

Partenariat mondial pour l'éducation

Évaluation thématique et au niveau des pays

Étude de cas de la République démocratique du Congo (2024)

Potentiel de transformation de la réformes prioritaire, position du pays pour mettre en œuvre cette réforme et appui du GPE au processus de réforme jusqu'au pacte de partenariat

Introduction et contexte

Ce rapport fait partie de l'Évaluation thématique et au niveau des pays (TCLE)¹ de l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) à ses pays partenaires dans le cadre de son [Plan stratégique 2021-2025](#) (GPE 2025). Pour mettre en œuvre cette stratégie, le modèle opérationnel du GPE vise à aider les gouvernements à transformer leurs systèmes éducatifs. La République démocratique du Congo (RDC) a été sélectionnée comme l'un des huit cas de pays à étudier dans le cadre de l'évaluation,² qui explore le potentiel de la RDC en matière de réforme transformatrice en examinant de près le processus d'élaboration du pacte de partenariat, la sélection de la réforme prioritaire et le potentiel de mise en œuvre de cette dernière. Cette étude de cas se base sur des données probantes issues de la collecte de données primaires (entretiens avec des parties prenantes clés dans le pays, qui se sont déroulés entre le 4 et le 8 septembre 2023 à Kinshasa, en RDC) et d'une revue documentaire. Une carte des parties prenantes, une liste des répondants interrogés et une liste complète des documents examinés sont disponibles en annexe.

Situation actuelle de l'éducation en République démocratique du Congo

Le système éducatif de la RDC est caractérisé par un degré élevé de décentralisation, l'éducation étant administrée au niveau des 26 provinces. Chaque ministère est dirigé au niveau national par un ministre nommé par le Président de la République et responsable devant le Parlement, et au niveau provincial par un ministre provincial nommé par le Gouverneur et responsable devant le Parlement provincial. Le niveau central est responsable de l'établissement des normes, de l'inspection scolaire et des statistiques nationales.

L'instabilité politique et les conflits armés ont affecté la RDC depuis les années 1990 et ont entraîné la mort de plus de 5 millions de personnes. Au moment de la collecte des données, la situation sécuritaire s'était gravement détériorée dans les provinces du Nord-Kivu et de l'Ituri, où des milliers de personnes ont dû fuir les affrontements entre l'armée congolaise et des groupes armés. En novembre 2024, de nouveaux affrontements ont eu lieu³ entre les rebelles du M23 et les groupes armés pro-gouvernementaux au Nord-Kivu, près de Goma. L'escalade de la violence dans la province a désormais poussé le nombre de personnes déplacées à l'intérieur du pays à un record de 6,9 millions.⁴ Cette instabilité politique contribue également à maintenir le pays parmi les plus pauvres

¹L'évaluation TCLE vise à évaluer la manière dont le modèle opérationnel et la stratégie du GPE 2025 aident les pays partenaires à sélectionner et à mettre en œuvre la réforme transformatrice de leur choix, et à évaluer la probabilité d'atteindre l'impact escompté et son potentiel de durabilité. L'évaluation comprend des études de cas longitudinales au niveau des pays utilisant des méthodes mixtes pour la collecte, l'analyse et la synthèse des données. L'évaluation est menée par un consortium, dirigé par Triple Line avec les partenaires Learn More et Technopolis.

²Les sept autres pays partenaires échantillonnés sont le Cambodge, El Salvador, le Népal, la Sierra Leone, le Tadjikistan et la Tanzanie continentale, en Ouganda.

³Le Mouvement du 23 mars (M23) est un mouvement rebelle créé au lendemain de la guerre du Kivu et soutenu par le Rwanda.

⁴ [The Guardian](#). « C'est toujours nous qui payons le prix » : les personnes déplacées par le cycle sans fin de la guerre en RDC, 20 novembre 2023.

du monde, et près d'une personne sur six vivant dans l'extrême pauvreté en Afrique subsaharienne réside en RDC. Selon le Plan de réponse humanitaire de la RDC, en 2020, environ 25,6 millions de personnes (dont 12,9 millions de femmes et de filles) avaient besoin d'une assistance humanitaire.

Le paysage éducatif en RDC est constitué de nombreux acteurs (publics, privés, religieux, associatifs, etc.). Il comprend des acteurs internationaux tels que les bailleurs et organisations internationales (Banque mondiale, UNICEF), des acteurs nationaux (ministères, autorités religieuses nationales), et les 58 Bureaux provinciaux de l'éducation (PROVED) répartis dans les 26 provinces, les comités provinciaux et sous-provinciaux de l'éducation, les directeurs d'école, les enseignants et les parents d'élèves. Un cadre de concertation a été mis en place entre les partenaires de l'éducation en RDC, connu sous le nom de « Cadre Partenarial du Secteur de l'Éducation » (CPSE). Le CPSE est composé des organes sectoriels suivants : le Groupe Thématique Education (GTE), le Comité de Pilotage Sectoriel (COPIS), le Comité de Concertation Sectoriel (CCS), le Comité de Concertation Thématique (CCT) et le Comité Technique Provincial (CTP). Le CCS est le groupement local des partenaires de l'éducation (GLPE) et est responsable du dialogue et de la coordination des politiques du secteur de l'éducation. Il est soutenu par SPACE – Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du Secteur de l'Éducation, interlocuteur clé du GPE, en charge de la coordination, de l'harmonisation et de l'alignement du sous-sectoriel.

Les faibles performances des enseignants sont un problème notable. Les enseignants de la RDC ont de faibles niveaux de compréhension de l'alphabétisation et du calcul.⁵ La profession d'enseignant est sous-évaluée, les enseignants étant mal payés et régulièrement confrontés à des retards de paiement des salaires. Historiquement, les salaires des enseignants ont été signalés comme variant selon la province, le grade, l'ancienneté et les contributions des familles. En 2015, le salaire mensuel le plus bas pour un enseignant (grade 32 en dehors de Kinshasa⁶) était de 94,05 USD,⁷ mais nous n'avons pas pu trouver de données plus récentes pour confirmer l'état actuel des salaires des enseignants. Parce qu'elle ne parvient pas à attirer les candidats les plus compétents, la profession manque des compétences nécessaires pour fournir une base enseignante de qualité. La RDC est aussi confrontée à des défis importants en matière de formation des enseignants, notamment un accès limité à une formation initiale de qualité en raison de la rareté des institutions de formation des enseignants et des ressources, ce qui freine les futurs enseignants.⁸ La qualité de la formation enseignante varie, les programmes ne répondant souvent pas aux besoins pratiques, et la formation continue est entravée par des contraintes logistiques et financières.⁹ De plus, les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont médiocres, avec un manque de matériel pédagogique et de fournitures scolaires basiques¹⁰. L'Enquête Sectorielle pour l'Éducation et la Formation (SSEF) 2016-2025 rapporte que moins de 40% des écoles disposent de points d'eau, 8% des écoles considèrent que toutes leurs salles de classe sont en mauvais état et le ratio moyen de manuels de français et de mathématiques dans le secteur public est de seulement 0,13 manuel par élève.¹¹

Partenariat du GPE en République démocratique du Congo

La RDC a rejoint le GPE en juillet 2012 après l'approbation de son Plan intérimaire d'éducation 2013-2015. Depuis 2012, la RDC a reçu un total de 376 282 928 USD du la part du GPE au travers de 11 financements.¹² Les financements antérieurs comprennent 234 924 060 USD de financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) et de financements d'accélération COVID-19 reçus entre 2017 et 2022, et 87 102,31 USD de financements pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) reçus entre 2015 et 2016.

⁵ PASEC (2019). Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone.

⁶ Grade 32 est un enseignant qui a terminé quatre années d'études secondaires.

⁷ Cyril Brandt, Revue du système de paiement des salaires des enseignants en RDC, mai 2016.

⁸ Pacte de partenariat avec la RDC, 2022

⁹ GPE, Simulation du modèle opérationnel – Analyse rapide des pays

¹⁰ Pacte de partenariat avec la RDC, 2022

¹¹ Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation (2016-2025), décembre 2015.

¹² <https://www.globalpartnership.org/where-we-work/democratic-republic-of-congo>.

L'engagement de la République démocratique du Congo avec le GPE 2025

La RDC faisait partie de la cohorte pilote qui a commencé à déployer le modèle opérationnel du GPE 2025 en janvier 2021. Le rapport final sur les facteurs favorables a été soumis en octobre 2021 et l'évaluation du groupe consultatif technique indépendant (GCTI) a été achevée en décembre 2021. Le pacte a été finalisé en mars 2022 et le Conseil du GPE a approuvé les paramètres stratégiques de l'engagement du GPE en septembre 2022. Au moment de la collecte des données, le financement pour la transformation du système (STG) et le financement Accélérateur de l'éducation des filles (GEA) de 137 500 000 \$ étaient toujours en attente, mais étaient effectives à partir de janvier 2024 avec l'AFD comme agent partenaire. Deux financements pour la capacité du système totalisant 3 072 037 \$ sont actuellement actifs.

La RDC fait partie du KIX Africa 21, un pôle régional qui supervise les activités dans 21 pays partenaires du GPE¹³ et qui a financé six projets de recherche bénéficiant à la RDC. L'initiative Education à voix haute (EOL) soutient trois efforts de plaidoyer et de responsabilité sociale de la société civile en RDC, notamment : la Coalition Nationale de l'éducation pour tous en République Démocratique du Congo (CONEPT RDC) couvrant la période 2020-2023, le Centre de Recherche sur l'Anti-Corruption pour la période 2022-2024 et l'Initiative pour l'Éducation des Mères Adolescentes (AMEI) dirigée par World Vision UK pour la période 2021-2024.¹⁴

La réforme prioritaire du pacte de partenariat porte sur « l'éducation et les enseignants de qualité » avec pour objectif de « doter le système éducatif congolais d'enseignants compétents, motivés et disponibles » qui soient « acteurs de la transformation du système éducatif ». La réforme prioritaire s'articule autour de trois piliers :

- **Pilier 1** : Revaloriser et revitaliser la profession enseignante pour mieux motiver les enseignants et attirer plus de femmes vers la profession.
- **Pilier 2** : Promouvoir un recrutement basé sur le mérite et renforcer le système de développement professionnel des enseignants.
- **Pilier 3** : Améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'école et de la classe, en particulier pour les filles.

1. Le modèle du GPE a-t-il contribué au dialogue politique, à l'identification des goulots d'étranglement du système et à la recherche de solutions pour y remédier afin d'améliorer les résultats de l'éducation ?

Dans quelle mesure le dialogue politique est-il inclusif en République démocratique du Congo ?

