégrant les deux premières années du CITE 2 (7^{ème} et 8^{ème} année) renommées Cycle Terminal de l’éducation de base (CTEB), dont la gratuité est également en débat,
- La refondation de la formation des personnels éducatifs, avec la création et l’opérationnalisation de la DIFORE-BG, la réforme de la formation initiale (création des IFME au niveau post-secondaire) et la révision du système de formation continue en lien avec les missions du SERNAFOR.

Ces orientations sont également prégnantes dans le Pacte de Partenariat signé en 2022 avec le Partenariat Mondial pour l’Éducation, qui se concentre sur une réforme prioritaire : « enseignants et enseignements de qualité », qui draine une partie substantielle des financements externes au secteur.

Le schéma ci-dessous propose une représentation graphique de ces différentes réformes, et les priorités en matière de réforme de la formation des enseignants.

² Voir la définition proposée par le GROUPE CAYAMBE dans l’évaluation réalisée en 2017 en référence à Liphardt : reposant sur un « accord fondamental entre deux communautés (catholique et anticléricale) qui n’ont accepté de vivre ensemble qu’à la condition de se voir accorder un certain nombre de libertés (logique de compromis qui assemble des idées et des positions parfois très opposées »).

Figure 3 – Structure du système éducatif de la RDC et principales réformes en cours



Comme dans les deux autres pays IFADEM couverts par le présent processus d'évaluation, le niveau requis pour enseigner dans les écoles primaires est le diplôme d'État. Le corps enseignant est inadéquatement formé, peu féminisé (les femmes occupent moins d'un tiers des postes au primaire) et âgé, faute de mise en œuvre d'un plan de retraite avec paiement des indemnités. L'ensemble de la population enseignante n'est pas encore payée par l'État, en dépit des engagements pris pour la « mécanisation »³. Ainsi, la gestion prévisionnelle du corps enseignant est tributaire de ce processus de mécanisation, à ce jour toujours en cours. Le métier d'enseignant est peu valorisé, avec des salaires qui oscillent entre 50 et 100 USD selon l'UNESCO, et des conditions de vie des enseignants qui restent globalement préoccupantes, aggravées par l'inflation, le coût élevé des transports, le manque d'accès aux soins de santé ou encore l'absence de logements décentes.

Les programmes de l'enseignement primaire en RDC datent d'avril 2011, et ont été élaborés puis introduits de manière progressive sur les 5 domaines d'apprentissages⁴ (MST, langues, univers social, arts et développement personnel) et sur les trois degrés (élémentaire, moyen et terminal). Ces programmes sont d'inspiration hybride et relèvent de plusieurs approches pédagogiques. Un bref rappel est proposé dans l'encadré ci-après :

³ La mécanisation est le processus qui consiste à attribuer un numéro matricule à l'enseignant.

⁴ Les programmes de 2010 regroupent les matières en domaines, en branches et en sous-branches par degré et par classe.

Figure 4 - Un rappel sur les approches pédagogiques utilisées dans l'éducation de base en RDC

PPO : la pédagogie par objectif est une approche d'inspiration behavioriste ou comportementaliste (c'est-à-dire qu'elle vise des objectifs comportementaux). En PPO, une leçon est sous-tendue par un objectif opérationnel décrivant clairement la performance attendue de l'élève ainsi que ses étapes intermédiaires.

APC : l'approche par compétence s'inspire d'approches socio-constructivistes et plaide pour des apprentissages en action à partir de situations complexes, où le rôle de l'enseignant évolue davantage comme celui d'un médiateur. Elle s'adosse sur des compétences, c'est-à-dire la réalisation d'activités liées au réel et sollicitant des connaissances, des savoir-faire et des gestions émotionnelles.

APS : l'APS ajoute à l'APC une « approche située », c'est-à-dire qu'elle incite l'enseignant à mettre en scène un ensemble d'éléments puisés dans l'environnement de l'élève pour qu'il réalise les activités avec davantage de sens.

Si dans beaucoup de pays, l'APC s'est installée à partir des années 2000 par rejet de la PPO dans le discours, les réformes APC n'ont pas conduit à de véritables ruptures dans les pratiques enseignantes (Cros, 2010).

En RDC, une continuité est désormais reconnue dans les textes selon les termes suivants : « si la PPO répond à la question « apprendre quoi ? », elle néglige la question « apprendre comment ? ». L'APC cherche à concilier ces deux façons d'envisager l'enseignement-apprentissage (« apprendre quoi et comment ? ») en faisant participer activement l'élève à sa formation par l'action. ».

Il n'existe pas en RDC de programme de formation initiale explicite des maîtres. Ces derniers sont inscrits et formés dans les filières « humanités pédagogiques » des écoles secondaires, conformément à un cadrage qui date de 1964. À ce jour, la section « pédagogie » des écoles secondaires n'est plus à proprement parler la formation initiale d'enseignants qu'elle était il y a soixante ans. En effet, elle accueille plus de la moitié des candidats au diplôme d'État au niveau national, et partant une majorité d'étudiants qui ne se destinent pas au métier d'enseignant. Dans les provinces les plus fragiles, la section des humanités pédagogiques – qui ne nécessite pas d'infrastructures ou équipements spécifiques - est encore largement plus prééminente en termes de scolarisation (près de 80% des effectifs du secondaire dans le Haut Lomami, ou 70% dans le Tanganyika par exemple).

L'UNESCO-IICBA a produit en 2019 une analyse de la formation initiale des enseignants qui a justifié la mise en place de deux réformes essentielles par décret en mai 2023 : d'une part, la création d'une filière dite « humanités pédagogiques renouvées » pour accueillir les sortants du CTEB qui se destinent réellement à une carrière enseignante. Cette filière sera offerte dans une sélection d'écoles secondaires pilotes, dont une dans le Tanganyika (qui semble être la seule province pilote commune avec IFADEM). D'autre part, la création des IFME au niveau post-secondaire pour offrir aux titulaires du diplôme d'État sélectionnés sur concours une formation professionnalisante de deux années. Le programme de formation de ces IFME⁵ a été validé en septembre 2023, et ces réformes restent à mettre en place avec l'appui des PTF.

La formation continue pour sa part dépend du SERNAFOR, qui mobilise le personnel de l'inspection pour assurer ses formations, en étroite collaboration avec la DIPROMAD. L'orientation stratégique actuelle attribue la formation initiale et continue à une direction nationale de la Formation, la DIFORE-BG. Au niveau provincial, les inspecteurs provinciaux (IPP) sont secondés chacun par un Inspecteur Principal Provincial Adjoint en charge de la Formation (IPPAF) et un Inspecteur provincial principal en

⁵ <https://edu-nc.gouv.cd/wp-content/uploads/2024/01/PROGRAMME-IFME-VF.pdf>

charge du Primaire (IPPAP), puis des pools sont constitués, sous la supervision d'un inspecteur chef de pool (InsPool) secondé par des inspecteurs itinérants qui se rendent dans les différentes écoles de leurs circonscriptions. Un constat réalisé de longue date relève une disparité dans les actions dans le domaine de la formation continue et un manque de coordination et de suivi par les services habilités. En dépit d'une tentative louable d'en structurer le fonctionnement (arrêté ministériel n° 0240 / 2015 du 26/09/2015), la formation continue demeure organisée de manière irrégulière et peu planifiée, faute de budget propre et stable alloué au SERNAFOR dans la durée. Elle dépend largement des financements des PTF qui, organisés par zones géographiques, ont pu parfois à leur insu multiplier les actions de formation au bénéfice d'une zone spécifique, alors que d'autres zones demeurent peu investies sur ces questions, laissant des enseignants nombreux sans aucune formation.

Sur le plan linguistique enfin, la RDC a reconnu quatre langues nationales parmi les 400 environ parlées sur son territoire : il s'agit du lingala, du kikongo, du tshiluba et du swahili. Ces 4 langues sont les plus parlées dans les grands centres urbains, et l'hypothèse qui sous-tendait l'organisation linguistique du système éducatif était que tout citoyen congolais doit en parler au moins une. Dans les écoles primaires, l'enseignement a lieu entièrement en langue nationale au degré élémentaire ; le français s'ajoute à partir du degré moyen. A partir du degré terminal, le français doit devenir la seule langue d'enseignement.

Les quatre langues nationales sont dominantes dans différentes géographies du pays⁶, représentées dans la carte linguistique ci-contre. Parmi ces 4 langues reconnues, deux langues nationales sont concernées pour les zones IFADEM (swahili et ciluba).

Figure 5 - Carte linguistique de la RDC



Source : livrets IFADEM

3.4.2. Focus rapide sur les provinces couvertes par l'intervention

Il existe de grandes disparités sur le vaste territoire congolais, à la fois dans la présence des écoles, notamment publiques, et dans l'allocation des enseignants et des ressources éducatives. Les 4 provinces⁷ ciblées par l'IFADEM et couvertes par le co-financement DGD avec l'OIF et l'AUF (Haut-Katanga, Haut-Lomami, Lualaba, Tanganyika) sont plutôt vulnérables, à l'exception des zones urbaines de Lubumbashi ou Kolwezi, et contiennent des territoires miniers.

Tableau 2 – Quelques indicateurs de scolarisation au primaire dans les provinces couvertes

Province	Nombre d'écoles primaires	Effectifs enseignants	% femmes	Taille moyenne des classes	TBS	Taux d'achèvement	Réussite ENAFEP
Haut Katanga	2 818	21 265	36%	48	93%	72%	76%
Haut Lomami	2 532	18 446	21%	40	99%	64%	77%
Lualaba	1 138	9 090	24%	49	104%	68%	64%
Tanganyika	2 001	14 038	26%	42	104%	57%	57%
<i>Ensemble</i>	<i>8 489</i>	<i>62 839</i>	-	-	-	-	-
RDC	59 987	392 526	32%	41	107%	70%	71%

Sources : RESEN.

⁶ Dans le cas de l'ex Katanga, le swahili est globalement majoritaire, mais le kiluba est plus présent dans le Haut Lomami et dans certaines zones rurales du Haut Katanga.

⁷ Le Kasai Oriental n'est pas couvert par la présente évaluation (financement WBI avec l'OIF et l'AUF).

Ces territoires, qui représentent à eux quatre 15% de la population de la RDC, 21% de sa superficie et 14% de ses écoles primaires, présentent des défis importants en termes de scolarisation, de maintien des élèves dans le système scolaire et d'achèvement du cycle primaire. Le taux brut de scolarisation (TBS) au primaire varie, dépassant parfois 100% en raison de la scolarisation tardive de nombreux enfants. Les enfants de ces provinces achèvent plutôt moins l'école primaire que la moyenne nationale, à l'exception du Haut Katanga. Deux provinces, le Lualaba et le Tanganyika, présentent des taux de réussite à l'ENAFEP inférieurs à la moyenne nationale, qui est de 71% et les deux autres la dépassent.

On peut cependant indiquer que ces chiffres sont à considérer avec prudence, dans la mesure où de nombreuses créations d'écoles sont intervenues ces dernières années, notamment dans les zones minières, non prises en compte dans les derniers chiffres présentés dans le RESEN. Par exemple, entre 2022 et 2023, plus d'une vingtaine d'écoles ont été construites à Sakania grâce aux fonds issus de la redevance minière, peuplées d'enseignants souvent jeunes ; elles ont récemment été intégrées en tant qu'écoles publiques.

La population enseignante de ces 4 provinces compte un quart de femmes, à l'exception du Haut Katanga qui dépasse le tiers. Il s'agit d'une tendance d'ampleur nationale, avec une sous-représentation des femmes enseignantes dans les écoles publiques.

Tableau 3 – Population enseignante dans les provinces couvertes par sexe

	Public			Privé			Ensemble	
	Hommes	Femmes	% femmes	Hommes	Femmes	% femmes	Effectif	% femmes
Haut Katanga	6 102	3 118	34	7 405	4 640	39	21 265	36%
Haut Lomami	14 412	3 829	21	131	94	42	18 446	21%
Lualaba	5 267	1513	22	1569	741	33	9 090	25%
Tanganyika	10 019	3 560	26	276	183	40	14 038	27%
Total 4 provinces IFADEM							62 839	26%

Sources : Annuaire statistique 2019-2020

On notera enfin que l'évaluation des habiletés des enseignants réalisée dans le cadre du PASEC 2019 a montré que 50 % de l'échantillon réussit aux items de lecture-compréhension et seulement 36 % aux items d'expression écrite. Parmi les raisons avancées pour expliquer ces résultats, la démotivation du corps enseignant (salaires, perspectives de carrière), les lacunes de la formation initiale, la faible maîtrise du français par les maîtres, l'irrégularité de la formation continue et la faiblesse de la supervision pédagogique sont les plus citées.

3.4.3. Leçons apprises de la mise en place d'IFADEM en RDC depuis 2011

L'implantation des formations de type IFADEM en RDC fêtera ses quinze ans en juillet 2026, et a déjà été l'objet de 4 procédures d'évaluation. Dès l'origine, la cible définie concerne les enseignants du primaire (degrés moyen et terminal), et le processus est assorti dès 2016 d'une réflexion sur la prise en compte de la formation dans la carrière.

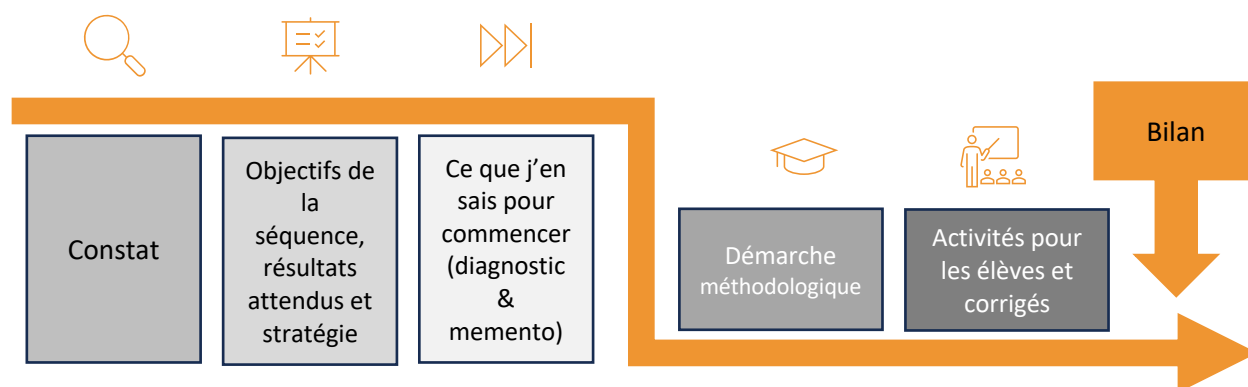
La sélection des tutorés en RDC est réalisée sur la base des écoles dans lesquelles ils enseignent, avec des critères larges (niveau moyen et terminal, présence de femmes, et conditions d'âge maximal) : dans les PROVED sélectionnées, des sous-divisions sont ciblées, et toutes les écoles publiques des sous-divisions ou du pool sont normalement intégrées au processus. Cette approche permet de constituer des « écoles IFADEM », où le directeur et un nombre significatif d'enseignants sont formés (6 par école en moyenne pour la première cohorte). Les tutorés reçoivent un kit pédagogique constitué des livrets

papier, des guides du stagiaire, des sacoches et des T-shirt, parfois un dictionnaire. L'approche géographique permet également de créer une dynamique de formation par bassin, qui alimente un réseau d'écoles de proximité.