Les entretiens menés auprès de tous les types de parties prenantes ont convenu que le modèle opérationnel a soutenu un dialogue inclusif lors de l'élaboration du pacte de la RDC, avec toutes les parties prenantes impliquées (nationales, internationales, OSC, organisations confessionnelles, etc.), y compris aux niveaux décentralisés. Le processus d'élaboration du pacte a été soutenu par des consultations avec un large éventail de parties prenantes clés du secteur de l'éducation congolais, reflétant la composition inclusive du groupe local des partenaires de l'éducation en RDC. Les consultations ont notamment inclus le ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique (MEPST) et le ministère des Finances, les représentants des différentes organisations confessionnelles gérant les écoles du pays, les représentants des organisations de la société civile, les acteurs et élus provinciaux de l'éducation et les partenaires internationaux au développement. Ce processus était adapté aux besoins de la RDC, où l'éducation est décentralisée, ce qui nécessite l'implication d'un grand nombre de parties prenantes et la construction d'un consensus autour de la réforme prioritaire choisie, comme l'ont confirmé la plupart des parties prenantes interrogées dans le pays. Les entretiens avec les OSC et les syndicats ont cependant révélé qu'une participation

¹³ Principalement en Afrique de l'Ouest et centrale et dans l'océan Indien.

¹⁴ Site Web du GPE, République démocratique du Congo.

significative des parties prenantes n'a pas toujours été possible en raison de contraintes logistiques et de capacités.

Le processus d'élaboration du pacte ne semble pas avoir été fortement incité par le gouvernement, toutes les parties prenantes interrogées suggérant que le pacte a été en grande partie dirigé, façonné et rédigé par les donateurs (UNICEF, AFD, Banque mondiale, UNESCO) et SPACE ; avec un leadership gouvernemental limité en dehors de SPACE. Il y a eu notamment un manque de clarté sur qui « possède » le pacte (au-delà de SPACE) et qui est responsable de sa mise en œuvre. En effet, un expert externe du secteur de l'éducation en RDC a noté que le pacte était perçu comme une initiative du GPE, plutôt que comme une initiative du gouvernement. Les représentants des parties prenantes des écoles religieuses, des OSC et des syndicats ont estimé que pour que la réforme atteigne ses objectifs, la volonté politique était essentielle. Compte tenu du faible niveau de participation du gouvernement au processus d'élaboration du pacte, les parties prenantes n'étaient pas convaincues que le gouvernement se l'approprierait suffisamment et celui-ci risquerait donc de ne pas atteindre ses objectifs. Enfin, les parties prenantes internationales ont tendance à signaler que le processus d'élaboration du pacte était trop centralisé et impulsé par les donateurs, avec une implication et une direction moins fortes des niveaux décentralisés de gouvernement.

Après l'achèvement du pacte, les signes de poursuite du dialogue politique, du leadership gouvernemental et de la responsabilité mutuelle autour de la réforme prioritaire se sont estompés. Plusieurs entretiens avec des partenaires internationaux du développement ont indiqué que l'élan collectif s'était considérablement ralenti une fois le pacte finalisé et que les efforts liés à la réforme prioritaire étaient désormais principalement portés par la poignée d'acteurs clés directement impliqués dans la conception des financements (AFD, UNICEF, UNESCO, Banque mondiale et SPACE). Au niveau central, la plupart des acteurs nationaux qui avaient participé au processus du pacte depuis le MEPST n'avaient pas réengagé la réforme prioritaire depuis son approbation et attendaient de voir ce qui sortirait du processus du GPE en termes de mise en œuvre concrète. Au-delà de ce cercle, tant au niveau central que décentralisé, les entretiens avec toutes les parties prenantes (à l'exception des partenaires du développement) ont montré que le niveau de sensibilisation au pacte et à la réforme prioritaire était faible. Dans l'ensemble, les entretiens ont reflété un sentiment de retour à la normale, avec peu de changements dans les pratiques résultant du processus d'élaboration du pacte.

Quels facteurs favorables et goulots d'étranglement ont été identifiés et quelles actions/interventions politiques ont été choisies pour remédier à ces goulots d'étranglement en République démocratique du Congo ?

L'analyse des facteurs favorables (EFA) et l'évaluation du GCTI ont révélé un éventail de lacunes importantes dans les domaines propices à la transformation du système, les quatre facteurs favorables étant jugés hautement prioritaires. Le pacte décrit diverses actions et interventions nécessaires pour combler ces lacunes, qui ont été en grande partie cartographiées en fonction des trois piliers de la réforme prioritaire. Ces actions (décrites ci-dessous et dans l'annexe 4) sont pertinentes au contexte et alignées sur les priorités de la RDC et les goulets d'étranglement identifiés. Cependant, toutes les lacunes ou recommandations du GCTI n'ont pas été clairement abordées, probablement en raison du nombre important et de l'ampleur des défis identifiés. Ci-dessous, nous examinons l'évaluation et la réponse à chacun des facteurs favorables.

Données et éléments probants (priorité élevée) : L'évaluation de l'EFA et du GCTI a identifié de multiples lacunes en matière de production de données régulières, pertinentes et fiables. La production de données sur l'éducation a toujours été irrégulière. Les données ne permettent pas une analyse suffisante de groupes importants tels que les enfants réfugiés, les enfants handicapés et d'autres groupes marginalisés. De même, les données sur les différents niveaux d'éducation sont incomplètes. Ces faiblesses ont des répercussions sur la capacité du pays à éclairer adéquatement la prise de décision et à suivre les politiques et les plans. Ces lacunes sont renforcées par des faiblesses dans les capacités, les infrastructures et le financement des systèmes d'information de gestion de l'éducation (SIGE), ainsi que par un manque d'harmonisation entre les bases de données. Le soutien au renforcement des capacités dépend trop des partenaires extérieurs, ce qui est aggravé par la fragmentation du financement et des approches dans le soutien au MEPST.

Le pacte reconnaît ces faiblesses et définit des mesures pour y remédier, qui se concentrent principalement sur la production accrue de données pour mieux éclairer la prise de décision et l'allocation des ressources, et pour suivre les performances des enseignants et des apprenants. Le pacte comprend également des mesures pour améliorer la collecte et la gestion des données, notamment la « modernisation » des systèmes de collecte de données et l'harmonisation des bases de données relatives aux élèves et aux enseignants. Le pacte présente aussi des plans pour utiliser le financement de capacité du système (SCG) pour renforcer les capacités du SIGE. Le financement du STG comprend un financement complémentaire ("top-up") spécifiquement lié au facteur habilitant des données et des preuves, qui vise à inciter le gouvernement à allouer un financement national à la collecte, à la publication et à la diffusion des données de l'annuaire statistique. Étant donné que la disponibilité limitée des données sous-tend également plusieurs lacunes dans les trois autres facteurs favorables (en particulier la planification, la politique et le suivi sensibles au genre, et l'équité et l'efficacité du financement national), l'inclusion d'un financement complémentaire lié aux données et aux preuves est pertinente et justifiée.

Bien que le processus de l'EFA ait clairement identifié des lacunes notables en matière de données, les activités décrites dans le pacte ne fournissent pas beaucoup de détails sur la manière dont ces activités seront mises en œuvre, par qui et quand, et ne décrivent pas clairement comment les contraintes systématiques qui ont limité la production de preuves dans le passé seront surmontées. Le top-up du STG est destiné à encourager les actions visant à combler ces lacunes, mais notre analyse n'a pas été en mesure de confirmer à ce stade si cette incitation sera suffisante pour mobiliser les efforts nécessaires pour combler ces lacunes.

Certaines recommandations du GCTI ne sont pas clairement abordées, comme la nécessité d'une collecte de données plus systématique sur les parents et les facteurs familiaux, et la nécessité d'une analyse régulière de la vulnérabilité ou de l'équité tenant compte des conflits.

Planification, politique et suivi tenant compte des questions de genre (priorité élevée) : Les examens de l'EFA et du GCTI font état de multiples obstacles importants à une planification, une politique et un suivi efficaces et tenant compte des questions de genre, dont certains sont décrits ici et dans l'annexe 4. Ces défis se présentent dans un système éducatif caractérisé par une structure complexe, décentralisée et hiérarchique avec des structures de gestion et des directives de financement différentes qui aggravent encore les défis identifiés. Le GCTI met en évidence une lacune dans toute forme d'analyse fonctionnelle pour comprendre les causes profondes des dysfonctionnements du système liés à cette complexité.

L'EFA et le GCTI notent que la conception, la mise en œuvre et le suivi d'une planification réaliste qui répond aux « besoins sur le terrain » demeurent un défi majeur et essentiel en RDC. Bien que les efforts récents pour renforcer la planification sectorielle soient démontrés par la production d'un cadre législatif, politique et stratégique complet, ainsi que d'outils et de ressources d'appui, dans la pratique, l'adoption de ces mesures a été difficile et lente à mettre en œuvre. Le plan d'action le plus récent pour le SSEF a été rédigé en 2015 (couvrant la période 2016-2020), sans preuve d'un processus annuel de révision ou de planification. Le GCTI recommande que des plans opérationnels annuels soient mis en place, en particulier au niveau provincial, pour refléter les réalités d'un système éducatif décentralisé. Il subsiste également un manque de priorisation autour des activités stratégiques, et les rôles et responsabilités sont mal définis. Le modèle de simulation du SSEF doit être davantage renforcé et ancré dans les prévisions de dépenses à moyen terme, et le suivi et les outils budgétaires doivent être renforcés pour soutenir un meilleur ciblage et une meilleure efficacité des ressources (y compris l'affectation des enseignants).

L'inefficacité de la planification et du suivi est encore entravée par le manque de données fiables et actualisées, comme le souligne le résumé du facteur favorable « données et éléments probants ». Le GCTI note que les faiblesses dans la disponibilité des données quantitatives n'ont pas été directement traitées dans le SSEF. Il est nécessaire d'identifier et de combler les lacunes en matière de capacité de planification et de gestion, en particulier au niveau provincial, afin d'améliorer la fonctionnalité du système.

Les mesures et interventions politiques sont présentées dans le pacte et sont cartographiées en fonction des trois piliers de la réforme prioritaire. Elles se concentrent principalement sur l'amélioration de la gestion et du suivi des enseignants. Par l'intermédiaire du SCG, l'UNESCO travaille avec le personnel PROVED pour renforcer sa capacité à mener une planification des

politiques tenant compte de la problématique hommes-femmes grâce à un cours intensif. Les mesures présentées répondent à certains des défis identifiés, mais le rapport du GCTI a mis en évidence un certain nombre de problèmes qui ne sont que partiellement abordés dans le pacte. Par exemple, le GCTI souligne que la planification devrait être moins hiérarchique et que les plans opérationnels annuels (en particulier au niveau provincial) répondant aux besoins spécifiques des environnements et modalités locaux, y compris les conditions de conflit, refléteraient mieux les réalités de la décentralisation. Cependant, bien que le pacte indique qu'il existe des plans pour élaborer et mettre en œuvre des plans d'éducation en cas de crise, il ne précise pas si ceux-ci doivent être décentralisés. Il indique également qu'il y aura un renforcement des capacités de planification aux niveaux central et provincial, en particulier pour les filles, mais sans détail concret sur la manière dont cela sera réalisé.

Coordination sectorielle (priorité élevée) : Les évaluations de l'EFA et du GCTI ont reconnu les mesures prises par le passé pour renforcer le dialogue et la coordination sectoriels, en faisant spécifiquement référence aux divers organismes qui sont largement inclusifs et dirigés par le gouvernement. Par exemple, SPACE a été reconnu comme un organisme facilitant la coordination inclusive et qui a progressivement gagné le soutien et la confiance générale des parties prenantes concernées. En outre, l'élaboration des Prévisions de dépenses à moyen terme (PDMT) a été considérée comme une étape positive vers l'amélioration de la gestion des finances publiques et l'alignement du financement. Cependant, des défis importants ont été identifiés qui ont un impact sur la capacité du pays à planifier, gérer les résultats et mobiliser des ressources financières de manière efficace. La complexité de la coordination sectorielle en RDC rend difficile d'assurer un dialogue et une consultation réguliers, significatifs et inclusifs. La coordination entre les quatre ministères responsables de l'éducation est difficile, chacun d'entre eux ayant des objectifs et des stratégies différents. Bien que les organismes de coordination soient inclusifs, cela ne se reflète pas toujours dans les réunions de consultation, où dans la pratique de nombreux partenaires sont soit inactifs (parfois en raison d'un manque de ressources nécessaires pour participer de manière significative), soit les priorités des différents partenaires ne sont pas alignées. Les ressources et capacités techniques, humaines et financières sont limitées pour gérer efficacement les organes de coordination. Le Groupe consultatif technique indépendant a également souligné le manque d'engagement des autorités provinciales dans la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation, ainsi que la participation limitée de groupes importants de parties prenantes, tels que les organisations et communautés religieuses, au suivi de ces plans.

De même, plusieurs faiblesses dans la coordination des financements ont été identifiées. L'harmonisation est limitée entre les programmes financés par les donateurs, qui restent en grande partie axés sur les projets. Selon l'EFA et le GCTI, cette situation est exacerbée par une mauvaise gestion des finances publiques qui se traduit par une réticence de nombreux partenaires internationaux à envisager un soutien budgétaire ou à s'aligner sur les systèmes nationaux, ce qui conduit à la projection du financement et au développement de systèmes parallèles. Cependant, le prêt et le financement combinés de 800 millions de dollars de la Banque mondiale pour son projet d'urgence pour l'équité et le renforcement des systèmes éducatifs (EESSE) (2020-2024) utilise les systèmes financiers gouvernementaux et lie les paiements à l'obtention de résultats vérifiables – on espère que cela pourrait être l'occasion de renforcer la confiance d'autres partenaires de développement dans l'utilisation des systèmes nationaux. Une autre contrainte identifiée concerne le manque d'autonomie de financement et de gestion au sein de SPACE, qui dépend financièrement et physiquement des projets financés par les donateurs, ce qui signale des menaces potentielles pour sa durabilité.

Les actions et interventions proposées dans le pacte pour relever certains de ces défis comprennent : le renforcement de la coordination interministérielle et de la coordination et de la communication entre les donateurs (en particulier autour de questions clés telles que la gestion des enseignants et la politique de gratuité des écoles) ; une meilleure définition des rôles et des responsabilités des personnes impliquées dans la formation des enseignants ; le renforcement de SPACE pour soutenir la coordination, la planification et le suivi sectoriels ; et l'amélioration de la coordination entre les niveaux central et décentralisé. Le pacte lui-même ne fournit pas de détails précis sur la manière dont certaines de ces actions seraient réalisées - par exemple, « une meilleure coordination entre les niveaux central et décentralisé et entre les bureaux administratifs » est incluse en réponse aux lacunes de coordination sectorielle, mais aucune information supplémentaire n'est fournie sur la manière dont cela sera réalisé. Dans l'ensemble, de nombreuses actions pertinentes ont été

identifiées, mais elles ne sont pas toujours clairement définies et il est souvent difficile de savoir comment elles seront réalisées dans la pratique. Il est donc difficile d'évaluer si ces actions seront suffisantes.

Volume, équité et efficacité des dépenses publiques nationales en matière d'éducation (priorité élevée) : Des défis importants ont été identifiés en ce qui concerne le volume, l'équité et l'efficacité des dépenses publiques consacrées à l'éducation. Des tendances prometteuses ont été observées dans le volume de l'allocation budgétaire, avec des améliorations significatives de la part du budget consacrée à l'éducation depuis le relancement de la politique d'éducation primaire gratuite, qui a atteint la part de 20 % du budget de l'État consacrée à l'éducation recommandée par le GPE en 2019. Cependant, d'importants défis en matière de volume demeurent. Le faible PIB et la capacité limitée de collecte des impôts, combinés à une population en âge scolaire qui augmente, signifient que les ressources sont encore trop faibles pour répondre aux besoins de développement. Les données disponibles suggèrent que le taux d'exécution de l'éducation ne correspond souvent pas au budget approuvé, l'évaluation du GCTI indiquant qu'il se situe autour de 80 % ces dernières années.

Plusieurs problèmes d'équité ont été identifiés en termes de financement national, avec des disparités en fonction du sexe, de la géographie, du milieu socio-économique et du type d'école, ainsi qu'un système complexe de transferts entre les niveaux central et décentralisé qui n'utilise pas de formule d'allocation axée sur l'équité pour cibler les provinces les plus défavorisées. Les problèmes d'efficacité résultent de la complexité des structures éducatives aux niveaux central et provincial, et d'une coordination insuffisante entre les niveaux, ce qui conduit à une duplication des responsabilités de suivi et de supervision. Les inefficacités internes se reflètent dans la taille des classes, le taux élevé de redoublement et d'abandon, et l'entrée tardive non gérée et non planifiée d'élèves trop âgés dans le système éducatif.

Les actions identifiées relatives au volume du financement national comprennent la garantie que les coûts essentiels soient couverts par le budget national, tels que la mise en œuvre de la politique de l'école gratuite, les coûts associés à la collecte de données et l'investissement dans l'équipement scolaire. Les actions liées à l'équité consistent à garantir que la budgétisation est alignée sur les besoins en termes d'enseignants et de personnel administratif et à assurer le recrutement équitable des enseignants. Les actions liées à l'efficacité sont liées à la rationalisation du soutien aux administrations, au renforcement du suivi de la masse salariale des enseignants, à des projets de construction plus efficaces et à la distribution du matériel pédagogique. Deux top-ups ont été proposés en septembre 2023 liés à l'efficacité du financement national, notamment : 1) l'établissement d'un identifiant unique pour le personnel du MEPST sur le budget afin d'améliorer le contrôle de la masse salariale du MEPST d'ici 2024 (20 millions de dollars) ; et 2) la retraite effective de 4 000 enseignants trop âgés d'ici 2025 (15 millions de dollars). Certaines recommandations clés du GCTI qui ne semblent pas avoir été spécifiquement abordées incluent la suggestion de mettre en œuvre et de suivre une répartition équitable des fonds au niveau provincial, ou de concevoir une formule axée sur l'équité et un système d'allocation financière qui lui est associé.

Dans quelle mesure l'analyse des facteurs favorables et les processus du GCTI ont-ils été utiles ?

Les processus d'évaluation de l'EFA et du GCTI ont été utiles dans l'ensemble pour identifier les multiples obstacles à la transformation du système et les lacunes dans les facteurs favorables dans le contexte de la RDC. Les parties prenantes nationales et internationales ont estimé qu'il avait été utile de réfléchir collectivement aux contraintes qui entravent l'efficacité des réformes, ce qui a été perçu comme un moyen innovant et utile d'inculquer une manière de penser « systémique » plus transversale dans un secteur fragmenté et caractérisé par une multitude d'acteurs et d'initiatives parallèles.

Certains se sont toutefois inquiétés du nombre considérable de goulets d'étranglement identifiés et de la nécessité qui en résulte d'identifier les lacunes à combler de toute urgence. Si les mesures et interventions visant à combler les lacunes ont permis de remédier à de nombreux goulets d'étranglement et étaient pertinentes dans le contexte, elles étaient souvent vastes et ambitieuses, sans qu'il soit nécessaire de les séquencer et de les hiérarchiser efficacement, et sans fournir de détails explicites sur la manière dont elles seraient mises en œuvre dans la pratique. Ce point de vue était partagé par les partenaires internationaux du développement interrogés. D'importantes lacunes

n'ont pas non plus été clairement prises en compte ou traitées dans le pacte. Par exemple, les problèmes liés à l'appropriation politique, à la faible capacité et à la gouvernance inefficace du système ne sont pas suffisamment pris en compte par le pacte, ce qui jette le doute sur l'efficacité du processus d'élaboration du pacte et sur la capacité du modèle à favoriser une réforme transformatrice dans la pratique en RDC.

L'évaluation du GCTI a été bien accueillie et a fourni un point de vue d'expert externe informatif aux parties prenantes de la RDC. Cependant, plusieurs mesures recommandées par le GCTI n'ont pas été prises en compte dans le pacte, bien que son utilité ait été reconnue. Dans une certaine mesure, cela est probablement dû au fait que tous les facteurs favorables ont été jugés hautement prioritaires et au grand nombre de mesures à prendre, ainsi qu'à la nécessité de donner la priorité à celles qui étaient les plus urgentes, comme souligné ci-dessus, ce qui s'est avéré difficile dans la pratique et a été une préoccupation exprimée par plusieurs parties prenantes, notamment le MEPST, les experts locaux en éducation et les partenaires internationaux du développement.

Dans le contexte de la phase pilote de la participation de la RDC au déploiement du modèle GPE 2025, les parties prenantes internationales ont estimé que certaines caractéristiques du modèle opérationnel étaient moins bien adaptées au contexte de la RDC.¹⁵ La RDC était le seul pays parmi les pays étudiés dans lesquels les quatre facteurs favorables étaient jugés « hautement prioritaires », et les parties prenantes ont estimé qu'il était difficile de prioriser et de concentrer les ressources pour combler les lacunes identifiées, ou pour le GPE de fournir des incitations suffisantes à l'action. La première liste d'indicateurs déclencheurs du top-up proposée par le groupe local des partenaires de l'éducation dans le pacte pour la RDC en fournit une bonne illustration : dix indicateurs déclencheurs ont été proposés afin de couvrir les quatre facteurs favorables, chacun étant associé à des montants de financement relativement faibles (par exemple, 8 millions USD pour la conception et la diffusion d'une politique d'enseignement sensible au genre).¹⁶ Ces top-ups n'ont pas été approuvés par le conseil d'administration du GPE en septembre 2022 et, par conséquent, les parties prenantes ont bénéficié d'un délai supplémentaire pour identifier un nombre plus ciblé et plus gérable de déclencheurs après l'approbation par le conseil de leur allocation initiale et de leurs paramètres stratégiques, dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre du financement STG à l'appui de la réforme prioritaire.