A son démarrage, le programme a également reçu en héritage des livrets pour enseignants conçus à partir de 2008, et révisés en 2017-2018. La première édition a porté sur 6 livrets rédigés par des concepteurs dont 9 sont issus de Kinshasa et 3 du Katanga. La deuxième édition a porté sur 7 livrets écrits par 9 concepteurs de Kinshasa, 2 du Haut-Katanga et 1 du Lualaba. Ils ont fait l'objet d'une révision en 2023-2024 par un pool de 11 concepteurs. Ces livrets sont éditables sous format papier et imprimés localement, et ont été mis en ligne également. Depuis l'origine, ils abordent les notions clés pour l'enseignement des disciplines linguistiques et non linguistiques en français appliqué aux milieux plurilingues.

Les livrets IFADEM suivent dans la plupart des pays une structure pédagogique et didactique qui permet de donner du sens aux apprentissages. En RDC, elle se schématise comme suit :

Figure 6 – La structure pédagogique et didactique des livrets IFADEM



Les deux premières phases d'IFADEM avaient également contribué à équiper des espaces numériques, à Likasi et à Kowlezi en 2012, puis dans deux provinces d'extension (sites équipés à Kalémie et Kamina) en 2015. Ces espaces sont utilisés lors des regroupements en présentiel.

Les directeurs ont été intégrés au dispositif à partir de 2014, cependant cette intégration ne s'est pas accompagnée d'une rénovation de la réflexion sur le métier de directeur d'école et sa professionnalisation dans le cadre d'IFADEM, cette question étant prise en charge dans le cadre d'un autre projet. Les supports de formation des directeurs n'ont pas été différenciés d'avec ceux des enseignants dans ce contexte.

Bien que cela dépasse le périmètre de la présente étude, il a semblé utile à l'équipe d'évaluation d'offrir un panorama général des formations IFADEM dans l'ex Katanga⁸ depuis 2011 dans le tableau ci-après :

⁸ En 2011, une autre expérimentation avait été lancée à Kenge (Bandundu), Kasangulu (Bas-Congo) et à Kinshasa-Est menant à la formation de plus de 1 500 enseignants sur financement de l'AFD, qui n'a pas été poursuivie.

Tableau 4 – Panorama des formations IFADEM depuis 2011

	Effectifs	Provinces / sous-divisions	Sites
1. Expérimentale PPA 2011-2013	15 concepteurs 27 tuteurs 581 enseignants formés (5è-6è année primaire) 493 évalués 2 Centres (Likasi et Kolwezi)	Katanga 1 (Likasi)	Lubumbashi, Likasi
		Katanga 4 (Kolwezi, Kambove, Mutshatsha et Kasaji)	Kolwezi
		Katanga 2 (Lubudi, Kipushi) dans une moindre mesure	-
2. Déploiement Tanganyika et Haut Lomami PPA 2014-2016	102 tuteurs 898 enseignants 395 directeurs et 395 écoles 2 nouveaux centres (Kamina et Kalemie)	Haut Katanga 1 (Likasi, Kipushi, Kambove lubudi,)	Lubumbashi, Likasi, Kipushi, Sakania
		Katanga 4 (Kolwezi, Mutshatsha et Kasaji)	Kolwezi, Fungurume
		Haut Lomami 1 (Kamina)	Kamina
		Tanganyika (Kalemie)	Kalemie
3. Extension 1 PPA 2017-2021	208 tuteurs (108 anciens et 106 nouveaux) dont 56 femmes 5628 enseignants dont 1605 femmes dans 1245 écoles et 17 pools (degrés 2 et 3) 1245 directeurs et 82 directeurs adjoints dont 132 femmes 3703 évalués en mai et octobre 2021 3 nouveaux centres dans les provinces initiales (ISP-Lubumbashi, Kipushi, Fungurume, Sakania)	Haut Katanga 1 et 2 (Likasi, Kipushi, Kambove, Sakania)	Lubumbashi, Likasi, Kipushi, Sakania
		Lualaba 1 et 2 (Kolwezi, Lubudi, Mutshatsha)	Kolwezi, Fungurume
		Haut Lomami	Kamina
		Tanganyika 1 et 2	Kalemie
4. Extension 2 PPA 2022-2026	11 concepteurs actifs 193 tuteurs (dont 52 femmes) soit 112 anciens et 26 nouveaux de Lubumbashi et 45 du Kasai 2 983 enseignants dont 1 070 femmes 493 directeurs dont 101 femmes	Les mêmes provinces sont reconduites	Les mêmes sites sont reconduits avec Kasenga-Pweto
WBI Subvention CMP 2022-2025	20 tuteurs 480 enseignants 20 directeurs	Kasai oriental 1 (4 sous divisions sur les 5)	Mbuji-Mayi
RTIA Financement UE via ENABEL, Team Belgium ⁹	1 000 enseignants 100% en ligne et une sélection de tuteurs	Extension en milieu urbain et semi-urbain Lubumbashi 2 et 5 au Haut Katanga, Kolwezi au Lualaba Et 1 division au Kasai	Kolwezi Lubumbashi Mbuji-Mayi

Source : UGP – Attente confirmation des effectifs

Au démarrage de la présente phase, le projet avait donc déjà contribué à former plus de 7 000 enseignants et de 1 700 directeurs à travers les 4 provinces, avec l'objectif de porter ce total à plus de 11 500 enseignants et 2 200 directeurs formés à l'issue de la période objet de la présente phase, soit en 2026.

⁹ Chiffres provisoires fournis par l'UGP.

3.4.1. État et rythme de l'intervention objet de l'évaluation à mi-parcours

Le démarrage pour ce nouveau PPA 2022-2026 s'est prolongé jusqu'à la fin de l'année 2023, en raison notamment de la disponibilité des experts pour accompagner la conception de livrets (qui n'a commencé qu'en septembre 2023), du délai pour la désignation des concepteurs nationaux et de la signature tardive de la convention quadripartite. Les équipements des anciens centres numériques ont été renouvelés pendant cette période, et un nouveau centre a été aménagé à l'ISP de Lubumbashi. En dépit de ces retards, les activités ont globalement été mises en œuvre conformément à la planification.

Une première cohorte mixte d'enseignants et de directeurs est en cours de formation depuis octobre 2024, composée de 2 983 enseignants et 493 directeurs présents lors du premier regroupement sur les livrets 1 et 2 en novembre 2024. Cette cohorte mixte se compose de 3 476 tutorés au total dont un tiers de femmes. Les femmes sont plus nombreuses parmi les enseignants (36%) que parmi les directeurs (20%), et semblent plutôt surreprésentées par rapport à la population réelle des différentes provinces. Les chiffres des présents lors des regroupements suivants n'ont pas été communiqués à l'équipe d'évaluation, mais l'UGP a confirmé que l'assiduité est en général au rendez-vous.

Tableau 5 – Répartition des enseignants de la cohorte 1 par département, par sexe et par niveau

Province éducation- nelle	Site de formation / tutorat	Tuteurs		Tutorés				Facilit.	Superv APEFE	Superv MIN- EDU
				Enseignants		Directeurs				
		H/F	F	H/F	F	H/F	F			
Haut Katanga 1	Lubumbashi	37	18	813	362	134	37	7	2	4
	Kipushi	9	2	164	80	29	6			
	Sakania	10	2	202	54					
	Likasi	18	5	301	167	39	16	3	1	
Lualaba 1	Kolwezi	12	8	233	70	42	7	2	1	3
	Fungurume	8	2	149	34	26	6			
Haut Lomami	Kamina	37	14	749	187	124	13	2	1	3
Tanganyika	Kalemie	21	5	372	116	99	16	2	1	3
	TOTAL	152	56	2 983	1 070	493	101	18	6	14
	%	100%	36.8%	100%	35.9%	100%	20.4%			

Source : UGP.

Pour cette nouvelle phase, le ciblage 2022 a conservé son orientation vers les écoles publiques des sous-divisions concernées. De nouvelles écoles ont été intégrées dans les zones urbaines et périurbaines. Une deuxième cohorte était en cours de désignation lors de la visite de l'équipe d'évaluation, qui intégrera une autre province éducationnelle (haut Katanga 2). Un total de 2 500 enseignants environ devraient être enrôlés sur l'année scolaire 2025-2026.

En parallèle de ces opérations, l'équipe coordonnait lors de la visite le lancement de la cohorte « IFADEM 100% en ligne » sur financement RTIA. Cette concordance n'a donc malheureusement pas permis à l'équipe d'évaluation d'apprécier, à des fins de comparaison, les premiers pas de cette expérience prometteuse.

4. CONSTATS ET CONCLUSIONS

4.1. Critère #1 : Durabilité technique

4.1.1. QE TECH -1 : Adaptation des dispositifs initiés et soutenus aux réalités locales

Adaptation du ciblage des tutorés

1. Le ciblage des enseignants objet de la formation en RDC s'est opéré sur la base de critères très larges. Depuis l'origine, la partie nationale a « la main » sur la désignation des écoles et l'enrôlement des tutorés, qui n'est pas cadrée par des critères précis. Au sein des écoles sélectionnées, les autorités éducatives ont été appelées à sélectionner des enseignants en poste au niveau des cycles moyen et terminal (c'est-à-dire entre la troisième et la sixième année de l'école primaire). Elles ont été incitées à écarter les enseignants trop âgés, et à privilégier les femmes dans la mesure du possible.

Ce mode de sélection crée une dynamique au niveau des écoles, où en général plusieurs enseignants ifadémiens exercent, sous la coordination d'un directeur également formé. Ainsi, en RDC, la création d'une communauté de pratiques est fortement incitée auprès des écoles, en plus des mini-regroupements auprès du REP, qui donne aux principes et outils d'IFADEM une présence quotidienne. Le gouvernement interdit de mouvementer les enseignants formés aux modules IFADEM, ce qui permet de se placer sur une logique de long terme. Cette spécificité des « écoles IFADEM » au sein des trois pays APEFE n'a pas à notre connaissance donné lieu à des analyses spécifiques, bien que mentionnées par plusieurs interviewés qui en reconnaissent les avantages en termes de travail de groupe, d'évolution de leurs pratiques et de leur prestige. Or la connaissance des mécanismes à l'œuvre dans le quotidien des enseignants tutorés semble à étudier. Cette configuration est très différente de celle qui préside dans d'autres pays, où les effectifs tutorés sont essaimés dans une multitude d'écoles car ciblés en fonction de leur statut ou de niveau de qualification professionnelle. En outre, cette dynamique collective permet d'anticiper des effets sur les résultats des élèves qui sont observables au niveau des écoles IFADEM : une comparaison des résultats des élèves à l'examen de fin d'études primaires (ENAFEP) a pu être réalisée à plusieurs reprises par le passé, au moins de manière qualitative, car l'agrégation des résultats aux examens par école demande certaines précautions spécifiques. Pour cette phase 4, les modalités précises de ces travaux pour renseigner les indicateurs du cadre logique n'étaient pas définies.

2. Les enseignants du niveau élémentaire (première et deuxième année) ont été écartés du programme, en raison du fait que les enseignements à ces niveaux sont presque exclusivement en langue nationale, et insistent davantage sur l'oralité. A l'origine, la question de l'enseignement en langue nationale était ciblée dans le cadre des formations délivrées par le projet ACCELERE qui s'appuyait sur des outils développés dans le cadre du programme ELAN. ACCELERE est à ce jour achevé et en cours de capitalisation, et l'IFADEM n'a pas prévu de prendre la suite. On peut regretter cette décision, comme l'a déjà fait l'évaluation de la phase précédente, dans la mesure où les enseignants sont polyvalents et peuvent être appelés à enseigner à d'autres niveaux. Il est pourtant largement établi par la recherche que la prise en charge précoce des difficultés linguistiques est déterminante pour faciliter l'apprentissage, d'ailleurs dans d'autres pays IFADEM, des enseignants du préscolaire ont été massivement incités à suivre des parcours de formation IFADEM pourtant plus « ciblés » sur le niveau élémentaire pour ces mêmes raisons. L'exclusion d'un cycle entier sur trois au primaire, choix souverain de la RDC, peut affecter la dynamique créée au niveau de l'école et partant, l'ampleur et la durabilité des impacts sur les pratiques.

3. Dans certaines divisions, l'équipe d'évaluation a constaté que plusieurs enseignants issus d'écoles privées ont été autorisés à rejoindre un groupe de tutorés, dans des conditions qui demeurent à éclaircir car non prévues dans les documents officiels. Une telle implication peut très clairement être considérée comme une opportunité intéressante de confrontation et d'apports réciproques entre le

public et le privé. Cependant, les garanties données par le secteur public, notamment concernant le mouvement, n'ont pas forcément été demandées au privé et il n'est pas certain que cette contrainte ait été prise en compte, ce qui est un frein à la durabilité des impacts techniques dans les écoles IFADEM. Au final, cette sélection relativement peu cadrée ne permet pas de se placer dans une logique de politique publique claire et de long terme, sauf à considérer l'extension à l'ensemble des écoles de la province et au-delà à d'autres provinces, ce qui ne semble pas avoir été une ambition des porteurs compte tenu de la forte étendue géographique du territoire national, et du peu de réunions de partage d'expérience réalisées par l'équipe et le SE en-dehors des provinces couvertes par le projet.

Adaptation du dispositif d'ingénierie de formation et son implantation

4. La qualité du processus de tutorat et le prestige de la formation qui parle aux enseignants n'est plus à démontrer ; l'excellente qualité de la formation des formateurs offre des conditions propices. Le modèle IFADEM a su s'adapter de manière remarquable à un contexte institutionnel mouvant et complexe, en confortant chacun dans son rôle et ses attributions (niveau central, inspecteurs, pools, enseignants). Certains acteurs évoquent l'internalisation du modèle IFADEM, et confirment sa supériorité par rapport aux autres modèles testés en RDC, notamment la formation « en cascade », qui génère de l'absentéisme dans les écoles et de la déperdition de qualité. Le tutorat est assuré par des inspecteurs, itinérants ou non, et une minorité de directeurs. Il permet d'accompagner les enseignants dans leur travail, de maintenir leur motivation, de les aider à surmonter leurs difficultés et de les réunir périodiquement en réseau d'écoles de proximité ou unité pédagogique pour répondre à leurs questions. Ce processus porte en germe un véritable changement de posture de la part des encadreurs, qui sont amenés à sortir de leur rôle hiérarchique pour se placer dans un rôle d'accompagnateur et de conseil qui modernise la fonction d'inspecteur. La formation et les check-list de tuteurs accompagnent cette transformation, et il est indispensable de prévoir à brève échéance la diffusion plus large de ces outils, y compris les tests et questionnaires.

5. On peut déplorer que le processus d'ingénierie de formation ait renoncé à différencier les parcours et livrets entre enseignants et directeurs, car cette absence pose question quant à l'efficacité de l'intégration des directeurs. En effet, les directeurs ne se reconnaissent pas forcément dans les livrets enseignants, où ils ne trouvent pas d'indication sur la gestion pédagogique de proximité qui leur est dévolue. La RDC est d'ailleurs à ce jour le seul pays IFADEM où les directeurs sont appelés à suivre un parcours de formation destiné aux enseignants, et ce parcours manque de pertinence pour eux dans la mesure où ils sont généralement déchargés. Alors que la formulation de livrets spécifiques était prévue, comme c'est le cas dans les autres pays IFADEM depuis 2018, les autorités n'ont pas donné suite en raison de la mise en place du PERSE de la Banque Mondiale et d'ACCELERE gouvernance qui avait pour ambition la formation de l'ensemble des directeurs du pays. A ce jour, les outils de formation des directeurs élaborés dans ce cadre par le SERNAFOR n'ont pas été utilisés. Or certaines provinces, notamment le Haut Lomami, n'ont pas été bénéficiaires des formations de la Banque Mondiale, et demeurent donc laissées pour compte, ce qui traduit les limites de la cohérence et l'harmonisation entre les projets dans un contexte de faible lisibilité des interventions des différents PTF.