2. Les réformes prioritaires démontrent-elles un potentiel de transformation ?

Quelle est la compréhension de la République démocratique du Congo de la transformation du système et de la nécessité de cette transformation ?

Le concept de transformation du système n'est pas clairement défini dans le pacte. Celui-ci évoque certains aspects de la définition du GPE de la transformation du système,¹⁷ notamment le concept d'alignement des acteurs autour d'une priorité choisie. Le pacte lui-même est défini comme étant « un cadre de dialogue en vue d'une action commune sur une réforme consensuelle qui devrait servir de catalyseur à des transformations par « effet domino », en vue de construire un secteur éducatif résilient et performant en RDC ». En décrivant les voies de changement de la réforme, le pacte précise que le changement repose sur l'hypothèse selon laquelle « lorsque, par un dialogue inclusif et un engagement contractuel, les parties prenantes et les partenaires d'un système scolaire mettent en commun leurs intérêts, leurs ressources et leurs actions pour se concentrer sur un objectif prioritaire clairement défini, cette force synergétique est non seulement capable de transformer la composante en question mais aussi d'avoir un effet catalyseur sur le système dans son ensemble ». Cependant,

¹⁵ Entretien avec le Secrétariat du GPE et les partenaires de développement.

¹⁶ Source : Compact du GPE pour la RDC, section 3.3.2.

¹⁷ La transformation du système est définie ici comme « un processus par lequel les parties prenantes du système éducatif évaluent, diagnostiquent et hiérarchisent une réforme clé pour catalyser les améliorations de l'apprentissage, aligner les acteurs et les éléments du système (y compris les sous-systèmes concernés) autour de la réforme prioritaire, et mettre en œuvre la réforme de manière itérative par l'apprentissage et l'adaptation », comme indiqué dans le rapport initial d'évaluation thématique et au niveau des pays de l'étude GPE 2022-2026, p. 18, adapté du Plan stratégique GPE 2025 et du programme RISE : <https://riseprogramme.org/publications/system-coherence-learning-applications-rise-education-systems-framework>.

les idées de diagnostic et d'évaluation, ainsi que de mise en œuvre par l'apprentissage et l'adaptation, sont moins présentes.

Il n'y a pas eu de consensus sur la signification de la transformation du système dans le contexte de la RDC. Lorsqu'on leur a demandé comment ils comprenaient la notion de transformation du système éducatif, tous les acteurs interrogés ont eu du mal à répondre et les réponses fournies étaient incohérentes. Par exemple, certains ont déclaré qu'il s'agissait simplement de transformer le système éducatif (comme l'a décrit un expert local en éducation), d'autres (MEPST) l'ont compris comme faisant référence à la rupture des codes de genre dans l'éducation, et d'autres encore (une organisation de la société civile) l'ont compris comme faisant référence à la transformation qui se produirait dans la vie des élèves à la suite des réformes de l'éducation. Il y avait parfois un certain degré de scepticisme autour de l'idée de transformation du système, un expert local en éducation et ancien haut fonctionnaire du MEPST l'ayant décrite comme « un autre mot magique de la communauté internationale ». Cependant, tous les acteurs ont globalement compris et accepté la nécessité d'un changement de grande envergure et substantiel et la nécessité de « faire les choses différemment » pour le secteur de l'éducation en RDC. Cela a été jugé nécessaire compte tenu de l'ampleur du défi à relever pour améliorer la qualité de l'éducation dans le pays. Cela peut suggérer que, même s'il n'existe pas dans la pratique une compréhension forte ou cohérente des éléments granulaires du concept de transformation du système, il existe un large accord et une adhésion à l'idée qu'il est nécessaire d'opérer un changement systémique.

Quelle est la réforme prioritaire de la République Démocratique du Congo ?

La réforme prioritaire choisie par la RDC est centrée sur la qualité de l'enseignement et des enseignants, avec pour objectif principal de doter le système éducatif congolais d'enseignants compétents, motivés et disponibles. Ces enseignants seront des acteurs clés de la transformation du système éducatif, car ils seront pleinement engagés dans une culture de qualité pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves, filles et garçons, ruraux et urbains, riches et pauvres, quelle que soit la province dans laquelle ils vivent ou leur vulnérabilité (enfants déplacés, réfugiés, enfants vivant avec handicap, etc.).

Toutes les parties prenantes ont estimé que le processus d'élaboration du pacte avait abouti à une réforme prioritaire plus ciblée que le SSEF 2016-2025, qui mettait l'accent sur des questions plus vastes d'accès, d'équité, de qualité et d'amélioration de la gouvernance et de la supervision. L'orientation plus restreinte de la réforme a été accueillie favorablement ; cependant, de nombreuses parties prenantes ont toujours perçu la réforme prioritaire comme étant de très grande envergure. La réforme prioritaire choisie pour le pacte s'appuie largement sur les réformes précédentes et les initiatives préexistantes et est bien alignée sur le plan sectoriel de l'éducation existant, en particulier le « Résultat 2 : Améliorer la qualité de l'apprentissage ». Bien que le pacte soit aligné sur le contenu du SSEF 2016-2025 et sur les priorités du MEPST, une certaine confusion régnait dans le pays sur la manière dont les deux documents devraient fonctionner ensemble dans la pratique ; si le pacte était destiné à remplacer la stratégie sectorielle, à être un addendum ou autre. Cette préoccupation a été soulevée explicitement par les partenaires internationaux du développement. À l'exception d'un petit nombre d'acteurs clés (SPACE et le département de planification du MEPST), la plupart des parties prenantes nationales n'étaient pas claires sur la manière dont les deux documents devaient interagir dans la pratique et sur l'impact de la réforme prioritaire sur les programmes en cours, qui eux-mêmes font suite au SSEF 2016-2025.

Il ne semble pas y avoir eu d'examen approfondi des réformes précédentes et des raisons pour lesquelles celles-ci n'ont pas réussi dans le passé. Cet examen a été reporté à la phase suivante de mise en œuvre, à savoir la conception des programmes financés par le GPE, lorsqu'un processus plus intensif et plus approfondi d'examen des données factuelles a été prévu.

La réforme prioritaire répond-elle aux critères de transformation du système ?¹⁸

Le pacte ne mentionne pas explicitement d'ambitions ou de plans pour **accélérer** la mise en œuvre des réformes précédentes, bien qu'il fasse référence à des échelles de temps – par exemple, la

¹⁸ Ces critères sont énoncés dans notre rapport initial. Ces critères comprennent :

réforme prioritaire doit être déployée au niveau primaire entre 2022 et 2026, puis étendue au reste de l'éducation de base entre 2027 et 2030. La déclaration d'impact dans le cadre de résultats fait également référence à un « saut qualitatif », impliquant une accélération. Les personnes interrogées ont déclaré qu'elles ne pensaient pas que le processus contribuerait à une plus grande rapidité, car « ce type de changement nécessite des efforts et des investissements à long terme ». Le pacte comprend des chiffres de référence et des objectifs pour les indicateurs, mais ceux-ci ne sont pas suffisamment systématiques pour impliquer des ambitions de rapidité ou d'échelle.

L'objectif de **mise à l'échelle** est clair dans le diagnostic du problème. L'échelle était considérée comme un défi pour les tentatives de réforme passées, en raison de la taille et de la complexité du système éducatif. Le pacte prévoit explicitement que la réforme prioritaire soit étendue à toutes les provinces et à tous les niveaux. Elle sera d'abord déployée dans l'enseignement primaire, puis couvrira l'ensemble de l'enseignement de base après les années 7 et 8. Ces plans visent à séquencer le déploiement de la réforme prioritaire jusqu'en 2030. Certaines des interventions prévues visent à réaliser des changements à grande échelle, comme le montre la manière dont elles ont été planifiées (par exemple, des changements centralisés qui auront des effets plus larges) : par exemple, l'amélioration de la gestion des salaires ou les interventions ciblant le système de retraite des enseignants.

Cependant, plusieurs acteurs (notamment nationaux) se sont montrés sceptiques quant à la faisabilité de la réforme à grande échelle, car en RDC les interventions ont tendance à se concentrer sur quelques provinces clés et ne parviennent généralement pas à être déployées à l'échelle nationale. Les entretiens avec les partenaires techniques et financiers (PTF) ont précisé que certaines des interventions prévues dans le cadre des programmes du GPE sont susceptibles d'avoir des effets transformateurs sur le système à grande échelle (certaines le font déjà), comme l'amélioration de la gestion de la paie ou les interventions ciblant le système de retraite des enseignants en fin de carrière, ou le recrutement compétitif des enseignants. Les documents de programme de l'AFD décrivent, pour certaines de ses composantes, l'impact attendu à grande échelle de la réforme. C'est le cas de la composante 1.2 « Améliorer la gestion des fins de carrière des enseignants » : « Le dispositif mis en place a une valeur transformationnelle. En permettant aux enseignants de partir définitivement à la retraite, il accélère la dynamique de recrutement et permet l'arrivée de personnels plus jeunes et plus féminins. » La majorité des activités se concentrera toutefois sur quelques provinces cibles, reprenant les pratiques générales de la programmation internationale dans le pays.

L'accent est davantage mis sur **l'inclusion** par apport aux réformes passées. Cela est rendu explicite par des références à l'éducation en situation d'urgence et l'accent mis sur la « sécurisation » des espaces scolaires (pour les filles en particulier). 3,4 millions de dollars via le STG et 2,5 millions de dollars via le GEA ont été délégués à l'agent partenaire AFD pour gérer l'action sur la « continuité et l'amélioration de l'éducation en situation d'urgence », qui sera mise en œuvre par l'UNICEF.¹⁹ L'objectif de cette action est d'assurer la continuité de l'apprentissage pour les enfants touchés par les crises et les conflits, en vue d'améliorer l'équité et la qualité. Elle vise également à renforcer la résilience du système éducatif dans son ensemble à travers une approche humanitaire.²⁰ La partie du STG déléguée à la Banque mondiale intègre également l'inclusion, notamment à travers l'action

-
- Si la réforme vise à améliorer l'apprentissage plus rapidement, à plus grande échelle et avec plus d'inclusion que les réformes passées et/ou habituelles.
 - La réforme s'attaque à de multiples contraintes du système à travers une approche multidimensionnelle du changement.
 - Si la réforme aligne les sous-systèmes, les politiques et les pratiques pertinents tels que ceux liés au développement professionnel des enseignants, aux programmes, aux systèmes d'évaluation, au SIGE et plus encore, pour atteindre les résultats escomptés.
 - Si la réforme aligne les incitations des acteurs à tous les niveaux et les aspects pertinents du système éducatif (par exemple, national, régional et de district).

Un autre critère (la question de savoir si la réforme vise à améliorer l'apprentissage par des approches fondées sur des données probantes) est énoncé dans la section ci-dessous.

En plus de ces cinq critères pour définir une réforme transformatrice, il existe trois autres critères qui examinent la mise en œuvre d'une réforme transformatrice ainsi que cinq critères qui définissent le processus requis pour concevoir une telle réforme.

¹⁹ Documents de programme – Annexe 1.B – Allocation détaillée des fonds STG et GEA, AFD et Banque mondiale.

²⁰ Documents du programme – Annexe 3.1, AFD.

suivante : « des salles de classe nouvellement construites et équipées, y compris des installations Eau, Assainissement et Hygiène (EAH) dans les communautés les plus défavorisées, dans cinq provinces cibles ». ²¹ Plusieurs activités énoncées dans le compact visent également à soutenir les enseignantes. Certains indicateurs du compact sont ventilés, mais pas toujours systématiquement pour impliquer des ambitions d'inclusion.

Le pacte confirme une **approche multidimensionnelle du changement** et d'une volonté d'**aligner les sous-systèmes**. À travers ses trois piliers d'intervention, la réforme prioritaire aborde de multiples dimensions du système éducatif qui ont un impact sur les enseignants et la qualité de l'enseignement, de la gestion du personnel enseignant à leur formation initiale et continue, leur salaire, leur capacité à partir en retraite avec une pension et les conditions d'enseignement. Les actions prévues sont pertinentes au contexte, alignées sur les priorités de la RDC et ses goulots d'étranglement. Elles forment un ensemble d'interventions qui peuvent avoir un impact transformateur sur le système, en s'attaquant à certains des sous-systèmes clés pour réaliser des progrès sur les résultats d'apprentissage : le recrutement des enseignants, le développement professionnel et la fin de carrière des enseignants, la gestion de la paie et les systèmes d'évaluation (SIGE, en particulier). Cependant, il n'y a pas davantage de détails sur la faisabilité de l'alignement proposé ou sur la manière dont son efficacité sera mesurée.

Enfin, le pacte montre l'intention d'**harmoniser les incitations des acteurs** à plusieurs niveaux, en mettant l'accent sur les incitations pour les enseignants et l'enseignement au niveau provincial. Cependant, bien que le pacte aborde plusieurs sous-systèmes, il ne fournit pas nécessairement de détails sur la question de savoir si l'harmonisation des incitations est prise en compte dans les différents sous-systèmes.

La réforme prioritaire est-elle fondée sur des données probantes ?

La RDC a entrepris un processus d'identification et de priorisation des problèmes lors de l'élaboration du pacte, mais la solidité de la base de données sous-jacente, ainsi que la profondeur et la qualité de ce processus, ont été entravées par le manque de données systématiques et actualisées (une lacune critique identifiée par le processus de l'EFA, comme indiqué ci-dessus). De même, il n'y a pas eu d'examen approfondi des réformes précédentes et des raisons pour lesquelles elles n'ont pas réussi, ni d'examen approfondi des problèmes entravant l'égalité des sexes dans le secteur de l'éducation en RDC pendant le processus de développement du pacte. Cet examen a été reporté à la phase suivante de mise en œuvre de la réforme, y compris les activités financées par le STG. Les solutions proposées ne sont pas non plus solidement fondées sur des données probantes, bien que le pacte fasse quelques références à des approches mondialement reconnues et conçues à partir des données probantes concernant la fourniture de guides pédagogiques structurés et de matériels pédagogiques, mais cela reste limité.

Existe-t-il une théorie du changement crédible pour la réforme prioritaire ?

Le pacte ne contient pas de liens de causalité suffisamment clairs, ce qui limite sa capacité à fonctionner de manière optimale en tant que document de planification stratégique. Il y a un manque de cohérence entre la théorie du changement (ToC) - ou le diagramme de la « chaîne de résultats » contenu dans les annexes du pacte - et la liste des indicateurs. La ToC est abstraite et manque du niveau de détail qui guiderait la mise en œuvre de la réforme théorisée, contenant souvent de grands sauts dans la chaîne de causalité (par exemple, une augmentation de salaire conduira à des enseignants motivés). La liste originale de 10 indicateurs clés autour de la réforme prioritaire, qui sont détaillés et bénéficient d'objectifs clairs assortis de délais, ne correspond pas clairement à la ToC. Il existe quatre indicateurs supplémentaires relatifs aux facteurs favorables, mais ils sont différents des indicateurs des top-ups, et la manière dont les deux groupes d'indicateurs devraient être utilisés n'est pas claire. En outre, il manque des indicateurs relatifs au genre.

Les parties prenantes ont remis en question la probabilité que deux hypothèses clés sous-jacentes à la théorie du changement se matérialisent : a) un financement national substantiel et durable pour soutenir et déployer la réforme ; b) la forte appropriation nécessaire par le gouvernement de la réforme prioritaire pour atteindre des résultats inclusifs plus rapidement et à grande échelle. Bien

²¹ Documents du programme – Annexe 3.3, Banque mondiale.

que ces deux hypothèses soient répertoriées comme des risques dans le pacte, les solutions citées pour y faire face sont vagues et manquent de détails concrets suffisants sur la manière dont elles seront mises en œuvre. Par exemple, pour répondre à la volonté politique, le pacte suggère de « renforcer le dialogue politique sur la contribution de la réforme prioritaire à la réalisation des objectifs de développement national en renforçant les stratégies et en accélérant les processus pour atteindre les objectifs du SSEF 2016-2025 », ce qui peut être trop large pour guider clairement le suivi, l'évaluation et l'apprentissage (SEA) conjoints.

3. Dans quelle mesure la République démocratique du Congo est-elle prête à mettre en œuvre sa réforme prioritaire ?

Dans quelle mesure les plans de mise en œuvre de la réforme prioritaire sont-ils en place et dans quelle mesure ces plans sont-ils crédibles et réalisables ?

Au moment de l'analyse, nous n'avons pas trouvé de preuves de l'existence de plans de mise en œuvre clairs avec des rôles et des responsabilités définis, ni dans l'examen des documents ni dans les entretiens avec les parties prenantes. Pour que la réforme prioritaire soit priorisée par les différents départements du MEPST et le PROVED, elle devra être intégrée dans les plans annuels de chaque département et du PROVED. Selon les parties prenantes des départements du MEPST concernés, cela n'avait pas encore été réalisé et il n'était pas clair si et comment cela se produirait. Le niveau de sensibilisation au sein du MEPST à la réforme prioritaire et au contenu du pacte était limité et manquait de compréhension détaillée. Cela peut présenter un risque pour l'appropriation et l'opérationnalisation nécessaires de la réforme. Seuls les responsables des départements les plus proches du pacte au niveau central ont pu parler de la réforme prioritaire en termes précis. Cependant, le pacte s'appuie largement sur la programmation existante financée de l'extérieur, et certains éléments de la réforme prioritaire sont couverts par des interventions préexistantes, telles que le recrutement des enseignants au mérite, qui a déjà été ciblé via le projet EESSE,²² financé par la Banque mondiale. En revanche, d'autres composantes seraient directement abordées par les STG et GEA récemment approuvés.

Dans quelle mesure les réformes prioritaires sont-elles chiffrées ou dotées de ressources ?

Au moment de l'analyse, la réforme prioritaire n'avait pas été entièrement chiffrée, budgétisée ou clairement financée. Le pacte ne contenait aucune information relative au coût de la réforme prioritaire, et les parties prenantes interrogées ont confirmé que cette information n'était pas encore disponible. De même, SPACE, qui dépend du financement des donateurs, ne disposait pas de l'expertise technique requise pour chiffrer la réforme au moment de la présente évaluation, car les ressources de SPACE étaient affectées par le décalage entre les financements du GPE et l'insuffisance globale du financement, pour diriger le chiffrage de la réforme. SPACE a été à l'avant-garde de la conception et de la mise en œuvre de la réforme prioritaire, et ce déficit de financement a limité sa capacité à mener ce processus.

Les parties prenantes sont-elles alignées autour de la réforme prioritaire ?

De nombreux partenaires ont des programmes en cours ou à venir qui toucheront à des dimensions de la réforme prioritaire, comme le projet EESSE de la Banque mondiale d'un montant de 800 millions de dollars, comme indiqué ci-dessus, mais il n'existait pas de cartographie des programmes prévus par les partenaires de développement par rapport aux composantes de la réforme prioritaire. Les entretiens avec SPACE, le chef d'équipe pays du Secrétariat du GPE (CTL) et certains partenaires de développement ont indiqué qu'une cartographie était prévue mais n'était pas disponible au moment de la collecte des données dans le pays, et qu'elle avait peut-être été réalisée depuis.

Il existe peu d'éléments probants concernant l'alignement des ressources des principales parties prenantes derrière la réforme prioritaire. Le pacte identifie les PTF qui contribueront à la réforme prioritaire mais ne précise pas le financement ou les éléments de la réforme qui seront soutenus au

²² Projet d'urgence pour l'équité et le renforcement du système éducatif (PERSE).

niveau programmatique, précisant qu'une analyse détaillée des chevauchements et redondances potentiels de financement des différents PTF serait réalisée par le gouvernement sous la supervision du SPACE, éventuellement avec le soutien du financement du SCG. En particulier, il y a très peu de précisions sur les PTF qui soutiendront le pilier 1 concernant la revalorisation de la profession d'enseignant. Dans le même temps, le pacte ne précise pas non plus comment le gouvernement contribuera financièrement, autrement que par le biais des engagements qui déclencheront un financement complémentaire. Dans ce contexte, les entretiens avec les parties prenantes (MEPST, partenaires de développement, représentants des écoles religieuses, OSC et syndicats) n'ont observé aucun signe d'alignement « proactif » des ressources derrière la réforme prioritaire, au-delà des programmes conçus pour accéder aux financements du GPE. Cependant, même si cela n'est pas nécessairement explicitement lié à la réforme prioritaire, la plupart des organisations internationales travaillant sur les programmes d'éducation dans le pays abordent de facto divers aspects de la réforme prioritaire. Les entretiens avec le MEPST et les partenaires de développement dans le pays suggèrent qu'une cartographie plus claire du financement par rapport à chaque composante de la réforme prioritaire pourrait aider à demander des comptes aux partenaires concernés.

Dans quelle mesure des cadres de suivi, d'évaluation et d'apprentissage sont-ils en place pour soutenir la réforme prioritaire ?