Dispositif TIC sans preuves de son efficacité

6. Le programme IFADEM constitue une initiative clé pour l'utilisation des TIC en formation continue, pionnière dans le pays. Cependant, en dépit d'une réelle demande pour un recours plus régulier aux TIC et d'un niveau moyen d'équipement individuel des enseignants en forte progression, leur utilisation est demeurée embryonnaire en RDC, où le fossé numérique demeure profond. A ce jour, des arrêtés ministériels ont été pris portant reconnaissance du numérique et de l'enseignement

à distance dans le système éducatif congolais¹⁰. La Ministre de l'éducation classe l'intégration des outils numériques parmi les « graines de la transformation » qu'elle a semées, notamment pour la gestion des missions d'inspection et de supervision pédagogique, et sa volonté de réduire le recours aux échanges officiels en mode physique (papier). IFADEM a apporté une pierre significative à cet édifice, en incitant la formation aux livrets à être réalisée à travers un portail, moyennant les paramètres de connexion.

7. Les centres numériques - mis en place dans le cadre de cette initiative, mais aussi au titre de la politique nationale de formation continue initiée il y a dix ans¹¹ - restent une marque du programme qui vise à pousser les enseignants vers les TIC. Ils sont au nombre de sept : Lubumbashi (ISP), à Kipushi, à Likasi, à Fungurume, à Kolwezi, à Kalemie, à Kamina et à Kasumbalesa (pool de Sakania). Ils constituent un support aux formations des enseignants et des tuteurs. Dotés d'une vingtaine d'ordinateurs connectés à internet, on y trouve également un projecteur, un écran, de l'énergie solaire avec un ensemble technique de panneaux et un convertisseur. Pour leur fonctionnement et leur organisation, ces centres sont dirigés par un trio composé d'un gestionnaire (responsable technique), du référent IFADEM et de l'IPPAF (Inspecteur Principal Adjoint en charge de la formation).

La mission a constaté que la situation n'est pas la même partout : certains centres manquent de responsable technique et l'implication des référents, personne-clé faisant jonction entre l'administration de l'éducation et l'APEFE, peut varier d'une zone à l'autre. A Fungurume, le centre est resté longtemps fermé, faute de gestionnaire et d'utilisateurs. Par ailleurs, la mission a constaté que les centres numériques visités n'ont pas été en mesure de présenter leurs horaires d'ouverture, des listes ou registres de fréquentation, ni de registre des rentrées financières pour ceux qui proposent des services payants. Bien que promus et mis en place par le MINEDU-NC, ces outils censés établis par les autorités du pays dans le cadre d'un manuel de procédures semblent inutilisés. Il en résulte un manque de transparence quant à la gestion technique et financière de ces infrastructures. A Fungurume, la mission a été informée que l'argent produit a été utilisé pour restaurer les plafonds et les tôles de l'espace qui avaient été abimés par les pluies. Cette absence de cahier des charges et de procédures strictes, y compris horaires d'ouverture, pose question, et nuit au bon usage des équipements. Le Centre de Kowlezi, construit par le projet, est en partie occupé par l'administration à ce jour, ce qui limite la possibilité pour la bibliothèque et les services aux utilisateurs. Ces problématiques de gestion voire de prédation sur les équipements et les infrastructures pourraient être évitées par des procédures plus strictement appliquées.

8. Les utilisateurs finaux (enseignants, tuteurs et Directeurs d'école) ont du mal à intégrer les centres numériques IFADEM comme partie de leur patrimoine. Les centres numériques ne sont pas utilisés pleinement. Ces derniers (enseignants et tuteurs) estiment qu'ils sont assez pris dans une journée ouvrable pour trouver le temps de travailler au centre. La modicité de leur revenu les oblige à cumuler plusieurs emplois, et ils manquent de temps pour fréquenter ces centres. Interrogés sur la faiblesse de leur fréquentation, les enseignants, les tuteurs et les directeurs d'école avancent diverses raisons. « J'habite loin d'ici. Après les heures de classe, je dois vite rentrer à la maison, m'organiser pour trouver le temps matériel de préparer les leçons du jour suivant », ; « pour moi, après, il m'est difficile de revenir au centre pour me former et m'exercer à l'informatique. Je dois courir pour enseigner dans une autre école et assurer quelques heures de répétition dans une ou deux familles pour suppléer à l'insignifiance de mon salaire. J'ai une grande famille à prendre en charge », déclarent des enseignants interrogés.

¹⁰ Voir par exemple l'arrêté de février 2025 encadrant l'enseignement à distance.

¹¹ Dès l'origine de la mise en place de cette stratégie, les centres numériques IFADEM ont été assimilés aux autres centres de ressources numériques ou CRESO qui devaient mailler le territoire national.

La collaboration avec l'ISP de Lubumbashi, où un centre a été implanté dans l'école d'application, a certes été assortie de la signature d'une convention visant à impliquer les formateurs pour la formation continue des enseignants en didactique des disciplines et organiser la recherche, y compris des journées pédagogiques sur des thématiques phares du programme (nouvelle orthographe française, bilinguisme additif). Les premiers retours collectés par la mission montrent que la valeur ajoutée de ce partenariat pour les enseignants du primaire ciblés par la présente intervention reste à consolider, les ISP étant plus tournés vers leur cœur de cible que sont les enseignants du secondaire. En effet, les instituteurs ne participent à ces événements qu'en nombre restreint. Cette proximité représente pourtant une opportunité intéressante de renforcer l'ensemble de la chaîne de formation des enseignants au niveau du Katanga en incluant davantage le primaire et le secondaire, l'initial et le continu, selon une approche pédagogique convergente.

Les limites des recours aux centres numériques avaient déjà été remarquées lors des précédentes évaluations, et on peut regretter qu'une alternative plus durable n'ait pas été testée, au moins avec les directeurs, par exemple, sous forme de dotation individuelle ou de BYOD et de financement de crédit de connexion. Avec IFADEM 100% en ligne financé par le RTIA, une telle expérimentation est prévue, et devra permettre d'avancer sur des hypothèses plus réalistes d'exposition des enseignants au numérique. En dépit de leur visibilité pour le projet et de leur conformité à la politique nationale (CRESD), on ne peut toujours pas démontrer clairement la plus-value des centres IFADEM sur l'acculturation numérique des enseignants.

4.1.2. QE TECH-2 : Alignement sur les curricula et les référentiels de formation initiale et continue

9. Les livrets IFADEM pour la formation objet de la présente évaluation sont au nombre de 9, et manifestent leur alignement sur le programme scolaire de 2011, ainsi que sur la carte linguistique de la RDC, au moins partiellement. Ce processus d'alignement a été amorcé dès 2016, avec la publication officielle du nouveau programme national curriculaire, et s'est poursuivi dans la présente période. Les livrets utilisés sont de 4 types :

- Un livret générique sur le programme en vigueur et une description des approches pédagogiques prescrites (PPO, APS, APC),
- Un livret visant à outiller les enseignants pour gérer les interférences entre le français et les langues nationales. A noter que 3 langues nationales sont couvertes ; en fonction de la zone géographique ciblée par le projet, seules deux des quatre langues nationales sont traitées (swahili et ciluba), le kiluba ayant été ajouté en tant que langue du milieu,
- 3 livrets couvrant trois domaines du programme sur les 5 domaines prescrits (langues, MST, univers social et environnement), à l'exception des arts et du développement personnel,
- 2 livrets transversaux : un sur l'éducation au développement durable et un sur le genre et l'éducation des filles.

Les thématiques traitées sont indiquées ci-dessous avec davantage de précision, et couvrent un panel large de savoirs théoriques et didactiques pour enseigner et exercer le métier d'enseignant en langue française. Ils sont tous disponibles en format papier. En mars 2025, un atelier a permis de finaliser un processus de scénarisation, mettant une touche finale à la version numérique de ces livrets. Il en résulte que la formation a débuté à la rentrée 2024 sans cet outil.

Tableau 6 – Contenus des livrets enseignants

#	Titre	Contenu
1	Exploiter le programme de l'enseignement primaire et organiser le travail en classe	Décrit le curriculum et les fondamentaux de l'approche par les situations, notamment dans des contextes de grands groupes
2.1	Enseignement-apprentissage du français chez l'élève swahiliphone : repérer les erreurs linguistiques, culturelles et y remédier	Gestion des interférences linguistiques entre la langue swahili (langue nationale majoritaire à l'est) et le français
2.2	Enseignement-apprentissage du français chez l'élève kilubaphone : repérer les erreurs linguistiques, culturelles et y remédier	Gestion des interférences linguistiques entre la langue kiluba (langue nationale majoritaire dans le grand Katanga) et le français
2.3	Enseignement-apprentissage du français chez l'élève cilubaphone : repérer les erreurs linguistiques, culturelles et y remédier	Gestion des interférences linguistiques entre la langue ciluba (langue du milieu majoritaire dans le grand Kasaï) et le français
3	Renforcer la méthodologie de l'enseignement-apprentissage pour le développement des compétences linguistiques de base	Bases de compréhension et expression orale et de compréhension et expression écrite et la transition de l'oral à l'écrit en français.
4	Renforcer la méthodologie de l'enseignement-apprentissage des disciplines du domaine de l'univers social et de l'environnement	Appui à la mise en œuvre des enseignements apprentissages pour les 4 branches de ce domaine (géographie, histoire, éducation pour la santé et l'environnement et éducation civique et morale)
5	Promouvoir l'éducation au développement durable	Compréhension de la notion de développement durable et appui à la construction de situations problèmes
6	Enseigner le français pour les mathématiques, les sciences et la technologie	Utilisation de la langue pour le domaine scientifique et appui à la construction de situations problèmes
7	Améliorer la prise en compte de l'inclusion, de l'égalité des genres et de l'éducation des filles	Compréhension des barrières à l'éducation inclusive et lutte contre les violences

10. Le choix a été fait de différencier entre deux langues bantoues réputées proches parlées au Katanga, le ciluba et le kiluba, bien que le Katanga soit plutôt placé en zone swahilie dans la carte « officielle » de la RDC, et que le kiluba ne soit pas une des quatre langues « officielle » de la RDC. Ce choix a été effectué par pragmatisme, car plusieurs peuples présents dans les zones swahiliphones de la carte linguistique ne maîtrisent en fait pas bien la langue swahili. On note cependant que les langues du milieu sont autorisées par la loi : dans la mesure où le livret porte sur les interférences linguistiques, on ne peut lui reprocher de ne pas se limiter aux quatre langues nationales.

11. La question de l'alignement du contenu des livrets sur les principes de l'APS, approche prônée par le curriculum de la RDC, bien que revendiquée, a fait l'objet de plusieurs débats lors du processus de formulation des livrets, notamment quant à la question de savoir si l'APS et la PPO sont ou ne sont pas des approches compatibles et complémentaires. De futures observations de classes devraient permettre aux tuteurs et inspecteurs de progresser sur ces questions, afin de documenter le syncrétisme entre les différentes approches qui est prôné dans le curriculum.

12. La qualité des contenus a été soulignée par les bénéficiaires rencontrés, même si nombre d'entre eux semblaient ignorer que ces documents étaient le produit d'un travail de concepteurs nationaux : « Les livrets sont uniques et bien élaborés par l'APEFE » estiment les uns, « d'ailleurs, ils ne sont pas imprimés sur place, au pays », disent les autres. Il faut signaler que l'équipe des concepteurs est une équipe hétérogène composée d'inspecteurs, d'experts internationaux et locaux, et que cette équipe de concepteurs aurait pu monter en compétence au gré des différents processus successifs de conception de livrets. Or, l'équipe 2024 est largement composée de nouveaux membres¹². Il est souhaitable que le vivier des concepteurs ainsi formé depuis plus d'une décennie soit mieux pérennisé, et que des travaux réguliers leur soient confiés pour entretenir et élargir ce vivier, incluant systématiquement la participation de la DIPROMAD qui en a la charge au niveau national, et en organisant la transmission des leçons apprises sans attendre les occasions créées par les financements extérieurs.

13. La formation initiale des enseignants suit à ce jour un mouvement de réforme qui vise, à terme, à rénover la filière des humanités pédagogiques et créer des instituts de formation aux métiers de l'enseignement (IFME) au niveau provincial. Ce processus de réforme est peu connu des enseignants bénéficiaires et les perspectives d'alignement avec cette réforme venir sont à ce jour assez incertaines. On peut citer cependant une piste intéressante en lien avec l'expérimentation de la filière Humanités Pédagogiques Rénovées dans le Tanganyika. De premiers échanges ont été amorcés par l'UGP pour discuter des modalités d'intégration du centre IFADEM dans ce dispositif, ce qui représente une opportunité intéressante pour améliorer l'impact de ces centres et des équipements qu'ils contiennent.

4.1.3. QE TECH-3 : Rôle du renforcement de capacités pour renforcer la durabilité technique

14. La mise en place de la phase 4 de l'IFADEM s'appuie sur un nombre important d'années de mise en œuvre, et pourtant le processus d'appropriation ne semble pas encore totalement implanté. La taille du pays, et l'éloignement des équipes de mise en œuvre par rapport au centre de décision à Kinshasa, jouent clairement un rôle dans ces difficultés d'appropriation, et dans les retards observés pour le démarrage de la mise en œuvre au cours de la première année. Les fréquents turnover au sein des équipes ministérielles et des administrations centrales sont également un facteur de perte de mémoire institutionnelle qui ne favorise pas la durabilité, et fragilise l'impact des actions de renforcement des capacités, pour IFADEM comme pour tous les projets de coopération internationale. Le succès des phases précédentes semble être fortement cristallisé autour de la personnalité de ses deux principaux porteurs au sein de l'UGP, et n'a pas permis de tisser un réseau d'acteurs familiarisés avec la « méthode IFADEM ».

15. Des moyens importants ont été déployés pour la formation des tuteurs et ce choix est essentiel pour permettre une meilleure pérennisation, en plus du niveau école déjà cité. Une forme de diffusion des acquis du tutorat semble pouvoir se développer auprès des autres inspecteurs provinciaux, et de l'ensemble des pools afin de « faire système ». Le rapport de capitalisation pointe l'inégale motivation / compétence des points focaux, et partant l'inégale mobilisation des INSPOOL au niveau des sous-divisions, qui peut être un frein à l'extension de l'IFADEM. Dans le cadre de son RC, un travail au niveau central avec les services de l'inspection générale pourrait ainsi favoriser une mobilisation mieux suivie par la hiérarchie et coconstruite avec elle, et partant plus efficace.

16. La diffusion de l'expertise pour veiller à la maintenance technique des équipements reste à consolider et semble un sujet de RC à investir, à condition de l'assortir de procédures strictes pour l'utilisation. La perspective d'une cohorte 100% en ligne rend ce sujet particulièrement important. Les

¹² 5 des anciens concepteurs étaient malheureusement décédés.

charges relatives à la sécurité, à la maintenance et aux coûts de connexion à internet continuent à être supportées par l'APEFE à ce jour, sans que l'administration nationale soit impliquée dans la gestion des frais et des paiements.

17. La question de la pérennisation des acquis dans les écoles « IFADEM » est également un sujet tout à fait porteur. Systématiser la diffusion des acquis pour s'assurer que les nouveaux venus bénéficient des acquis d'IFADEM, et puisse donc maintenir la dynamique d'école, pourra permettre aux pratiques de classe de demeurer impactées par le programme sur le long terme. Il s'agit à n'en pas douter d'une piste de RC à creuser pour la suite de la mise en œuvre, sous la forme de communautés de pratiques à mieux structurer. Le prestige des formations IFADEM est un atout à valoriser.

4.1.4. QE TECH-4 : Bonnes pratiques et solutions techniques innovantes valorisables et partageables

18. Le dispositif IFADEM de la RDC est le seul dispositif régionalisé. La dimension régionale s'accommode plutôt très bien de la culture « consociative »¹³ du système éducatif de la RDC. Si l'articulation avec le niveau central demeure globalement faible pour cette nouvelle phase, principalement pour des raisons conjoncturelles décrites ci-après, on peut noter la circulation horizontale de cette innovation parmi les écoles et au sein des REP. Autoévaluation, travaux de petits groupes, démarche de préparation et mentorat sont autant de signes distinctifs de l'approche IFADEM depuis sa mise en place en 2011 porteurs d'une forme substantielle d'innovation et de changement dans les pratiques enseignantes du pays. Les pratiques d'archivage et de circulation de l'innovation au sein de communautés de pratiques restent cependant à mieux documenter, de même que la fonction d'animateur de communauté de pratiques. Une innovation récente autour des simulations de classes au sein des REP a notamment été signalée.

19. Nous avons déjà signalé dans notre précédente évaluation les caractéristiques très diverses des préceptes pédagogiques prescrits dans le curriculum « réécrit selon l'approche par objectifs, (qui) se trouve enrichi de situations », qui mêle des approches (PPO, APS) dont les fondements ne sont pas tout à fait les mêmes. Cette diversité d'obédiences est parfois génératrice d'une certaine forme de confusion. Au sein même des activités IFADEM¹⁴, les acteurs oscillent entre opposition et association de ces différentes approches. Le pragmatisme des livrets IFADEM permet d'éclairer ce débat.

20. Les IPP et tuteurs inspecteurs (tuteurs) et certains directeurs d'école ont bénéficié d'une dotation dans en outils informatiques, composée essentiellement d'une tablette. Il s'agit d'une contribution importante à une stratégie gouvernementale de promotion de l'utilisation des TICE. Cependant, la familiarisation des tutorés avec internet reste parfois problématique. La RDC a l'un des plus faibles taux de pénétration d'internet, bien que l'Union Internationale des Télécoms (UIT) confirme une progression relativement rapide. Selon les chiffres officiels, la RDC compte 59,7 millions d'abonnés à la téléphonie mobile sur une population estimée autour de 112 millions, et les enseignants enrôlés dans les formations IFADEM possèdent majoritairement un téléphone intelligent. On signalera à ce titre que l'intégration des zones urbaines et périurbaines au cours de cette phase, souvent laissées pour compte car considérées comme plus favorisée que les zones rurales périphériques, a permis de mieux promouvoir le recours aux téléphones intelligents pour la formation. Cependant, une certaine résistance au changement est toujours palpable assortie d'une certaine méfiance vis-à-vis des cours

¹³ Voir la définition proposée par le GROUPE CAYAMBE dans l'évaluation réalisée en 2017 en référence à Liphardt : reposant sur un « accord fondamental entre deux communautés (catholique et anticléricale) qui n'ont accepté de vivre ensemble qu'à la condition de se voir accorder un certain nombre de libertés (logique de compromis qui assemble des idées et des positions parfois très opposées »).

¹⁴ Les évaluateurs se réfèrent au partenariat avec Bokundoli.com, où ces deux approches sont opposées.

en ligne. L'âge moyen de la population enseignante, globalement élevé, est un écueil au niveau national, que les procédures de sélection mises en place au sein de l'IFADEM peuvent cependant permettre de lever.

21. On note enfin que la problématique de l'égalité des genres, signalée comme une faiblesse dans les précédentes évaluations, semble peu à peu prendre ancrage dans les pratiques de sélection, avec des effectifs un peu plus féminisés et des livrets spécifiques qui font écho à un nombre important d'intervention des PTF en cours sur ces questions. Dans le cas d'IFADEM, ces progrès sont largement dus au projet connexe "Mobali po na Mwasi", également financé par la DGD (D2-5) et mis en œuvre par le consortium TRIAS, APEFE et Sofepadi dans 3 provinces, dont le Haut Katanga entre 2022 et mi-2024. C'est grâce à ce projet que des outils pédagogiques ont été développées pour sensibiliser et former les acteurs des communautés paysannes et les professionnels de l'éducation pour une meilleure intégration du genre dans les actions de développement. Ces outils ont servi de référence à la conception du livret genre IFADEM, et les compétences des enseignants ont pu être renforcées dans ce domaine. A la suite de ces actions, le projet Teach 2Empower a été proposé en continuité à cette intervention en limitant le contour au secteur éducation mais en impliquant tous les acteurs qui participent à l'éducation des enfants dans 2 provinces (Haut-Katanga et Lualaba).

4.2. Critère #2 : Durabilité institutionnelle

4.2.1. QE INST-5 : Participation du dispositif à la définition des stratégies nationales pour les enseignants

22. La RDC a été accompagnée depuis plus d'une décennie pour la mise en œuvre d'une stratégie nationale de formation continue, avec un succès divers selon les années et selon les provinces, affectés par l'instabilité institutionnelle précitée. Le système éducatif congolais ne s'accommode pas d'un pilotage purement vertical, et l'IFADEM a directement participé à cet effort de clarification depuis 2014, y compris au niveau national avec l'introduction de certaines innovations consignées dans le document de capitalisation. C'est de cette façon que la promotion des réseaux des écoles de proximité (REP), qui est un choix national, s'est effectuée à partir du modèle des mini-regroupements apportés par la formation IFADEM ; de même le passage des cours de 30 minutes à 45 minutes a permis à la démarche méthodologique IFADEM de développer ses étapes. De l'avis des IPP rencontrés, l'IFADEM contribue à la définition des stratégies nationales de formation pour les enseignants, et matérialise leur prise en compte au niveau local, conformément au troisième objectif du plan quinquennal du ministère de l'Éducation nationale et Nouvelle citoyenneté. Au niveau local en effet, la dépendance du dispositif vis-à-vis des PTF est reconnue, et les efforts de l'UGP pour partager le pilotage opérationnel avec l'IPP et responsabiliser la partie nationale sont à ce titre exemplaires. Elle reste cependant à documenter plus en profondeur de manière à ne plus dépendre des individualités qui en pilotent la mise en œuvre depuis son démarrage.

Il faut signaler que l'IFADEM n'a pas l'exclusivité de la formation des enseignants. Elle se déploie au même moment et aux côtés des autres projets de formation. Elle fait donc face à plusieurs défis dont ceux de concurrence et d'originalité de ses formations et de l'étendue de l'espace couvert – en comparaison aux autres pays. Ainsi, d'un lieu à l'autre, le fonctionnement varie comme la tenue des réunions, au niveau provincial ou au niveau du REP.

23. Quant à la formation initiale des enseignants du primaire, elles se fait deux manières : au niveau de la formation initiale – humanités pédagogique « classiques » ou « rénovées » et bientôt au sein des IFME – et au niveau de la formation professionnelle continue – au niveau interne et de l'IPP sous la coordination du SERNAFOR – mais appuyées par les partenaires techniques et financiers. Sur ce dernier volet, les acteurs de l'IFADEM sont restés globalement en retrait des échanges menés avec

la Banque Mondiale, l'UNESCO et l'AFD sur la réforme de la formation initiale des enseignants et la documentation des parcours de formation rénovés. En effet, les provinces IFADEM ne sont pas pilotes pour ces nouveaux processus de réforme. Des perspectives intéressantes ont cependant été tracées par l'UGP pour créer des synergies là où cela sera possible, en l'occurrence dans le Tanganyika.

4.2.2. QE INST-7 : leadership local et fonctionnement des instances de gouvernance

24. L'APEFE joue un rôle technique et financier tout à fait prépondérant dans l'IFADEM, mais l'implication des autorités provinciales demeure un atout considérable. Le gouvernement congolais, à travers le ministère de l'Éducation nationale, porte donc le projet, mais ce portage est plus effectif au niveau local qu'il ne l'est au niveau national. L'AUF et l'OIF mettent à disposition l'expertise nécessaire à travers l'institut de la Francophonie pour l'éducation et la formation (IFEF). L'AUF dispose d'un représentant local, mais il n'est pas accrédité pour représenter le partenariat. Le portage est assuré essentiellement par l'UGP.

25. Pour sa gouvernance, l'IFADEM s'est doté de quelques organes, au niveau international et au niveau local. Concernant ce dernier niveau, l'IFADEM comprend quatre organes suivants :

- Le comité national (CN),
- Le secrétariat exécutif (SE)
- Le comité provincial de suivi (CPS)
- L'Unité de gestion du programme (UGP)

26. Le fonctionnement de ces instances a été globalement assez contrasté, et cette situation est à mettre en relation avec les changements politiques et les mouvements de personnel dirigeant intervenus dans le pays. Un seul Comité National a pu se réunir, avant l'atelier de co-construction, et aucune réunion du secrétariat exécutif n'a été documentée. Le poste de SE n'est pas occupé à ce jour, et bien que les responsables de l'UGP soient régulièrement tenus informés des politiques ministérielles et décisions prises au niveau national, le secrétariat exécutif national n'a pas fonctionné de manière régulière et satisfaisante depuis le démarrage. La gouvernance des instances IFADEM se conjugue donc clairement au niveau provincial, et l'UGP s'est réunie de manière régulière.

27. Au niveau provincial, la gouvernance épouse les structures très complexes du système éducatif, avec une triple redevabilité devant :

- Le ministre provincial, qui dépend du cabinet du Ministre national,
- Le PROVED, qui rend compte au secrétariat général du MINEDU-NC à Kinshasa,
- Les inspecteurs principaux provinciaux (IPP) et leurs collègues IPPAF et IPPAP, qui dépendent hiérarchiquement de l'inspection générale, et gèrent les pools d'inspecteurs itinérants. C'est au niveau des IPP que se trouvent les points focaux, souvent des inspecteurs.

28. Après plus de dix ans d'existence, la gestion financière est toujours exclusivement détenue par l'APEFE qui travaille en régie, en RDC comme dans l'ensemble de ses pays d'intervention. On note du retard dans le transfert de compétences en gestion de fonds alloué pour la production des supports (concepteurs), l'organisation des formations (enseignants, tuteurs, directeurs d'école), la gestion et la maintenance des centres numériques. A sa décharge, l'APEFE s'aligne sur le fonctionnement des autres PTF du secteur, qui n'ont pas non plus opté pour l'alignement pourtant prôné par la déclaration de Paris.

29. Le fonctionnement du partenariat quadripartite semble de son côté poser certaines difficultés pour l'ensemble des parties prenantes, avec des partenaires de la Francophonie qui déplorent des procédures de reddition de compte parcellaires et irrégulières et des appréhensions côté APEFE face à des lenteurs dans la prise de décision et une bureaucratie qui pourrait être un « facteur d'échec ». Si les rôles sont plutôt bien définis, y compris avec l'utilisation du CNF de Lubumbashi et la contribution remarquée de l'OIF pour la qualité des livrets, la culture du pragmatisme dans la conduite du projet et la communication centrée sur l'essentiel ne s'accordent pas toujours avec les approches habituelles des instances de la francophonie.

4.2.1. QE INST-6 : Contributions des partenaires

30. L'UGP est le point de rencontre, dans sa composition, de l'APEFE, du MINEDU-NC, de l'AUF et de l'OIF-AUF. Le niveau de transfert de compétences entre l'APEFE et le MINEDU-NC reste faible, sur le plan financier. Les dépenses de maintenance des centres numériques ou celles liées aux acquisitions sont payées et gérées directement par l'APEFE. Il en est de même des frais de transport lors de regroupements (tutorés, tuteurs) ou de missions de concepteurs de livrets sont payées par l'APEFE. On peut cependant souligner que cette gestion financière aboutit à des paiements efficaces. On peut simplement déplorer le renoncement à « mobile money » sur cette phase, pour des raisons liées aux opérateurs techniques : les paiements par téléphone mobile ont constitué un facteur intéressant d'acculturation numérique dans d'autres contextes. Il s'agit d'une structure agile de paiements individuels qui est efficace sur l'ensemble du territoire et parfaitement transférable aux autorités nationales, mais qui présuppose cependant que l'ensemble de la population travaille avec le même opérateur.

31. Sur le plan technique, la sélection des concepteurs, la désignation des tutorés et la supervision du projet sont décentralisés, avec des mécanismes de redevabilité vis-à-vis de l'APEFE qui peinent à être mis en place, notamment en raison des longues distances. Des aléas comme l'enrôlement d'enseignants du privé en-dehors du cadre de la convention en attestent. Le transfert du pilotage souffre clairement de la vaste taille du territoire national, avec un coût toujours considérable lié aux déplacements dans ce contexte, et de la difficulté pour les PTF de faire valoir un double niveau de redevabilité provinciale et nationale dans leurs interventions.

32. La contribution de l'OIF s'est à ce jour concentrée sur l'accompagnement du processus de conception des livrets. La représentation de l'AUF assure une présence locale, et le CNF contribue au succès de la numérisation, dans la mesure où plusieurs opérations d'enregistrement de vidéos *moodle* y ont été localisées.

4.2.2. QE INST-8 : Reconnaissance, certification, valorisation des formations IFADEM

33. La reconnaissance, la valorisation et la certification des enseignants formés ont été le soubassement de la mise en œuvre de l'initiative dans tous les pays, soit sous forme d'avancement statutaire, soit sous forme de bonification pour la participation à un processus de titularisation ou de présentation d'examens professionnels. Une telle réflexion s'est installée dans un contexte où il n'existait pas de dispositif institutionnel national spécifique d'évaluation permettant d'apprécier l'efficacité des formations et encore moins sur leur impact éventuel sur les acquis des élèves. Les PTF élaborent des certificats qui sont en général liés au programme (attestations ou brevets de participation), et ne font pas l'objet d'un véritable suivi de la part des autorités nationales ou provinciales. Pourtant les textes légaux et réglementaires, certes peu appliqués, prévoient qu'un enseignant de complément (qui n'est pas titulaire d'un diplôme pédagogique) ayant bénéficié de plusieurs actions de formation continue, peut devenir un enseignant de carrière.

34. Il n'existe pas à ce jour en RDC de système d'avancement dans la carrière des enseignants, ni même de mécanismes établis pour la sélection lors du recrutement. Ces opérations sont en cours, avec l'appui du PME, dans le cadre de l'axe « recrutement basé sur le mérite » du Pacte de Partenariat. Ces discussions en cours n'ont pas permis au dispositif de reconnaissance de la formation IFADEM dans les carrières de se concrétiser. Il avait été proposé à l'origine au gouvernement de la RDC d'augmenter de 10 pour cent le salaire de tout enseignant qui aura suivi la formation, mais cette mesure n'a pas été suivie d'effets. L'ampleur du chantier de la gratuité et de la mécanisation ne fait pas de cette suggestion une mesure aisée à mettre en œuvre à ce jour. Avec la gratuité de l'enseignement primaire, le traitement prend des tournures inattendues. Le salaire des enseignants sera augmenté par rapport aux inspecteurs (tuteurs) et uniforme. C'est un salaire uniforme qui ne tient pas compte de l'ancienneté et de l'expérience professionnelle.

35. Avec l'appui de l'UNESCO, un référentiel de certification a été validé par le SERNAFOR en mars 2025 et assorti de mécanismes de validation des acquis de l'expérience. Ce dispositif pourrait ouvrir la voie à de nouvelles discussions. Ce référentiel prend en compte l'intégration du numérique et la prise en compte du genre dans les pratiques pédagogiques, deux sujets sur lesquels la formation IFADEM a une valeur ajoutée.