Le pacte ne contient pas de système Suivi et Évaluation (S&E) robuste ni ne présente les dispositions spécifiques nécessaires à un S&E efficace, et au moment de l'analyse (un an après l'approbation du pacte), il n'existait pas de système clair pour suivre l'avancement de la réforme prioritaire. Il a été signalé que SPACE disposait de ressources internes et de capacités limitées pour développer cela. Cependant, les entretiens ont suggéré que la mise en place de ce système était une priorité à venir et qu'il serait en place avant l'examen à mi-parcours du pacte. Bien que le pacte ne contienne pas de dispositions claires et spécifiques pour un S&E efficace, de solides mécanismes de suivi et d'évaluation sont prévus pour les programmes financés par le GPE.²³ Au cours de la phase de collecte de données de cette étude, le Secrétariat du GPE a confirmé que la mise en place d'un système S&E robuste était une priorité immédiate pour la RDC, en particulier à l'approche de l'examen à mi-parcours du pacte, bien qu'il ne soit pas clair sur quelles données consolidées l'examen à mi-parcours sera basé. Il existe un financement pour des revues sectorielles conjointes dans le SCG et certaines discussions autour des comités de gestion conjoints et des missions de supervision conjointes pour les composantes AFD et Banque mondiale du STG.

4. Financement national

Quelle est la situation du financement intérieur en République Démocratique du Congo ?

Le **volume** des dépenses nationales consacrées à l'éducation a connu des augmentations significatives ces dernières années, après des engagements budgétaires historiquement bas dans le passé (en moyenne 10 à 16 %). En 2016, le gouvernement s'est engagé, via le SSEF 2016-2025, à mettre en œuvre la gratuité de l'éducation de base. Le SSEF a souligné la nécessité d'augmenter les dépenses nationales consacrées à l'éducation pour soutenir la mise en œuvre de cette politique. À la suite de l'annonce présidentielle donnant la priorité à la mise en œuvre de la politique d'éducation primaire gratuite en 2019, le financement national de l'éducation a connu une augmentation notable. La matrice de financement national complétée dans le cadre de l'EFA indique que les dépenses publiques sont passées de 16 % en 2018 à 20 % en 2019, ce qui correspond à la proportion de dépenses recommandée par le GPE. Malgré ces gains importants, les défis liés au volume continuent d'affecter la capacité du gouvernement à financer durablement l'éducation de base gratuite en raison de l'espace budgétaire limité, du faible PIB et de la capacité limitée à collecter les impôts, qui a été exacerbée par l'impact économique de la COVID-19. Les taux d'exécution des dépenses d'investissement et des dépenses non salariales sont faibles et la part du budget du MEPST consacrée aux investissements est en baisse, malgré le besoin accru d'investissement dans la politique d'éducation gratuite. Le rapport du GCTI indique que les données disponibles suggèrent que le taux d'exécution moyen se situe autour de 80 %, la plupart des fonds exécutés étant destinés aux

²³ Documents sur les financements STG-GEA.

dépenses salariales. En 2020, 96 % des dépenses réelles du MEPST ont été utilisées pour payer les salaires du personnel, laissant peu de place aux coûts de fonctionnement et aux investissements.²⁴

L'efficacité du financement national, examinée par l'EFA et le GCTI, connaît des inefficacités probablement causées par la structure complexe du système éducatif en RDC, qui fonctionne sur plusieurs départements ministériels aux niveaux central, provincial et sous-provincial avec des responsabilités et des mandats qui se chevauchent et des systèmes parallèles. L'Examen des dépenses publiques (PER) de 2015 a mis en évidence des inefficacités internes liées aux faibles ratios élèves-enseignant, aux taux élevés de redoublement et d'abandon et au recrutement non géré dans le système éducatif. Étant donné la part substantielle du budget de l'éducation allouée aux salaires des enseignants, l'amélioration de l'efficacité et des capacités de l'enseignement pourrait améliorer considérablement l'efficacité du système, générant un retour considérable sur l'investissement substantiel dans les enseignants.

Les dépenses publiques nationales sont loin d'être **équitables**, avec des disparités signalées selon le sexe, la géographie, le milieu socio-économique et le type d'école. Les dépenses publiques ne sont pas réparties de manière égale entre les régions et le ratio entre le nombre d'élèves inscrits et le nombre d'enseignants rémunérés par le secteur public peut varier considérablement d'une province à l'autre. La province de Kinshasa se distingue en termes de dépenses publiques par habitant, mais cela est entièrement dû à une rémunération plus élevée des enseignants et du personnel (jusqu'à 75 % de plus).²⁵ Le GCTI note que la RDC dispose d'un système complexe de transferts financiers du niveau central vers les niveaux décentralisés, et qu'il n'existe pas de formule fondée sur l'équité pour garantir que les ressources ciblent les provinces les plus défavorisées.

Les mesures politiques liées au financement national ont-elles le potentiel de soutenir les conditions propices à la transformation ?

Le pacte définit diverses mesures (décrites dans l'annexe 4) liées à l'amélioration du volume, de l'équité et de l'efficacité des dépenses publiques consacrées à l'éducation, en s'appuyant sur les réformes antérieures et en cours. Les conclusions de l'étude documentaire et des entretiens menés dans le pays avec les parties prenantes nationales de l'éducation et les PTF suggèrent que ces mesures étaient pertinentes et adaptées aux besoins du secteur. Nous notons cependant que certaines des mesures clés identifiées par le rapport du GCTI au niveau du système pour renforcer l'équité dans le financement national, telles qu'une allocation ciblée de fonds axée sur l'équité par province, n'ont pas été prises en compte dans le pacte.

Plusieurs parties prenantes, dont des experts et praticiens de l'éducation nationale et des PTF, ont souligné les défis essentiels en matière de durabilité auxquels les réformes du financement national du secteur de l'éducation ont été confrontées, avec des initiatives qui n'ont pas été mises en œuvre ou soutenues par le gouvernement. La plupart des parties prenantes – en particulier les parties prenantes nationales – ont souligné le besoin urgent de réformes de gouvernance qui contribueraient à accroître l'efficacité du système et l'équité des dépenses publiques. Parmi les besoins les plus urgents, nous notons les suivants :

- Rationalisation du personnel de soutien administratif au niveau provincial (bureaux gestionnaires), conformément aux normes établies au niveau central
- Suppression des structures non essentielles
- Réviser le processus de création d'école et l'adapter aux besoins identifiés (carte scolaire)
- Renforcer les mécanismes de contrôle et de conformité sur l'utilisation des fonds.²⁶

Parmi les mesures politiques identifiées comme mesures habilitantes dans le pacte, la rationalisation des structures administratives de soutien au niveau provincial est explicitement mentionnée, de même qu'une répartition plus équitable des enseignants en fonction des besoins, bien que la révision du processus de création d'écoles ne soit pas mentionnée explicitement. Le renforcement des

²⁴ GPE – liste révisée des déclencheurs de complément, 2023.

²⁵ Revue des dépenses publiques du secteur de l'éducation primaire de la RDC, 2021, p. 84.

²⁶ [UNICEF. Pour un financement soutenable de la gratuité de l'éducation de base en RDC, août 2021.](#)

mécanismes de contrôle et de conformité sur l'utilisation des fonds n'est pas non plus clairement abordé par le pacte.

Les actions prévues dans le pacte visent principalement à améliorer l'efficacité du système en s'appuyant sur un ensemble de programmes et d'actions politiques existants, notamment en ce qui concerne la gestion du personnel enseignant et de la masse salariale. Les actions politiques comprennent certaines mesures assez ciblées et précises (par exemple, veiller à ce que l'État congolais finance la collecte de données pour les annuaires statistiques annuels ou veiller à ce que le budget de la Commission indépendante des acquis scolaires soit intégré au budget national). Certaines mesures sont beaucoup plus vastes et de grande portée, comme c'est le cas par exemple pour la révision des structures administratives et du personnel au niveau provincial.

Deux des indicateurs complémentaires des top-ups proposés sont liés à des mesures pertinentes pour améliorer l'efficacité du système, notamment : 1) la création d'un identifiant unique pour le personnel du MEPST dans le budget afin d'améliorer le contrôle de la masse salariale du MEPST d'ici 2024 (20 millions de dollars) ; 2) la retraite effective de quatre mille enseignants en surnombre d'ici 2025 (15 millions de dollars). Ces déclencheurs sont appropriés et pertinents pour relever certains des défis liés à l'efficacité du financement national et sont alignés sur les lacunes identifiées dans le processus de l'EFA.

Dans quelle mesure le modèle opérationnel du GPE a-t-il aidé la République démocratique du Congo à identifier et à remédier aux goulets d'étranglement du système financier national ?

Les processus de l'EFA et du GCTI ont donné un bon aperçu général de la situation du financement intérieur de la RDC et des défis connexes, bien que cela ne semble pas pouvoir se traduire facilement en actions ou feuilles de route réalisables, en particulier dans un contexte impliquant de contraintes nombreuses et compliquées. L'impact potentiel des actions proposées dépendra de leur allocation de ressources et de leur mise en œuvre, ainsi que de la manière dont ces actions sont liées à d'autres facteurs influençant le financement intérieur.

L'inclusion de déclencheurs d'allocation supplémentaire liés à l'efficacité du financement national vise à encourager les progrès vers un financement national plus efficace. La décision de concentrer les déclencheurs complémentaires sur le financement national est pertinente compte tenu de la nature hautement politique des réformes nécessaires pour améliorer l'efficacité du système. Cependant, il n'est pas clair, d'après cette analyse, si le financement complémentaire supplémentaire (50 millions de dollars) débloqué par les indicateurs déclencheurs constituera une incitation suffisante pour combler les lacunes du financement national. Les perceptions issues des entretiens avec les parties prenantes du groupe de travail sur le pacte et du LEG jettent le doute sur cette idée, mais cela reste à voir.²⁷ Les entretiens n'ont toutefois pas permis de déterminer clairement ce qui constituerait une incitation suffisante pour induire le comportement souhaité. Bien que non approuvé par le Conseil, le pacte comprenait initialement un ensemble d'indicateurs déclencheurs proposés liés à des actions précises liées à la gestion des finances publiques et à l'efficacité des dépenses. On ne sait pas encore si ces actions continueront d'être mises en œuvre.²⁸

La requête de SCG décrit des plans pour des activités qui ne sont pas directement liées au financement national mais qui ont le potentiel d'avoir un impact positif dans ce domaine, telles que des activités de renforcement des capacités et des revues sectorielles avec analyse des coûts du secteur de l'éducation. Par exemple, la RDC propose des plans dans sa requête de SCG pour des

²⁷ En particulier, mais pas exclusivement, par les partenaires de développement.