36. A ce jour, les enseignants formés pour cette nouvelle cohorte n'ont pas été informés sur l'issue de leur formation, et la possibilité de recevoir une attestation ou un certificat. « On ne nous donne rien, au terme de la formation IFADFEM, même pas une attestation, rien. », déclarent les enseignants et les directeurs d'école lors de l'évaluation. Si leur formation n'est pas valorisée, ils jouissent, cependant, d'un certain prestige dans l'opinion publique du secteur par rapport à la robustesse des supports et la qualité du contenu de la formation. « Lorsque je porte le polo frappé de IFADEM, cela me fait respecter dans le quartier », confie un enseignant de Kamina.

4.2.3. QE INST-9 : Bonnes pratiques et modalités de gouvernance valorisables et partageables

37. Le programme IFADEM a introduit plusieurs bonnes pratiques et solutions innovantes en termes institutionnels, notamment sur les rapports hiérarchiques, qui ont permis une réflexion renouvelée sur les métiers de l'éducation, notamment ceux des enseignants, directeurs et encadreurs. Un travail de capitalisation des bonnes pratiques a été réalisé fin 2021, et distingue le tutorat, les centres de ressources numériques et les référents IFADEM, qui sont la colonne vertébrale d'un dispositif réussi. Ce sont clairement ces fonctions, auxquelles les évaluateurs suggèrent d'ajouter le coordonnateur de la communauté de pratiques au niveau de l'école, qui semblent porteuses en termes de durabilité.

38. Le Réseau des Écoles de Proximité (REP) est une expérience revendiquée par le MINEDU-NC comme un acquis renforcé par l'IFADEM. Cette modalité de suivi de la formation des enseignants a l'avantage d'avoir approché les enseignants des tuteurs qui sont, en même temps, des inspecteurs. Sa convocation est programmée à l'avance. Les enseignants répertorient l'ensemble des problèmes et difficultés rencontrés lors de l'autoformation. Les formations des tuteurs et des tutorés sont des moments importants dans la carrière des enseignants, susceptibles d'être partagés.

39. Plusieurs provinces semblent avoir acté la participation des écoles privées, mais de manière non cadrée. Cette opportunité, à la fois pour le bénéfice des élèves congolais du territoire de l'ex Katanga et pour la durabilité technique et financière du programme, est à explorer de manière plus officielle et mieux cadrée. En effet, les enseignants du cycle élémentaires utilisent le français, et seront donc plus volontiers intégrés dans le projet IFADEM, en réponse aux objections formulées pour l'enrôlement des enseignants du public à ce niveau. Des contreparties, y compris financières, pourraient également être envisagées, au bénéfice de la pérennité du projet.

4.3. Critère #3 : Durabilité économique et Financière

4.3.1. QE ECOFI-10 : Perspectives de financement à long terme

40. La dépendance aux fonds extérieurs reste importante dans le cadre du programme IFADEM, et peu de dispositions semblent envisageables à court terme. La gratuité de l'enseignement au primaire dans les écoles officielles a été citée comme facteur retardateur des stratégies d'autofinancement dans le secteur, ce qui semble suggérer que la formation continue pourrait durablement dépendre presque exclusivement des PTF. La mise en place d'une internalisation progressive de la gestion financière et comptable est dans ce contexte d'autant plus importante.

A Kamina, l'IPP a proposé de convoquer un atelier qui réunira l'UGP, les PTF et les autorités impliquées pour débattre sur les possibilités de financer et de pérenniser les formations des enseignants. Cet atelier sera aussi l'occasion de fixer les modalités de la mise en œuvre des stratégies de mobilisation des fonds pour l'Initiative, et de revoir les modalités de gestion des centres, notamment dans les centres où le MINEDU-NC n'a pas identifié de chef de centre.

41. La RDC est le pays d'Afrique subsaharienne où la contribution des ménages au financement des dépenses d'éducation est historiquement la plus élevée, à hauteur de 2/3 environ, bien que la politique de gratuité tente d'endiguer ce phénomène. Il existe des autorisations de perception de frais de fonctionnement sur chaque élève, plus ou moins deux dollars répartis entre la Division de l'enseignement et l'inspection principale provinciale, la grande part revenant à l'IPP. Il s'agit d'une initiative qui, bien cadré par les COPA, peut favoriser un processus d'autofinancement, même si des querelles et des divergences internes de leadership, entre IPP et le PROVED, fragilisent la durabilité et l'efficacité de ces financements.

42. Selon le DTF, le budget total se compose de 70% de dépenses de fonctionnement, d'un budget d'investissement de 274 000 EUR (principalement les équipements informatiques et des achats de mobilier et de véhicules) et consacre enfin 20% aux ressources humaines. Parmi les dépenses de fonctionnement, ce sont les frais de formation qui occupent le poste principal, soit près des trois quarts des frais de fonctionnement.

Tableau 7 – Répartition du budget selon le DTF

Rubrique	Montant en €
Investissement	274 000
Fonctionnement	2 121 000
Ressources Humaines	605 000
Total	3 000 000

Source : DTF

43. Au 31 décembre 2024, le niveau de décaissement cumulé était estimé à plus de 85% des prévisions, avec un taux très satisfaisant sur les résultats 1 et 3, et un peu moindre au niveau du résultat 2, en raison d'économies réalisées et de retards dans la mise en œuvre de certaines activités stratégiques. Les risques de sous-exécution sont globalement assez faibles.

44. Les coûts paramétriques ont été fixés par l'APEFE sur la base de plusieurs retours d'expérience, avec un coût moyen des tablettes de 150 USD, en réponse à un cahier des charges fourni par le SE provincial, ce qui est un coût qui semble maîtrisé, et en tout état de cause sensiblement moindre que dans les deux autres pays IFADEM.

4.4. Critère #4 : Cohérence interne et externe

4.4.1. QE COH-11 : Synergies avec les autres interventions de l'APEFE

45. L'APEFE déploie en RDC des efforts particuliers pour impliquer d'autres ANCG belges sur quelques points d'intérêt commun, et déployer une approche *Team Belgium* particulièrement engagée et porteuse. Ces synergies sont recherchées avec les projets du secteur de l'éducation, mais aussi dans les deux autres secteurs d'intervention de l'APEFE en RDC que sont la santé d'une part, l'environnement & agriculture d'autre part. Ce sont majoritairement les livrets qui ont servi de base à ces partenariats, soit à travers une contribution à leur conception, soit à travers une diffusion du livret. Les sujets les plus fédérateurs, comme l'environnement et le genre, ont été exploités.

46. Tout d'abord, le livret 4 portant sur le renforcement de la méthodologie de l'enseignement-apprentissage des disciplines du domaine de l'univers social et de l'environnement. Ainsi, la géographie, l'histoire, l'éducation civique et morale, l'éducation pour la santé et l'environnement y sont abordées. Dans ce contexte, les liens entre l'APEFE et l'ONG Coopération Éducation et Culture ont été mis à profit en plaçant l'accent sur l'histoire et la culture, spécifiquement sur le projet Bokondoli. Ce dernier existe depuis 2017 à l'initiative de CEC avec comme mission de contribuer à la diffusion d'une conscience forte auprès des jeunes ce qui fait écho à la thématique du serment citoyen cher à l'équipe ministérielle en place.

47. De même, l'APEFE est en partenariat avec Lumière pour le Monde (LPLM) dans l'objectif de former les enseignants du Haut-Katanga sur l'éducation inclusive orientée vers la malvoyance. D'autres ANCG, comme Le Monde selon les Femmes, TRIAS ou Congovillage, sont impliqués à différents niveaux dans les activités de renforcement des capacités. Par exemple, le livret 7 qui traite des questions liées au genre, a été diffusé dans le cadre du projet sur la masculinité positive. Ce sujet, consacré officiellement en RDC depuis 2022 au sein du ministère du Genre, avec une première édition de la journée nationale de la masculinité positive en 2025, fait écho aux activités réalisées au Haut Katanga et au Lualaba dans le cadre du projet *Mobali po na Mwasi* (qui signifie « l'homme voué à la cause de la femme ») ; le livret IFADEM a permis de prolonger la dimension genre dans la formation des enseignants. IL a depuis été prolongé dans le cadre de l'initiative « Teach to Empower », qui se concentre sur l'approche communautaire basée sur les masculinités positives pour favoriser la transformation durable qui contribue à la réduction de la discrimination basée sur le genre. L'éducation transformatrice de genre portée par T2E, en particulier par son approche pourrait dès lors enrichir, voire innover, les approches présentes dans les livrets transversaux d'IFADEM.

C'est également l'approche *Team Belgium* qui se déploie au Kasai, où WBI a adopté un financement additionnel pour la formation de 500 enseignants au cours de l'année scolaire 2023-2024 dans le chef-lieu de Mbuji-Mayi et dans le territoire voisin de Tshilenge. Ces interventions sont complétées par la RTIA, où la *Team Belgium* s'étend à Enabel et VVOB. La cohérence interne entre IFADEM-DGD et IFADEM-RFTA est d'autant plus approfondie que ce dernier projet financé par l'UE prévoit l'articulation régionale entre les 3 pays (Bénin, RDC et Sénégal) intégrée dans le Résultat 3. En adéquation avec une des recommandations formulées, l'approche régionale visera résolument à renforcer la communauté de pratique en consolidant la communauté d'apprentissage à travers notamment, l'échange des leçons apprises et le processus de capitalisation. Les produits de connaissance qui en émergeront dépasseront par ailleurs la dimension régionale des 3 pays et seront disséminés et partagés par l'ensemble des partenaires de l'Initiative RTIA (UNESCO, UAC, UE, Team Europe).

4.4.2. QE COH-12 : Complémentarités potentielles avec les autres interventions IFADEM et AUF/OIF

48. L'OIF n'a pas de représentation physique en RDC, mais y déploie plusieurs de ses initiatives multi pays, parmi lesquelles le programme RELIEFH, qui a permis de former 172 enseignants en RDC sur l'égalité entre les sexes. L'OIF a également des activités à Lubumbashi, notamment dans le cadre de son projet D-CLIC : en 2024, 44 apprenants ont achevé une formation intensive de six mois dispensée par la Lubumbashi Digital Academy. Les 12 meilleurs, dont 7 femmes, ont été récompensés par des ordinateurs portables pour soutenir leurs projets professionnels. Ce programme s'inscrit dans la Stratégie de la Francophonie numérique 2022-2026, qui vise à renforcer les compétences numériques des jeunes dans l'espace francophone, mais la collaboration à ce niveau avec le programme IFADEM n'a pas été signalée à l'équipe d'évaluation. En outre, l'OIF a collaboré avec le programme APPRENDRE pour former des équipes de la Direction des programmes scolaires et matériel didactique (DIPROMAD) à la conception de manuels scolaires bilingues (langues congolaises/français) pour les classes de 4^e année primaire. Cette initiative vise à améliorer l'apprentissage en milieu bilingue ou plurilingue. La période concernée par l'évaluation a cependant été marquée par quelques tensions entre l'OIF et la RDC en lien avec le conflit à l'est du pays, désormais apaisées.

49. Concernant l'AUF, on a déjà cité l'importante participation du CNF de Lubumbashi aux activités du programme à différents niveaux. L'AUF a inauguré le Wantashi Fablab en avril 2022, un espace de fabrication numérique situé à la faculté de médecine de l'Université de Lubumbashi. Dans le cadre de la formation TICE, un programme de formation à distance a été proposé par l'AUF / OIF en partenariat avec l'UNESCO et le RIFEFF dénommé CERTICEScol, pour former et certifier les enseignants du primaire, du secondaire et leurs encadreurs aux usages des technologies de l'information et de la communication en éducation. L'APEFE a mis en place un studio multimédia (équipements) au sein du campus numérique pour la conception et l'enregistrement des vidéos et des audios pour l'apprentissage en ligne. Cependant, la représentation de l'AUF à Lubumbashi ne s'est pas vu attribuer un rôle de représentation du partenariat, comme c'est le cas au Bénin par exemple.

4.4.3. QE COH-13 : Complémentarités potentielles avec les autres interventions en RDC

50. Le secteur éducatif compte parmi les secteurs les plus sollicités par les partenaires techniques et financiers, et dans ce cadre, le SPACE a été chargé de veiller au suivi de la mise en œuvre de la SSEF en interministériel et aux contributions des différents partenaires. La précédente évaluation (2021) avait déjà contribué à aborder la question du nombre important de PTF actifs dans le secteur de l'éducation et de la formation des enseignants en RDC. Le tableau ci-dessous propose un panorama non exhaustif, et offre une vision partielle des enjeux colossaux de coordination des bailleurs du secteur de l'éducation.

Les principaux PTF actifs sont le Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME), la Banque Mondiale, l'AFD, et les nations unies (UNESCO, UNICEF). La plupart des PTF mènent des projets qui visent des réformes d'ampleur nationale, mais se focalisent dans leurs opérations sur un échantillon de provinces, souvent une dizaine sur les vingt-six que compte le pays. Au niveau national comme au niveau central, la coordination et l'harmonisation nationale des interventions est une gageure. Dans ce contexte, c'est dans le suivi de proximité au niveau des écoles que se joue sans doute le plus fortement la coordination, au plus près des élèves.

Tableau 8 – Panorama des interventions des principaux PTF en éducation de base en RDC

Titre	PTF	Thématiques, bonnes pratiques et synergies avec IFADEM
PEQIP PERSE PAAF PAQUE	BANQUE MONDIALE	Appuis au système éducatif. Tous ces projets intègrent une composante visant la formation continue des enseignants et de 14 300 directeurs d'école (Kasaï, Ituri, Kasaï Oriental, Sud-Kivu, Kasaï Central, avec 5 provinces d'extension possibles à Kinshasa, Kongo Central, Kwilu, Lomami, Nord-Kivu) Opérationnalisation de la réforme des humanités pédagogiques Formation des directeurs d'école Forte synergie possible avec IFADEM sur les contenus et les outils.
EFFICACE PREACE Molakisi TELEMA C2D	PME, AFD	L'AFD s'implique pour la construction du premier IFME, sur la mise à la retraite des enseignants Appui à la formation initiale et continue des enseignants, en lien avec la réforme des curricula, dans 7 provinces : Équateur, Kasaï, Tanganyika, Kongo Central, Kwilu, Nord-Kivu, Ituri ; synergie possible avec IFADEM sur les formations hybrides et les ressources éducatives numériques ainsi que sur l'utilisation des centres numériques au bénéfice de la formation initiale, mais géographiquement centré sur le Tanganyika
APPRENDRE Imagin'école	AFD-AUF	Appui aux pratiques enseignantes ; développement de ressources, ateliers de formation, accompagnement des institutions éducatives ; forte complémentarité avec IFADEM sur la formation continue
Divers	UNICEF	Appui à la mise à jour du référentiel professionnel ; travail de fond sur la définition des compétences et profils de carrière, scolarisation des enfants au Katanga (Educate a Child), connectivité internet des écoles avec Airtel RDC ; articulation possible avec les objectifs pédagogiques d'IFADEM.
Divers	UNESCO	L'UNESCO a formé la taskforce formation initiale des enseignants de la DIFORE-BG et supervise de nombreuses activités en ce sens, y compris dans l'ex Katanga où l'UNESCO accompagne la mise en place des plans d'actions opérationnels sensibles au genre Référentiel de compétences numériques pour les enseignants ¹⁵ et nouveau référentiel des compétences en IA ¹⁶ Imagin'école (banque de ressources qui restent à contextualiser)
ACCELERE	DFID & USAID	Formation des enseignants et des directeurs, collaboration avec ELAN sur l'enseignement en langues nationales

51. Tous ces projets ne couvrent pas systématiquement les provinces de l'ex-Katanga. Parmi les PTF qui appuient des activités dans les cinq provinces ciblées par IFADEM, on peut citer l'UNESCO, qui accompagne les autorités éducatives du Lualaba et du Haut-Katanga dans la mise en œuvre de plans d'action opérationnels sensibles au genre et dans la formation initiale des enseignants à travers la taskforce de la DIFORE-BG. L'AUF, via le programme APPRENDRE cofinancé avec l'AFD, soutient également des actions de renforcement des capacités des encadreurs pédagogiques dans le Haut-Katanga, notamment à travers la formation des chefs d'établissement à l'animation pédagogique. L'UNICEF, en partenariat avec Airtel RDC, a lancé un programme pour équiper en connectivité plusieurs écoles secondaires du Haut-Katanga, facilitant l'accès aux ressources numériques d'apprentissage. Ces interventions collaborent de manière ponctuelles ou localisées, et un élargissement géographique coordonné avec les acteurs nationaux serait souhaitable. On a déjà cité le Tanganyika comme province pilote pour la réforme de la formation initiale dans le cadre d'EFFICACE.