²⁸ Parmi eux : D'ici 2024, au moins 50 % du financement de la Commission indépendante d'évaluation des apprentissages (CIAS) est exécuté ; à partir de 2025, au moins 25 % des départements provinciaux de l'éducation disposent d'un plan d'action budgétisé triennal, dont 10 % devraient être financés par le budget provincial ; le soutien du gouvernement pour fournir des bureaux adéquats au SPACE en 2025 ; d'ici 2024, tous les organismes de coordination sectorielle travaillent sur la base de plans d'action budgétisés opérationnels ; d'ici 2024, au moins 80 % des écoles primaires publiques reçoivent un financement pour les frais de fonctionnement alignée sur une répartition du financement basée sur les caractéristiques socio-économiques des écoles et les profils des élèves ; en 2025, la part du budget allouée au secteur de l'éducation augmente d'au moins 1 % par rapport à 2020 (20,2 % à 21,2 % d'augmentation au minimum).

activités de recherche, de collecte et de consolidation des données financières auprès de diverses parties prenantes du secteur de l'éducation.

Il n'existe que peu ou pas d'éléments permettant de conclure que le processus d'élaboration du pacte a contribué à renforcer l'alignement des partenaires sur les politiques financières nationales. Dans certains cas, l'alignement existait déjà, lorsque l'un des indicateurs déclencheurs s'appuyait sur les réformes en cours lancées par le gouvernement avec l'appui des partenaires au développement. Par son modèle opérationnel, il est probable que le GPE ait contribué à approfondir cet alignement préexistant.

5. Égalité entre les sexes

Quel est l'état de l'égalité entre les sexes en République démocratique du Congo ?

La RDC a considérablement réduit l'écart entre les sexes en matière d'accès à l'éducation primaire, avec un indice de parité entre les sexes (IPS) de 0,99 au niveau primaire, mais l'écart augmente à partir du niveau secondaire et au-delà, l'IPS se réduisant à 0,90 au premier cycle du secondaire et à 0,75 au deuxième cycle du secondaire. Pas moins de 40 % des femmes adultes seraient analphabètes, contre 19 % des hommes (Enquête par grappes à indicateurs multiples, MICS, 2018). La violence sexuelle et sexiste est un problème considérable, avec pas moins d'une femme sur deux déclarant avoir subi des violences au moins une fois dans sa vie (EDS, 2014). Les filles sont plus susceptibles que les garçons d'abandonner l'école en raison de normes sociales néfastes qui encouragent les mariages et les grossesses précoces, mais aussi d'autres effets négatifs tels que la violence sexiste.²⁹

Le rapport du GCTI souligne que les causes de la sous-performance des filles dans l'enseignement post-primaire sont mal analysées et mal comprises, et que les facteurs qui ont un impact sur l'apprentissage des filles en classe sont peu étudiés et bien compris. Les questions liées au genre, comme la situation géographique ou le statut socio-économique, sont également mal analysées lorsqu'il s'agit de remédier aux contraintes liées au genre.

En septembre 2000, la RDC a adhéré aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et s'est notamment engagée à atteindre l'OMD 2 : « Assurer l'éducation primaire pour tous ». En 2010, le MEPST (à l'époque le MEPS-INC) a adopté une stratégie de développement du sous-secteur de l'éducation primaire et le Plan Intérimaire de l'Éducation (PIE) 2012-2014 a été élaboré pour être opérationnalisé.³⁰ Les deux documents abordent la question de la scolarisation des filles dans le cadre du volet « Universalisation progressive de l'enseignement primaire ». Pour atteindre l'OMD 2, le PIE identifie la nécessité d'apporter un soutien aux filles pour leur permettre d'achever le cycle primaire. En 2015, le MEPS-INC a élaboré une stratégie nationale pour la scolarisation des filles en RDC, avec ces trois objectifs :³¹

- Harmoniser les interventions des donateurs ;
- Garantir l'efficacité des actions du projet ;
- Accélérer la scolarisation des filles en RDC.

La stratégie a été accompagnée d'un plan d'action global (2015-2020) pour fournir des outils opérationnels aussi bien pour la planification que pour le suivi de la mise en œuvre du projet. Cependant, cette stratégie n'a pas été suivie d'effet.³² Par ailleurs, une stratégie nationale sur le genre a également été élaborée au MEPST en 2018, mais celle-ci n'a pas été validée à ce jour.³³

²⁹ [UNICEF. Les enjeux de l'éducation en RDC : priorité sur les filles, 2018.](#)

³⁰ [Consortium international de développement en éducation, Document de la stratégie de scolarisation des filles en RDC et plan d'action global, Mars 2015.](#)

³¹ Ibid.

³² Document de présentation du programme financements STG-GEA du GPE en RDC – Part déléguée à l'AFD de juillet 2023 .

³³ Ibid .

La question de l'égalité des sexes est absente de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation 2016-2025 (SSEF). Aucun des piliers ou objectifs de la stratégie ne cible spécifiquement l'égalité entre les sexes. Un seul sous-objectif aborde cette question :

- Pilier 1 « Promouvoir un système éducatif plus équitable au service de la croissance et de l'emploi. »
 - Objectif 5 « Offrir à tous les enfants une éducation primaire complète et gratuite. »
 - Sous-objectif 5 « Scolarisation des jeunes filles issues de milieux pauvres et défavorisés. »

Les actions politiques liées à l'égalité entre les sexes ont-elles le potentiel de soutenir les conditions propices à la transformation ?

Le pacte fait peu référence aux questions de genre, et les mesures politiques décrites dans le pacte n'abordent pas explicitement les questions de genre. Le pilier 1 de la réforme vise à « améliorer le statut de la profession enseignante et revitaliser le corps enseignant pour mieux motiver les enseignants et attirer plus de femmes dans la profession », mais la plupart des défis identifiés et traités par la réforme concernent le statut de la profession enseignante en général, à l'exception d'un des huit défis identifiés (« La composition du corps enseignant est moins favorable aux femmes »). De même, le pilier 3 vise à « améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'école et de la classe et préparer les enfants, en particulier les filles, à une scolarité réussie », mais seulement deux des 12 défis répertoriés et des solutions associées sont liés à l'égalité entre les sexes, notamment le déficit de temps d'enseignement et d'apprentissage lié à l'absentéisme des enseignants et des élèves (en particulier des filles), et la population en âge scolaire comprenant un nombre élevé d'enfants très vulnérables (y compris les filles victimes de grossesses précoces et de violences sexuelles). Le genre a été principalement intégré dans le pacte autour de la question de la rétention et de la sécurité à l'école, du point de vue de la violence basée sur le genre en particulier, bien que cela ne soit pas explicitement inclus dans la théorie du changement.

La RDC n'a pas conduit d'analyse significative sur la question du genre pour préparer son pacte de partenariat et s'est plutôt appuyée sur une base de données limitée concernant les questions de genre, utilisant par exemple les rapports de l'UNICEF et les données du Rapport national sur le système éducatif de la RDC (RESEN) pour soutenir la discussion et le dialogue. Le pacte manque également de preuves claires d'un dialogue et d'une analyse spécifiques sur l'égalité entre les sexes et les obstacles à l'éducation liés au genre.

Il existe des preuves plus tangibles que des actions pertinentes liées à l'égalité entre les sexes ont été prises en compte dans le processus de planification des financements du GPE. Dans le cadre de l'allocation de ces fonds, des travaux supplémentaires ont été menés pour renforcer l'approche genre et promouvoir l'égalité entre les sexes, notamment une analyse sur le genre et une théorie du changement favorisant l'égalité entre les sexes liée à la théorie générale du changement du programme STG pour éclairer le choix des activités proposées pour accélérer l'éducation des filles.³⁴ Le document présentant le programme de financement STG-GEA du GPE mentionne que le programme adoptera une approche multidimensionnelle, en phase avec l'identification des obstacles persistants à l'éducation des filles en RDC. Selon ce document, le programme met l'accent sur des stratégies :³⁵

- Visant à réduire les obstacles financiers à l'accès et au maintien des filles à l'école
- Pour améliorer l'environnement scolaire et les conditions d'apprentissage ;
- De prévention de la violence;
- De lutte contre les grossesses précoces ;
- De genre pour les situations d'urgence ;
- Pour une plus grande équité entre les sexes parmi les enseignants en général ;
- Pour développer une pédagogie sensible au genre.

Par l'intermédiaire du SCG, l'UNESCO travaille avec le personnel de PROVED pour renforcer les capacités de planification des politiques sensibles au genre par le biais de cours intensifs de 3 à 4

³⁴ Ibid

³⁵ Il est à noter que depuis que l'analyse a été achevée pour la présente étude, le programme a depuis été approuvé et sa mise en œuvre a commencé.

mois, conçus par l'Institut international de planification de l'éducation (IIPPE), qui cibleront 150 personnes. En 2023, le GPE a approuvé une aide globale de 25 millions de dollars, qui soutiendra divers objectifs de la Banque mondiale et des programmes plus larges de l'AFD, en particulier les réformes sur l'efficacité des enseignants, la création d'instituts de formation des enseignants, la professionnalisation de la formation pédagogique, la continuité de l'éducation dans les situations d'urgence et l'amélioration des conditions de scolarisation des filles. Il travaillera également par l'intermédiaire de l'UNICEF pour mettre en œuvre plusieurs interventions liées à l'égalité des genres dans l'éducation, en particulier en ce qui concerne les conditions d'apprentissage (EAH sensible au genre, hygiène menstruelle, normes sociales, notamment autour des grossesses et des mariages précoces, et programmes de sensibilisation communautaire). Les actions politiques prévues par le SCG sont alignées sur les besoins des pays et comblent les lacunes en matière de capacités liées à la planification sensible au genre. Toutefois, cette opération sera limitée à 12 provinces sur les 26 et ne ciblera que 150 personnes, ce qui soulève des questions quant à son échelle et sa durabilité à long terme.

Dans quelle mesure le modèle opérationnel du GPE a-t-il aidé et incité la République démocratique du Congo à identifier et à relever les défis en matière d'égalité des sexes et à intégrer l'égalité entre les sexes dans sa réforme prioritaire ?

Le traitement partiel de la question du genre dans le pacte indique que le soutien du GPE n'a pas été suffisant pour garantir l'identification d'une réforme transformatrice qui aborde l'égalité entre les sexes et aligne les ressources sur celle-ci en RDC. Les bailleurs ne sont pas non plus convaincus que le processus du GPE a soutenu explicitement l'intégration de la dimension de genre. Le Secrétariat du GPE aurait été toutefois plus strict dans ses discussions avec les agents partenaires pour l'élaboration des programmes afin de s'assurer que les attentes liées au modèle opérationnel, y compris l'intégration de la dimension de genre, étaient satisfaites. Cela a créé des tensions avec les agents partenaires qui estimaient que certaines de ces caractéristiques auraient dû être traitées par les parties prenantes dans leur ensemble dans le cadre du processus du pacte approuvé par le GLPE, et que les programmes ne pouvaient pas entièrement compenser les lacunes dudit pacte. Certains ont également estimé que cela limitait quelque peu ces questions aux programmes financés par le GPE.