¹⁵ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368966>

¹⁶ <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392681>

52. Dès l'origine, des actions de complémentarité ont été pensées entre les actions de l'IFADEM et les autres projets. Ainsi, Une collaboration a été mise en place avec le projet OPEQ (opportunité pour l'amélioration de l'éducation) de l'USAID et l'APEFE pour construire le centre des ressources de Kolwezi. On a déjà signalé les échanges initiés avec l'UNESCO pour la valorisation de l'espace numérique de Kalémie. Mais d'autres décisions prises par souci de cohérence pourraient aujourd'hui générer de nouvelles réflexions, comme celle de la non-différenciation du parcours des directeurs, visant à éviter tout doublon avec ACCELERE, ou l'exclusion des enseignants du cycle élémentaire qui étaient formés avec ELAN, dans la mesure où les deux interventions qui avaient justifié ces choix sont à ce jour achevées, et que les directeurs des provinces IFADEM ne seront pas concernés par le PEQIP.

5. LEÇONS APPRISSES ET RECOMMANDATIONS

5.1. Quelques conclusions

Les constats présentés permettent de conclure que l'IFADEM est désormais un programme ancré dans le sud de la RDC, avec une mise en œuvre opérationnellement efficace, atteignant les enseignants sur le terrain et produisant des effets tangibles sur leurs pratiques pédagogiques. Pour cette nouvelle phase, il est d'ailleurs probable que le nombre de bénéficiaires dépassera à nouveau les objectifs initiaux fixés par la convention de financement. L'un des principaux atouts d'IFADEM réside dans sa capacité à composer avec la complexité du système éducatif congolais, caractérisé par une grande diversité géographique, institutionnelle et sectorielle, complexité encore accentuée par les récentes évolutions politiques et administratives et les enjeux de coordination des PTF. Alors que de nombreuses initiatives échouent à s'adapter à cette réalité, IFADEM parvient à articuler les interventions entre les niveaux local et national, entre les autorités administratives (provinciales), pédagogiques (IPP) et politiques.

À cela s'ajoute un curriculum qui promeut des approches pédagogiques diversifiées, rendant d'autant plus nécessaires des espaces de réflexion, de retour sur expérience et de partage entre pairs, qui font le cœur de l'approche IFADEM. Dans ce contexte, le développement et le renforcement des communautés de pratique apparaissent comme une composante indispensable à la réussite du programme et à la professionnalisation continue des enseignants.

Une réflexion sur l'implication des directeurs, certes effective mais sur des contenus non différenciés qui ne les outillent pas dans leur pilotage pédagogique au quotidien, s'impose également. Par ailleurs, une nouvelle étape semble atteignable : celle de toucher l'ensemble des enseignants d'une école, en s'ouvrant au niveau élémentaire, comme c'est déjà le cas dans d'autres pays IFADEM, notamment ceux où la priorité est donnée aux compétences orales dès le préscolaire. Cette orientation renforcerait la cohérence pédagogique au sein des établissements et permettrait un changement plus systémique des pratiques.

L'intégration dans la réforme des IFME reste incertaine bien que des pistes intéressantes soient évoquées dans le Tanganyika. En effet, l'IFADEM a contribué à la stratégie nationale de formation continue des enseignants depuis 2014, notamment via l'essaimage du modèle des mini-regroupements (REP) et l'adaptation des formats pédagogiques (changement de durée des cours) et il est souhaitable que sa participation à la réforme de la formation initiale soit mieux formalisée.

Sur le plan institutionnel, la pérennisation est encore fragile, et l'implication du niveau national n'a pas suivi les circuits créés par l'accord quadripartite. L'équipe de concepteurs n'a pas été suffisamment stabilisée, avec peu de continuité entre les phases, et le rôle de la DIPROMAD est mentionné mais reste sous-investi. Le risque est réel de perdre le capital accumulé faute de structuration pérenne. Le financement du programme IFADEM en RDC reste tributaire des partenaires techniques et financiers, dans un contexte où la gratuité de l'enseignement limite les marges d'autofinancement public. Malgré une gestion budgétaire globalement satisfaisante et des coûts maîtrisés, l'absence de stratégie claire de financement national compromet la durabilité économique du dispositif.

Pour fluidifier le fonctionnement du partenariat, l'AUF, à travers sa représentation locale, pourrait jouer un rôle de facilitateur stratégique, notamment pour renforcer les liens entre formation continue, recherche-action et ancrage académique, en mobilisant les partenariats existants avec l'ISP et l'Université de Lubumbashi. Enfin, IFADEM pourrait utilement s'aligner sur les efforts engagés par les partenaires techniques et financiers autour du recrutement basé sur le mérite, dans le cadre du Pacte de Partenariat. L'enjeu est de contribuer à une valorisation des enseignants qui, en l'absence de

marges budgétaires pour des incitations financières, pourrait passer par des formes de reconnaissance professionnelle, de certification et d'évolution de carrière plus systématiques.

IFADEM en RDC constitue ainsi un modèle d'intervention local qui fonctionne à cette échelle, dont les effets sont tangibles, visibles et reconnus par les acteurs de terrain. Ce succès repose en grande partie sur l'engagement personnel de ses pilotes et leur culture de l'efficacité, mais appelle désormais une forme d'institutionnalisation plus solide, et une approche plus réflexive pour préparer la capitalisation et/ou inspirer une phase 5. Le programme gagnerait à poursuivre et étendre son plaidoyer pour un modèle de formation de proximité, ancré dans les structures « normales » du système éducatif, modèle qui semble plus efficace et plus résilient que les approches en cascade traditionnellement mobilisées. Pour renforcer encore sa pertinence, IFADEM doit également approfondir l'intégration des technologies numériques au plus près des pratiques formatives, dans un esprit d'appropriation progressive, en particulier pour les tuteurs. La dotation en tablettes marque un effort important pour promouvoir les TICE. Les enseignants disposent majoritairement de téléphones intelligents, ce qui ouvre des perspectives, mais des résistances subsistent. L'intégration des zones urbaines et périurbaines a toutefois facilité l'usage de ces outils. A ce titre, l'expérimentation RTIA est à suivre de très près, quitte à lui donner le temps nécessaire pour montrer son potentiel.

5.2. Recommandations

5.2.1. Recommandations stratégiques

Cf Constat #	Recommandations stratégiques		Destinataire
24 à 27 29 30	1	Organiser et structurer la gouvernance au niveau national	APEFE - AUF-OIF
	Le projet fonctionne actuellement sans secrétaire exécutif national, mais avec des échanges informels et horizontaux avec les différentes directions concernées. Dans un contexte où la coordination des projets fait l'objet d'une réflexion globale au niveau national, il est utile de considérer l'exception de la RDC et de conserver une gouvernance locale à l'initiative en organisant les échanges avec le niveau central de manière plus agile. Reconnaître cette exception permettra de centrer la seconde phase sur l'extension des leçons apprises à d'autres provinces tout en maintenant une liaison stable avec le niveau central.		
	Action	Redéfinir et préciser les missions des organes de gouvernance de l'IFADEM, notamment le rapport comité provincial de suivi et l'Unité de Gestion du Projet (UGP), et Acter de la présence d'un SE local. Amender l'accord tripartite pour acter de cette exception	

6 7 8 30 37	2 Mettre à profit les activités RFTA pour capitaliser sur le volet numérique	APEFE-OIF-AUF
Le programme a introduit des outils numériques mais l'appropriation, la pérennité et les pratiques restent hétérogènes. Les centres numériques ne sont pas suffisamment visités, et manquent de procédures homogènes et clairement comprises/appliquées par tous. En outre, dans le cadre de RFTA, une stratégie d'équipement individuel va être testée dans des zones périurbaines qui devra permettre de comparer les résultats. Il est utile de mettre à profit les deux années à venir pour capitaliser sur le volet numérique de l'initiative dans une perspective comparative : quelle appropriation par les tuteurs ? Quelles bonnes pratiques ? Ces activités de capitalisation pourront faire l'objet d'échanges de bonnes pratiques par rapport aux initiatives de BYOD (Bring Your Own Device) au Bénin et au Sénégal. Pour être efficace, cette comparaison devra s'appuyer sur un processus 100% en ligne abouti qui gagnerait à anticiper d'ores et déjà son extension dans le temps.		
Action	Auditer les 7 centres numériques et contractualiser avec les autorités nationales concernant leur utilisation (y compris les procédures en vigueur et des registres de fréquentation permettant de fixer des objectifs chiffrés) et les modalités de leur transfert en 2026 Lancer une étude comparative pour déterminer l'option la plus viable et adaptée aux réalités locales fin 2026 sur la base de l'expérimentation RFTA.	

1 4 14 17 18 38	3	Lancer une stratégie de transfert de compétences et de capitalisation à trois niveaux	UGP
		L'UGP doit poursuivre son approche de transfert de compétences et de capitalisation au bénéfice du niveau local, provincial et national, en veillant à « dépersonnaliser » son action au profit de procédures mieux documentées. L'appropriation durable passe par la montée en compétences des équipes locales et le renforcement des relais dans les écoles pour assurer la démultiplication de la formation, d'un travail de réflexion sur l'autofinancement et la diffusion des outils au niveau des provinces et enfin d'une stratégie de communication vers d'autres provinces d'extension. Il est en effet temps que les provinces apprennent les unes des autres. Consolider les acquis au niveau local (école et REP) est également essentiel, car les nouveaux paramètres prescrits demandent à être solidement ancrés pour éviter des retours à des pratiques antérieures et moins efficaces (le maître travaille plus que l'élève, il mobilise un temps de parole supérieur à celui des élèves, des temps très longs d'écriture au tableau, etc). Comme nous l'avions signalé lors de la précédente évaluation, rien n'est jamais vraiment acquis en éducation de base, et la faible mémoire institutionnelle du niveau national doit être compensée par un effort d'ancrage local de ces pratiques vertueuses désormais fortement présentes dans la zone.	
	Action	Au niveau national : Prévoir des conférences sur les leçons apprises dans une ou plusieurs provinces d'extension Au niveau provincial : Organiser un atelier sur l'autofinancement de la formation dans les 5 provinces et formaliser les outils de tutorat et les procédures de rapportage correspondantes Au niveau école : formaliser une procédure de formation des nouveaux venus au sein des écoles et des sous-divisions appuyées par le programme et ce quel que soit leur grade et leur fonction pour viser l'irréversibilité des acquis d'IFADEM dans les sous-divisions concernées	
1 33 50	4	Documenter l'impact de l'intervention sur les résultats des élèves	IPP
		Le cadre logique du programme, à l'occasion de la préparation des RASERA, n'a pas encore pleinement investi la question des indicateurs du résultat 1, et notamment l'impact sur les résultats des élèves. S'il n'est pas envisageable de se lancer dans une vaste étude randomisée, des éléments peuvent d'ores et déjà être documentés, y compris la collecte des résultats à l'ENAFEP par école pour l'année 2025 et leur évolution.	
	Action	Finaliser un protocole, y compris qualitatif, de mesure de l'impact sur les résultats des élèves dans les écoles IFADEM.	

13 23 50	5	Poursuivre les efforts d’harmonisation et de liaison FI-FC en Intégrant les livrets dans les parcours de formation initiale (FI)	APEFE-MINEDU
		L’harmonisation est un exercice difficile en RDC où cohabitent de très nombreux acteurs avec des projets au financement plus conséquents que celui de l’APEFE. Pourtant, des efforts sont en cours de la part de l’UGP pour insérer les acquis d’IFADEM dans les programmes en cours qu’il convient de consolider, y compris en nouant un dialogue avec la DIFORE-BG. Des échanges pourront être réalisés avec la DIPROMAD pour envisager l’intégration des livrets et modules IFADEM dans la formation initiale des enseignants du primaire. A ce titre, la province du Tanganyika est un terrain d’expérimentation incontournable, dans le cadre du futur IFME et ses liens avec le centre de Kalémie, ce qui implique de fixer les conditions de son intégration (financière, mise à disposition d’équipements immobiliers, informatiques, etc.) Il sera possible de s’appuyer sur le partenariat conclu avec l’ISP pour travailler sur cette intégration dans une logique de cohérence pédagogique (lien avec les enseignants affectés dans les filières HP renouvelées), pour s’assurer de la bonne compréhension par tous des préceptes et principes pédagogiques prescrits (modèle hybride PPO-APS qui mène à des pratiques très différentes observées en stage par les élèves maîtres).	
	Action	Prévoir un protocole précis de partage des infrastructures IFADEM pour l’IFME de Kalémie. Mettre à profit le partenariat avec l’ISP pour tester la place des livrets en formation initiale auprès des élèves des humanités pédagogiques qui se destinent au métier d’enseignant Engager un dialogue avec la DIFORE-BG appuyé par l’inspection en vue d’organiser des ateliers avec les IFME pour adapter les livrets IFADEM aux besoins de la formation initiale sans attendre la fin du projet.	
29	6	Agir pour fluidifier le partenariat tripartite APEFE-OIF-AUF	APEFE-OIF-AUF
		Le partenariat tripartite entre l’APEFE, l’OIF et l’AUF dans la mise en œuvre de l’initiative IFADEM a permis de conjuguer des expertises complémentaires et de construire un dispositif de formation continue reconnu pour sa qualité pédagogique et son ancrage dans les contextes nationaux. Il s’inscrit dans une logique de coopération triangulaire mobilisant les atouts spécifiques de chaque organisation. Cependant, l’évaluation a mis aussi en lumière des limites dans la gestion partenariale, qui appellent des ajustements pour renforcer la confiance et l’efficacité collective. Ces difficultés sont majoritairement de trois ordres : - Des procédures de redevabilité parfois perçues comme incomplètes ou irrégulières par les partenaires de l’OIF et de l’AUF, avec une demande répétée d’une communication plus structurée sur l’avancement des projets et d’une plus grande participation au pilotage, - Un processus décisionnel parfois lent et une bureaucratie considérée comme complexe du côté francophone multilatéral, ce qui a occasionné des frustrations chez l’APEFE, et des délais dans la mise en œuvre (signature des conventions tripartites, mobilisation de l’expertise).	

	- Des différences de culture organisationnelle (approche projet vs approche institutionnelle ; logique de redevabilité vs logique de prescription politique) qui ont pu ralentir certaines prises de décision communes et entraîner des incompréhensions ou des tensions ponctuelles entre les acteurs.	
Action	Renforcer la communication et de la transparence, en s'appuyant sur l'exemple béninois permettant des points d'étape réguliers, Simplifier les processus décisionnels permettant d'éviter les goulots d'étranglement dans la chaîne de validation, Rechercher une meilleure harmonisation des cultures organisationnelles pour renforcer la confiance mutuelle et ajuster les processus.	

5.2.2. Recommandations opérationnelles

Cf Constat #	Recommandations opérationnelles		Destinataire
1 17 18 37	①	Systématiser le reporting des tuteurs sur les regroupements pédagogiques au sein des REP afin de consolider les acquis sur le fonctionnement des communautés de pratiques Bien que les REP constituent une initiative pertinente pour renforcer les communautés de pratiques entre enseignants, leur contribution reste difficile à mesurer faute de traçabilité des contenus abordés et des méthodes utilisées. Le simple intitulé « échange de pratiques » ne suffit pas à garantir la structuration ni la qualité des apprentissages entre pairs. Il est donc recommandé d'imposer un reporting systématique de la part des tuteurs, permettant de documenter les thèmes traités, les outils mobilisés, les difficultés rencontrées et les bonnes pratiques identifiées. Ce reporting pourra alimenter une évaluation plus rigoureuse de la valeur ajoutée des REP. Par ailleurs, il est proposé d'organiser ces regroupements au moins une fois par trimestre dans les centres numériques, afin de tirer pleinement parti de l'équipement disponible. Penser le rôle du directeur dans ce contexte. Action Aller vers un outil sur le fonctionnement des communautés de pratiques IFADEM Préparer un livret directeur sur le pilotage pédagogique d'une communauté de pratiques IFADEM.	UGP-IPP
1 2	②	<i>Cadrer le recrutement des tutorés et envisager des extensions</i> Les formations IFADEM suscitent l'intérêt des enseignants et des établissements, car elles sont perçues comme un gage de qualité auprès des parents. Ce phénomène, combiné à l'absence de règles strictes liés au mouvement dans le secteur privé, entraîne un risque de « prédation » des ressources humaines formées (les enseignants du secteur privé n'ont pas à ce jour d'obligation claire concernant le mouvement). Au sein des écoles bénéficiaires, l'exclusion des enseignants du niveau élémentaire ne se justifie plus à ce jour, et freine la mise en place d'une dynamique d'établissement. Il est donc nécessaire de clarifier les objectifs de l'extension éventuelle du programme au secteur privé et au niveau élémentaire. Cela implique une attention particulière à l'affinité pédagogique entre tuteurs et tutorés, une meilleure préparation des tuteurs aux usages numériques, souvent moins maîtrisés par les profils plus expérimentés. Enfin, cette clarification permettra de mieux organiser les communautés de pratiques et d'assurer leur fonctionnement dans un cadre cohérent avec les objectifs du programme. Action Recenser les enseignants du secteur privé enrôlés et initier des échanges sur les contreparties possibles et leur encadrement Engager un échange sur l'enrôlement d'enseignants du niveau élémentaire	UGP-MINEDU-APEFE

25 2	③	Étoffer le système de suivi-évaluation et de maîtrise des risques	UGP-APEFE
	Mettre en place un système robuste de suivi-évaluation pour mesurer l'impact des formations et identifier les risques (ex. : déperdition, problèmes techniques), en lien avec l'évaluation de fin de parcours, et organiser des comparaisons entre sous-divisions. Le système devrait également collecter les retours et évaluations des formés à l'issue des processus de formation, en s'assurant que chaque tuteur de directeur met bien en place de telles évaluations et les exploite. Il serait utile de réaliser un séminaire en ligne permettant des retours d'expérience entre tuteurs de différentes localités.		
	Action	Développer un outil de suivi-évaluation et former les acteurs locaux à son utilisation.	
30 31 32	④	Préparer les éléments financiers pour la capitalisation	APEFE
	Fournir aux autorités un détail précis des coûts récurrents (regroupements, indemnités, connectivité) pour envisager leur prise en charge future.		
	Action	Élaborer une note financière détaillée destinée à la Ministre, incluant les coûts récurrents et les options de capitalisation	
16 28 30	⑤	Anticiper la mise en place d'un système durable de maintenance des équipements	UGP-MINEDU
	Mettre en place un système de maintenance locale pour les tablettes et autres équipements, afin de réduire les pannes et les coûts de réparation, y compris en PPP.		
33 34 35	⑥	Considérer le volet valorisation / certification en lien avec les efforts combinés du pacte de partenariat	APEFE
	Le référentiel de certification, validé par le SERNAFOR avec l'appui de l'UNESCO en mars 2025, constitue une base prometteuse pour une reconnaissance formelle des compétences acquises, en intégrant les thématiques innovantes du numérique et du genre. Cette dynamique doit désormais être articulée avec les efforts portés par la Banque mondiale (via le PME), l'AFD et l'UNESCO, dans le cadre du volet « recrutement basé sur le mérite » du Pacte de Partenariat, qui prévoit la refonte des critères de sélection et d'évolution professionnelle des enseignants. En intégrant IFADEM dans ce cadre stratégique commun, il serait possible de systématiser la validation des acquis de l'expérience (VAE), de lier la formation continue à des perspectives concrètes d'évolution de carrière, et de donner une valeur officielle aux certificats délivrés. Ce travail de convergence contribuerait à institutionnaliser la formation continue dans les parcours professionnels et à renforcer l'attractivité et la crédibilité du dispositif IFADEM		
	Action	Planifier la prochaine réunion périodique des partenaires sur la qualité et les enseignants et expérimenter le référentiel pour la certification des enseignants IFADEM	

6. ANNEXES

6.1 Résumé exécutif

6.1.1. Synthèse de l'évaluation (2 pages)

La **durabilité technique** du programme IFADEM en RDC se nourrit des acquis du programme depuis 2011 et d'une dynamique de mise en œuvre très positive sur le terrain. Cependant, certaines questions sont posées. Le ciblage des enseignants, confié aux autorités locales, a permis de créer des dynamiques positives dans les écoles avec plusieurs enseignants formés travaillant ensemble, soutenus par des directeurs également formés. Le modèle de formation, fondé sur un tutorat de proximité assuré par des inspecteurs bien formés, est reconnu pour sa qualité et sa pertinence, bien qu'il pâtisse de l'absence d'un parcours spécifique pour les directeurs. L'intégration des TIC, bien que pionnière, souffre d'un usage limité par les enseignants, en raison de contraintes de temps, de revenus et de gestion des centres numériques, dont la gouvernance reste fragile et inégale. Enfin, l'absence de preuve claire de l'impact de ces dispositifs numériques sur l'acculturation des enseignants souligne la nécessité d'options plus souples et durables, comme l'expérimentation prévue d'un modèle 100 % en ligne. La qualité des livrets est saluée et propose une synthèse efficace des multiples approches en usage dans le secteur, bien que peu de bénéficiaires identifient l'origine nationale de leur conception. Le renouvellement de l'équipe de concepteurs en 2024 pose la question de la pérennisation des compétences acquises. Enfin, l'articulation avec la réforme en cours de la formation initiale, notamment les Humanités Pédagogiques Rénovées, reste à construire, malgré des premiers échanges prometteurs dans le Tanganyika. Des efforts importants ont été consacrés à la formation des tuteurs, avec un potentiel d'effet structurant à l'échelle des pools et de l'inspection provinciale, à condition d'une mobilisation optimale des points focaux. La maintenance des équipements reste fragile, faute de diffusion d'expertise et de prise en charge par l'administration. La durabilité passerait aussi par la systématisation des acquis au sein des écoles IFADEM, via des communautés de pratiques à consolider, afin de préserver les effets des formations et ancrer durablement les innovations pédagogiques dans les pratiques. Si l'articulation avec le niveau central a subi des lenteurs pour des raisons conjoncturelles, l'innovation circule activement entre écoles et au sein des Réseaux d'Écoles Primaires (REP), avec des pratiques collaboratives telles que l'autoévaluation, le mentorat ou encore les simulations de classes. Malgré une cohabitation parfois confuse entre les approches pédagogiques PPO et APS, les livrets IFADEM adoptent une posture pragmatique. La dotation en tablettes pour les tuteurs et directeurs d'écoles constitue un pas vers l'intégration des TICE, bien que des freins subsistent liés à la connectivité et à la méfiance envers le numérique, en particulier chez les enseignants plus âgés. Enfin, la prise en compte du genre s'améliore progressivement grâce à des outils dédiés et à l'effet d'entraînement d'autres initiatives comme « Teach to Empower »

En termes de **durabilité institutionnelle**, il apparaît très nettement qu'IFADEM a contribué à structurer la stratégie nationale de formation continue en RDC, en influençant certaines orientations clés comme le développement des Réseaux d'Écoles de Proximité (REP) ou l'adaptation des durées de séquences pédagogiques, et en inscrivant ses apports dans des documents de capitalisation. L'initiative est perçue comme alignée avec les priorités nationales, notamment le troisième objectif du plan quinquennal du ministère et les objectifs globaux du pacte de partenariat, dans un contexte stratégique qui demeure mouvant. Au niveau local, les efforts de l'UGP pour partager le pilotage avec les IPP renforcent l'appropriation institutionnelle, bien que celle-ci dépende encore trop de dynamiques individuelles. Cependant, IFADEM reste peu impliquée dans les réformes actuelles de la formation initiale, pilotées par d'autres partenaires et concentrées dans des provinces non couvertes par le dispositif. Des opportunités d'articulation émergent néanmoins, notamment dans le Tanganyika. Ainsi, si IFADEM a influencé la stratégie nationale de formation continue, son rôle reste marginal dans les débats sur la formation initiale. Si l'APEFE reste l'acteur principal du dispositif, tant sur le plan technique que

financier, le portage politique du projet est plus effectif au niveau provincial, grâce à l'implication des autorités éducatives locales, notamment les IPP. Les structures de gouvernance prévues (comité national, secrétariat exécutif, comité provincial de suivi, UGP) n'ont pas toutes fonctionné de manière satisfaisante : le secrétariat exécutif est inactif et le comité national ne s'est réuni qu'une seule fois. En revanche, l'UGP fonctionne régulièrement et assure un pilotage de proximité, malgré la complexité du système éducatif congolais. La gestion financière reste entièrement entre les mains de l'APEFE, sans transfert effectif de compétences, ce qui limite l'autonomisation du dispositif. Enfin, les relations entre les quatre partenaires institutionnels (APEFE, AUF, OIF, gouvernement congolais) sont freinées par des difficultés de coordination, une communication perfectible et des logiques de fonctionnement parfois divergentes. La contribution des partenaires à l'IFADEM en RDC reste marquée par une forte centralisation financière assurée par l'APEFE, présentée comme une condition pour l'efficacité et la transparence des paiements, qui sont par ailleurs au rendez-vous. Sur le plan technique, la décentralisation de certaines activités comme la sélection des acteurs ou la supervision est effective, mais les contraintes logistiques et la faible redevabilité compliquent la mise en œuvre d'un pilotage partagé. Le volet reconnaissance, certification et valorisation des formations IFADEM reste à consolider malgré son importance reconnue dès l'origine du programme, et à ce jour la proposition initiale d'une bonification de salaire pour les enseignants ifadémiens semble difficile à mettre en œuvre dans le contexte de la gratuité. Les certificats délivrés par les partenaires techniques ne sont pas intégrés à un système national reconnu, et des discussions sont en cours sur le recrutement au mérite qui devront permettre d'éclairer ces questions. Un référentiel de certification a été récemment validé avec l'UNESCO, incluant des éléments clés de la formation IFADEM (numérique, genre), ce qui ouvre de nouvelles perspectives. Malgré l'absence de reconnaissance officielle ou de certificats, la formation confère aux enseignants une reconnaissance symbolique et sociale sur le terrain. Le programme IFADEM en RDC a généré plusieurs bonnes pratiques institutionnelles, notamment le tutorat, les centres numériques et les référents IFADEM, considérés comme essentiels à sa réussite et à sa durabilité. Le Réseau des Écoles de Proximité (REP) et l'implication non cadrée mais prometteuse des écoles privées sont également identifiés comme des innovations valorisables et potentiellement reproductibles à plus large échelle.

Le financement du programme IFADEM en RDC, à l'instar de la presque totalité des initiatives de formation continue des enseignants, reste fortement tributaire des partenaires techniques et financiers. Dans un contexte où la gratuité de l'enseignement limite les marges d'autofinancement public, la durabilité économique et financière de l'IFADEM n'a pas à ce jour fait l'objet d'investigations. Malgré une gestion budgétaire globalement satisfaisante et des coûts maîtrisés, l'absence de stratégie claire de financement national compromet la **durabilité économique et financière** du dispositif.

En termes de **cohérence interne et externe**, l'IFADEM en RDC s'inscrit dans une dynamique de synergies actives avec d'autres interventions portées par l'APEFE et ses partenaires, notamment via les livrets thématiques, qui ont favorisé des partenariats transversaux sur des enjeux comme l'environnement, le genre ou l'inclusion. Ces synergies semblent particulièrement porteuses au niveau localisé de la *Team Belgium*. Toutefois, les complémentarités avec les autres initiatives de l'OIF ou de l'AUF, bien que prometteuses (comme CERTICEScol ou le projet APPRENDRE), demeurent encore peu systématisées. À l'échelle nationale, l'articulation avec les nombreux projets des PTF dans le secteur éducatif reste partielle voire parfois pénalisante, malgré des exemples de collaboration ponctuelle dans les provinces ciblées par IFADEM. Cela souligne l'importance de renforcer la coordination stratégique, notamment au niveau local, pour maximiser l'impact et éviter les chevauchements.

6.1.2. Recommandations de l'évaluation (2 pages)

Cf Constat #	Recommandations stratégiques		Destinataire
24 à 27 29 30	1	Organiser et structurer la gouvernance au niveau national	APEFE - AUF-OIF
	Action	Redéfinir et préciser les missions des organes de gouvernance, notamment le rapport comité provincial de suivi et l'UGP, et Acter de la présence d'un SE local. Amender l'accord tripartite pour acter de cette exception	
6 7 8 30 37	2	Mettre à profit les activités RFTA pour capitaliser sur le volet numérique	APEFE-OIF- AUF
	Action	Auditer les 7 centres numériques et contractualiser concernant leur utilisation et les modalités de leur transfert en 2026 Lancer une étude comparative pour déterminer l'option la plus viable sur la base de l'expérimentation RFTA.	
1 4 14 17 18 38	3	Lancer une stratégie de transfert de compétences et de capitalisation à trois niveaux	UGP
	Action	Au niveau national : Prévoir des conférences sur les leçons apprises dans une ou plusieurs proved d'extension Au niveau provincial : Organiser un atelier sur l'autofinancement de la formation dans les 5 provinces et formaliser les outils de tutorat et les procédures de rapportage Au niveau école : formaliser une procédure de formation des nouveaux venus au sein des écoles et des sous-divisions pour viser l'irréversibilité des acquis d'IFADEM.	
1 33 50	4	Documenter l'impact sur les résultats des élèves	IPP
	Action	Finaliser un protocole, y compris qualitatif, de mesure de l'impact sur les résultats des élèves dans les écoles IFADEM.	
13 23 50	5	Poursuivre les efforts d'harmonisation et de liaison FI-FC en intégrant les livrets dans les parcours de formation initiale (FI)	APEFE-MEN
	Action	Prévoir un protocole précis de partage des infrastructures IFADEM pour l'IFME de Kalémie. Mettre à profit le partenariat avec l'ISP pour tester la place des livrets en formation initiale auprès des élèves des HPR Engager un dialogue avec la DIFORE-BG en vue d'adapter les livrets IFADEM aux besoins de la formation initiale.	
29	6	Agir pour fluidifier le partenariat tripartite APEFE-OIF-AUF	APEFE-UGP
	Action	Renforcer la communication et de la transparence, en s'appuyant sur l'exemple béninois, Simplifier les processus décisionnels permettant d'éviter les goulots d'étranglement dans la chaîne de validation, Rechercher une meilleure harmonisation des cultures organisationnelles pour renforcer la confiance mutuelle.	

Cf Constat #	Recommandations opérationnelles		Destinataire
1 17 18 37	①	Systématiser le reporting des tuteurs sur les regroupements pédagogiques au sein des REP afin de consolider les acquis sur le fonctionnement des communautés de pratiques	UGP-IPP
	Action	Aller vers un outil sur le fonctionnement des communautés de pratiques IFADEM Préparer un livret directeur sur le pilotage pédagogique d’une communauté de pratiques IFADEM.	
1 2	②	<i>Cadrer le recrutement des tutorés et envisager des extensions</i>	UGP- MINEDU- APEFE
	Action	Recenser les enseignants du secteur privé enrôlés et initier des échanges sur les contreparties possibles et leur encadrement Engager un échange sur l’enrôlement d’enseignants du niveau élémentaire	
25 2	③	<i>Étoffer le système de suivi-évaluation et de maîtrise des risques</i>	UGP-APEFE
	Action	Développer un outil de suivi-évaluation et former les acteurs locaux à son utilisation.	
30 31 32	④	<i>Préparer les éléments financiers pour la capitalisation</i>	APEFE
	Action	Élaborer une note financière détaillée destinée à la Ministre, incluant les coûts récurrents et les options de capitalisation	
16 28 30	⑤	<i>Anticiper la mise en place d’un système durable de maintenance des équipements</i>	UGP-MEN
	Mettre en place un système de maintenance locale pour les tablettes et autres équipements, afin de réduire les pannes et les coûts de réparation, y compris en PPP.		
33 34 35	⑥	<i>Considérer le volet valorisation / certification en lien avec les efforts combinés du pacte de partenariat</i>	APEFE
	Action	Planifier la prochaine réunion périodique des partenaires sur la qualité et les enseignants et expérimenter le référentiel pour la certification des enseignants IFADEM	

6.2 Matrice d'évaluation

CRITERE	QUESTIONS	INDICATEURS/MESURES	METHODE DE COLLECTE et D'ANALYSE	SOURCES
DURABILITÉ TECHNIQUE	TECH 1 : Dans quelle mesure les différents dispositifs initiés et soutenus (outils pédagogiques, outils numériques, méthodologies, dispositifs de formation à distance) sont-ils adaptés aux réalités locales, maîtrisés et gérés par les partenaires afin d'assurer l'opérationnalisation à long terme et l'appropriation de la formation continue à distance des enseignants ? Comment est assurée la maintenance et la mise à jour régulière des matériels et équipements utilisés ? Les retours d'expérience des enseignants et des tuteurs voire des élèves sont-ils pris en compte pour adapter le programme aux profils des bénéficiaires ?	Taux d'utilisation des outils locaux. % d'enseignants formés utilisant ces dispositifs. Existence de mécanismes locaux de gestion des outils numériques Procédures et ressources consacrées à la maintenance Nombre et durée des interventions des techniciens consacrées à la réparation des outils numériques Existence d'enquêtes périodiques de satisfactions des bénéficiaires et des partenaires	Entretiens Groupes de discussion (focus groups) avec les enseignants et tuteurs. Analyse documentaire des plans d'action locaux.	Rapports des institutions locales (ministères, centres de formation) Rapports des réunions du Comité de Pilotage et du Comité Technique de Suivi du Programme, Rapports des Réunions Internes de Coordination, observations de classe, Témoignages d'enseignants et formateurs
	TECH 2 : Comment est assuré l'alignement entre la formation initiale et continue des enseignants, les ressources pédagogiques IFADEM, les curricula et les évaluations nationales ?	Repérage de types d'articulation entre les 3 activités et typologie Identification des passerelles entre les curricula scolaires, les objectifs des établissements et les supports offerts par IFADEM Les différentes pédagogies considérées comme nouvelles et leur impact sur les pratiques de formation	Examen comparatif curricula scolaires, objectifs de l'établissement et supports IFADEM Entretiens avec des enseignants, des tuteurs IFADEM et des chefs d'établissement	Curricula officiels du primaire, objectifs des établissements engagés dans IFADEM et les supports d'IFADEM Rapports nationaux incitant à certaines pratiques pédagogiques (place de la PPO, l'APC, la pédagogie inclusive, la pédagogie explicite, etc.)
	TECH 3 : Les programmes prévoient-ils suffisamment de renforcement des capacités afin d'augmenter ou d'assurer la durabilité de la formation continue à distance IFADEM ? Ce renforcement des capacités permet-il d'optimiser la durée d'utilisation des outils techniques ?	Entretiens avec des enseignants, des tuteurs IFADEM et des chefs d'établissement	Analyse des rapports de formation. Interviews avec les participants aux formations. Suivi des formations (observations de classe).	Plans de formation Calendriers de l'ensemble des formations enseignants et tuteurs Rapports des institutions locales (ministères, centres de formation) Rapports des réunions du Comité de Pilotage et du Comité Technique de Suivi du Programme

	TECH 4 : Quelles sont les bonnes pratiques et/ ou solutions innovantes en termes pédagogique, digital, genre, environnement/climat, induites par les programmes IFADEM ou autres initiatives de l'APEFE dans le secteur de l'éducation qui seraient susceptibles d'être valorisées et partagées ?	Nb de modules liés aux compétences vertes. Présence d'une approche sensible au genre et pratiques remarquables en matière d'équité et d'inclusion Taux d'intégration des thématiques environnementales dans les formations. Dimension innovante du programme en termes de pratiques numériques Pratiques des enseignants perçues comme innovantes	Analyse documentaire Entretiens Observation de classe Groupes de discussion	Documentation de projets d'éducation similaires (AUF, OIF). KII avec les partenaires locaux et internationaux.
DURABILITÉ INSTITU- TIONNELLE	INST 5 : Comment le dispositif de formation IFADEM participe-t-il à la définition des politiques et stratégies nationales pour les enseignants et s'intègre-t-il dans les programmes nationaux de formation continue des enseignants et leurs institutions de tutelle ? Dans quelle mesure les institutions éducatives soutenues par les programmes sont-elles capables de proposer une formation continue à distance IFADEM des enseignants de manière durable ?	Nombre de références à IFADEM dans les documents politiques nationaux. Intégration d'IFADEM dans les budgets de formation continue des ministères au niveau national ou provincial (Autonomie financière et budgets alloués par rapport au coût unitaire). Nombre d'institutions proposant des formations IFADEM sans soutien extérieur.	Analyse des politiques éducatives nationales. Interviews avec les décideurs politiques. Analyse des rapports financiers des institutions. KII	Documents stratégiques des ministères de l'Éducation. Cadre réglementaire. Modalités de reconnaissance dans la carrière ToC Bilans financiers. Rapports annuels de Suivi et d'Évaluation du Programme.
	INST 6 : De quelle manière les partenaires contribuent-ils à la mise en œuvre du programme en termes de ressources humaines, matérielles ou financières ?	Volume de ressources allouées par les partenaires locaux (budget, personnel). Nombre de partenariats financiers et techniques signés.	Analyse des budgets et accords de partenariat. Interviews avec les PTF.	Rapports de financement des projets. Comptes rendus des réunions avec les partenaires ou tables sectorielles
	INST 7 : Le programme renforce-t-il les capacités de leadership du partenaire local concernant ces tâches de coordination et de mise en œuvre ?	Niveau de prise de décision par les partenaires dans les réunions de gouvernance. Fréquence et qualité des réunions des instances de gouvernance.	Enquêtes auprès des partenaires. Suivi des réunions de coordination.	Rapports d'activité des partenaires locaux. Compte rendu des réunions de gouvernance

	Les instances de gouvernance du programme quadripartite (UGP, SE, CN) fonctionnent- elles efficacement et contribuent-elles à ce leadership ?	Niveau de mise en œuvre des décisions prises.	Analyse des procès-verbaux des réunions UGP, SE, CN	Comptes rendus des réunions des instances de gouvernance. Rapports de suivi des décisions
	INST 8 : Quelles dispositions les partenaires locaux ont-ils prévu en termes de reconnaissance/certification/promotion/valorisation des statuts des enseignants ayant participé à la formation IFADEM ? Comment sont-elles appliquées ?	Existence de certifications officielles ou mécanismes de reconnaissance dans la carrière pour les enseignants formés. Taux de reconnaissance des formations par les institutions éducatives	Analyse des processus de certification. Interviews avec les enseignants formés.	Documents de certification des enseignants. Rapports d'évaluation des formations.
	INST 9 : Quelles sont les bonnes pratiques et/ ou solutions innovantes en termes institutionnels, induites par les programmes IFADEM ou autres initiatives de l'APEFE dans le secteur de l'éducation et identifiées par chacun des pays, qui seraient susceptibles d'être valorisées et partagées ? Comment sont-elles capitalisées ?	Présence de grilles de repérage Nombre d'innovations repérées selon les écoles et les niveaux Présence de synthèses et d'évaluations des innovations retenues	Études de cas institutionnelles. Groupes de discussion avec les parties prenantes. Étude des formes de valorisation des innovations	Comptes rendus des activités des tuteurs, des inspecteurs et des chefs d'établissements Témoignages des partenaires institutionnels.
DURABILITÉ ÉCONOMIQUE ET FINANCIÈRE	ECOFI 10 : Le financement du processus appuyé par les programmes est-il garanti à terme ? Quelles dispositions ont été envisagées pour le favoriser (mécanismes de couverture des coûts récurrents ? Quel est le degré de dépendance des fonds extérieurs pour la couverture du financement autonome à terme ?)	Nombre de sources de financement pérennes identifiées. Taux de financement autonome atteint Problèmes éventuels de couverture réseau ou/et d'alimentation électrique. Coûts des équipements, frais de fonctionnement. Statistiques des opérations de maintenance. Partenariats avec les PTF. Pourcentage des coûts financés par des sources extérieures Existence de mécanismes de couverture des coûts récurrents.	Analyse des sources de financement inscrites ou non dans le plan sectoriel KII Analyse documentaire. Entretiens individuels	Rapports financiers des programmes. Accords de financement avec les partenaires.
	COH 11 : Quel est l'état acquis et souhaitable des synergies entre les 3 interventions APEFE ?	Nombre de réunions d'information régionales	Analyse documentaire des projets.	Apports des projets APEFE.

COHERENCE interne et externe	Avec les autres initiatives de l'APEFE en éducation comme RFTA teach empower/Educaid.... /Educaid... ?	Thématiques abordées et méthodes proposées Valorisation des innovations	KII avec les coordinateurs de programme Analyse des déclinaisons d'IFADEM dans d'autres pays de la coopération belge	Témoignages des acteurs impliqués.
	COH 12 : Quelles sont les complémentarités potentielles avec les autres interventions de l'initiative globale OIF/AUF ?	Nombre de réunions de coordination Taux d'harmonisation des outils et méthodologies.	Analyse des partenariats avec OIF/AUF Leçons apprises dans d'autres pays IFADEM non couverts par l'APEFE	Analyse documentaire conventions de financement KII
	COH 13 : Quelles sont les complémentarités potentielles avec les interventions d'autres acteurs internationaux dans le secteur ?	Analyse des financements convergents par pays Nombre d'actions conjointes Participation aux tables sectorielles	Échanges avec la coordination sectorielle	Plan sectoriel Revue conjointe, analyse documentaire et KII

6.4 Observation du comité de Coordination

6.5 Déroulement de la collecte de terrain

- Lundi 10 mars : Lubumbashi : séances de travail avec l'IPP, les concepteurs au Centre de ressources informatiques (à l'ISP de Lubumbashi) et avec une équipe composite (Tuteurs, Directeurs et Enseignant au Bureau de l'INSPOOL Lubumbashi 1
- Mardi 11 mars : séance de travail au Centre de Ressources Informatiques à Kipushi avec une équipe composite (Enseignants, Tuteurs, Directeurs d'école). Le même jour, nous nous dirigeons vers Likasi à nous arrivons dans la soirée (19 heures, heure locale)
- Mercredi 12 mars : séance de travail au Centre de Ressources Informatiques de Likasi avec les enseignants, les tuteurs et les directeurs d'école. Après la séance de travail, nous reprenons la route pour Fungurume (Province du Lualaba). Nous arrivons vers 17 heures. Séance de travail au centre de Ressources Informatiques avec le Référent IFADEM et l'INSPOOL en charge du primaire.
- Jeudi 13 mars : séance de travail au Centre de Ressources Informatiques de Fungurume avec les enseignants, les tuteurs et les directeurs d'école. Nous quittons Fungurume en début d'après-midi pour Kolwezi. Nous arrivons vers 18 heures. Le temps de nous installer.
- Vendredi 14 mars : Séance de travail avec l'APPF et l'IPPEV. Ensuite, nous allons à la rencontre du Proved Kolwezi. Visite des services de l'IPP avant la séance de travail avec les enseignants, les tuteurs et les directeurs d'Ecole, en présence de l'IPPAF
- Samedi 15 mars : Retour à Lubumbashi où nous arrivons aux environs de 14 heures (heure locale)
- Lundi 17 mars : séance de travail avec l'UGP (APEFE) à son siège.
- Mardi 28 mars : J'ai assisté au déploiement de la formation des tuteurs au Centre de Ressources informatiques de l'ISP Lubumbashi. C'était le deuxième et le dernier de la formation.
- Mercredi 29 mars : préparatifs de voyage pour Kamina
- Jeudi 20 mars : Voyage pour Kamina. Après l'accueil et l'installation, nous sommes invités, en compagnie de l'IPP, à rencontrer le Ministre Provincial pour lui présenter l'objet de notre mission. Le Ministre nous amènera, à son tour, auprès du Gouverneur de Province. Après les audiences, séance de travail au Centre de ressources informatiques avec l'IPPAF, le Référent IFADEM et l'IPPAP.
- Vendredi 21 mars : Séance de travail avec les INSPOOL. Séance de travail avec l'IPP, dans son office. Ensuite, séance de travail avec les Tuteurs, les enseignants et les directeurs d'Ecole, en présence du référent Ifadem. Visite manquée du Proved à son office. Il est pris dans une autre réunion et s'en excuse. Nous avons eu avec lui les échanges téléphoniques.
- Samedi 22 mars : Retour à Lubumbashi (vers 11h30)
- Lundi 24 mars : Séance de travail le Proved Lubumbashi et Proved Kamina (par téléphone) et le référent Ifadem de Sakania
- Mercredi 26-lundi 30 avril : rédaction, compilations des données, collecte de sources documentaires additionnelles, triangulation
- Vendredi 2 mai : entretien avec l'IFEF
- Mardi 6 mai : entretien avec le secrétariat général & DIPROMAD
- Mercredi 7 mai : entretien avec l'ancien SE
- Mercredi 7 mai : leçons apprises avec l'administrateur de programme
- Vendredi 9 mai : entretien avec la responsable pays au siège de l'APEFE

Ce tableau reprend le nombre des acteurs, par catégorie, rencontrés dans le cadre de cette récolte de données.

	Lubumbashi	Kipushi	Likasi	Fungurume	Kolwezi	Kamina	Total
Proved	1	-	-	-	1	1	3
IPP	1	-	-	-	1	1	3
IPPAP, IPPAF	2	-	-	-	2	2	6
Tutoré.es	3	15	9	8	6	2	43
Tuteurs	4	5	11	7	10	12	49
Directeurs d'École	1	10	1	4	3	2	21
Référents	1	1	1	1	-	1	5
Directeur Centre Informatique	1	1	1	-	1	1	5
UGP (APEFE)	6						6
MINEDU-NC et SPACE	4						4
PTF	6						6
Concepteurs	4						4
TOTAL							155

GROUPE CAYAMBE

1 pont de Grenelle – Cadets de Saumur
75016 PARIS
3 lieu-dit Le Bruly
29670 LOCQUENOLE
France

+33 2 55 99 00 25
contact@groupecayambe.com