L'importance limitée accordée au genre dans le pacte peut en partie refléter le fait que les orientations disponibles étaient limitées pendant la phase pilote du modèle opérationnel du GPE 2025 et que les attentes en matière d'intégration du genre dans le processus d'élaboration du pacte n'étaient pas toujours bien comprises.³⁶ De même, l'Accélérateur de l'éducation des filles (GEA) a été jugé difficile à concevoir et il y avait un manque de clarté quant aux attentes du Secrétariat et un manque de compréhension de la part des partenaires sur la manière d'intégrer le genre, tout en ayant des actions ciblées pour soutenir l'égalité entre les sexes.

Les déclencheurs d'allocation supplémentaire proposés en septembre 2023 se concentrent sur le budget national pour la collecte de données, la retraite des enseignants et la consolidation des bases de données des enseignants. Ils n'incluent aucun indicateur spécifique au genre. L'ensemble de 10 indicateurs proposé à l'origine et présenté dans le pacte comprenait cependant un indicateur lié à l'égalité entre les sexes (élaborer, diffuser et mettre en œuvre une politique d'enseignement sensible au genre d'ici 2024), ce qui indique une certaine intention de traiter une question de genre importante dans le cadre de la réforme prioritaire. Les questions de genre sont plutôt abordées et encouragées plus directement par le biais du financement du GEA. Cependant, certaines parties prenantes ont estimé que 25 millions de dollars étaient insuffisants compte tenu de l'ampleur des défis du secteur de l'éducation et ont donc estimé que ce n'était pas nécessairement une forte incitation à s'attaquer à l'égalité entre les sexes.

Il existe peu de preuves suggérant que les processus du pacte ont conduit à une meilleure harmonisation des activités avec les actions et priorités politiques liées à l'égalité entre les sexes en RDC. Quelques parties prenantes internationales ont signalé que certains acteurs clés sur le sujet (UNICEF, Royaume-Uni, AFD) ont fait pression pour une meilleure intégration du genre dans les

³⁶Il est noté dans l'évaluation TCLE plus large que les orientations disponibles se sont renforcées dans les cohortes ultérieures, notamment en ce qui concerne le câblage de genre.

discussions, mais il y avait un point de vue général selon lequel cette intégration était limitée et les données étaient trop inégales et incohérentes pour une analyse approfondie. Cependant, des preuves émergentes montrent que des progrès vers l'alignement des ressources sur les activités liées au genre ont été accomplis. Au moment de l'analyse, la RDC n'avait que trois projets liés au genre, dont deux étaient des projets conjoints impliquant au moins cinq partenaires, ce qui montre un bon exemple de forte harmonisation des ressources des parties prenantes. Sur le plan thématique, trois projets en RDC démontrent également une harmonisation relative en termes d'accent mis sur le genre : deux se concentrent sur l'enseignement (politique d'enseignement sensible au genre et revalorisation de la fonction d'enseignant pour attirer plus de femmes vers la profession) ; et le troisième projet vise à améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'école et de la classe, en préparant spécifiquement les filles à une scolarité réussie.

Annex 1. Tableaux récapitulatifs

Quelle est la réforme prioritaire que la République démocratique du Congo envisage d'entreprendre ?³⁷

Description sommaire de la réforme prioritaire en RDC	
Domaines d'intervention et paramètres stratégiques du financement du GPE	<p>La réforme prioritaire du pacte de partenariat porte sur « l'éducation et les enseignants de qualité » avec pour objectif de « doter le système éducatif congolais d'enseignants compétents, motivés et disponibles » qui soient « acteurs de la transformation du système éducatif ». La réforme prioritaire s'articule autour de trois piliers, qui servent également de domaines prioritaires pour le financement du GPE :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pilier 1 : Revaloriser et revitaliser la profession enseignante pour mieux motiver les enseignants et attirer davantage de femmes vers la profession, • Pilier 2 : Promotion du recrutement basé sur le mérite et renforcement du système de développement professionnel des enseignants, • Pilier 3 : Améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage au niveau de l'école et de la classe, en particulier pour les filles. <p>Le financement du GPE est proposé pour financer un sous-ensemble des activités identifiées dans le pacte de partenariat</p>
Niveaux visés	Primaire
Domaines thématiques abordés	Apprentissage, enseignement de qualité
Description	<p>La réforme prioritaire choisie par la RDC est celle de l'enseignement et des enseignants de qualité, avec pour objectif principal de doter le système éducatif congolais d'enseignants compétents, motivés et disponibles. Ces enseignants seront des acteurs clés de la transformation du système éducatif, car ils seront pleinement engagés dans une culture de qualité pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves, filles et garçons, ruraux et urbains, riches et pauvres, quelle que soit la province dans laquelle ils vivent ou leur vulnérabilité (enfants déplacés, réfugiés, enfants vivant avec un handicap, etc.).</p>
Résultats attendus de la réforme prioritaire	<p>Le pacte de partenariat définit trois résultats à atteindre pour garantir la réalisation de l'objectif principal de la réforme prioritaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants adoptent une culture de qualité : chaque apprenant peut réussir si l'enseignant offre des opportunités d'apprentissage adaptées à son niveau et à ses besoins spécifiques. • Les enseignants ont élevé le niveau d'apprentissage, réduit considérablement les inégalités d'apprentissage et amélioré les taux de rétention, de promotion et de transition, en particulier pour les filles et les enfants pauvres, ruraux, touchés par les conflits et plus vulnérables. • Les écoles sont devenues des communautés d'apprentissage, servant à améliorer continuellement la qualité et les classes sont organisées de manière à encourager la diversification des opportunités d'apprentissage et la réussite de tous, en particulier des filles et des plus défavorisés ; les apprenants sont devenus des apprenants plus actifs et indépendants.
Principales activités de réforme prioritaires et voies de changement	<p>Les résultats seront atteints grâce à trois actions stratégiques ou voies de changement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Améliorer le statut des enseignants et revitaliser la profession enseignante ; • Recrutement basé sur le mérite et renforcement du développement professionnel des enseignants grâce à une réforme de la formation initiale et continue ; • Alignement des facteurs et des conditions relatifs à l'école, à la classe et à l'apprenant pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

³⁷ La source de ce tableau est le pacte de partenariat.

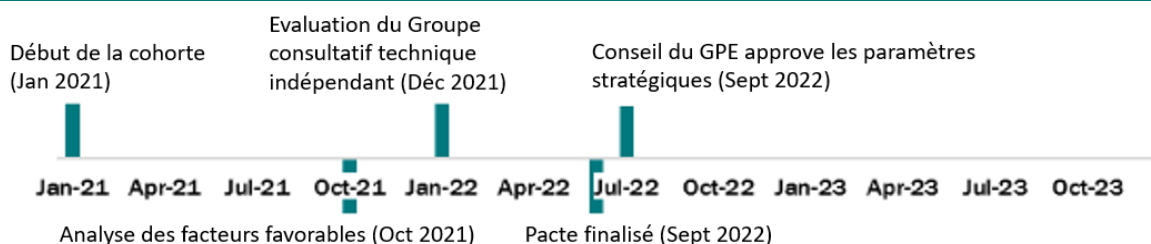
Quel soutien du GPE la République démocratique du Congo a-t-elle reçu pour identifier les réformes prioritaires transformatrices et aligner les partenaires et les ressources sur celles-ci ?³⁸

L'engagement du GPE

Année d'adhésion au GPE	2012
Organisme de coordination	UNICEF
Financements totaux	376.3 millions de dollars US sur 11 financements au cours des années précédentes

Principaux calendriers et financements durant GPE 2025

Cohorte Cohorte 1 (pilote)



État des financements du GPE pour appuyer la réforme prioritaire

Financements du GPE	Agent partenaire	Allocation maximale	État actuel	Date de début	Durée
Financement pour la transformation du système	Banque africaine de développement (AFD), Banque mondiale	137,5 millions de dollars américains	En attente – financement approuvé en septembre 2023	Date estimée : 28 mars 2024	5 ans, 2023 – 2028
Financement pour le renforcement des capacités du système	UNESCO	2,3 millions de dollars américains	Actif - financement approuvé en octobre 2023	1er novembre 2023	2 ans, 2023 – 2025
Fonds à effet multiplicateur				N / A	

Financements éligibles Financement pour la transformation du système (STG), Financement pour le renforcement des capacités du système (SCG), Fonds à effet multiplicateur, Accélérateur de l'éducation des filles

Évaluation des priorités à partir de l'analyse des facteurs favorables

Type de facteur d'activation	Auto-analyse	GCTI
Données et preuves	Élevé	Élevé
Planification, politique et suivi sectoriels sensibles au genre	Élevé	Élevé
Coordination sectorielle	Élevé	Élevé

Financement national	Élevé	Élevé
----------------------	-------	-------

Annex 2. Notations sur la crédibilité des données pour l'étude de cas de la République démocratique du Congo

Question	Notation	Description des sources de preuves
1. Le modèle du GPE a-t-il contribué au dialogue politique, à l'identification des goulots d'étranglement du système et aux solutions pour y remédier afin d'améliorer les résultats de l'éducation ?	 ELEVÉ	Les conclusions sont tirées d'un examen des documents, notamment du rapport EFA, du rapport du GCTI, du pacte de partenariat, des documents du programme STG et du financement SCG, des documents du Conseil du GPE sur l'allocation et les paramètres stratégiques, de la récente revue sectorielle conjointe et du SSEF 2016-2025, ainsi que des évaluations précédentes. L'examen documentaire a été triangulé par des entretiens avec le gouvernement, les partenaires de développement, le Secrétariat du GPE et les membres du GLPE.
2. Les réformes prioritaires démontrent-elles un potentiel de transformation ?	 ELEVÉ	Les sources de données issues de l'étude documentaire comprennent un examen du pacte de partenariat, des documents de l'EFA et du GCTI, triangulés avec des entretiens avec le gouvernement, les partenaires de développement et les membres du GLPE. Les conclusions sont étayées par de multiples sources de données crédibles et complètes.
3. Dans quelle mesure la RDC est-elle prête à mettre en œuvre sa réforme prioritaire ?	 ELEVÉ / MODÈRE	Les sources de données comprennent un examen documentaire du pacte, des documents de l'EFA et du GCTI, des documents sur SCG et STG, des documents d'allocation du Conseil du GPE, et une triangulation avec des entretiens avec des partenaires de développement, des parties prenantes gouvernementales et des représentants d'écoles religieuses, d'OSC et de syndicats. Les preuves concernant les rôles et responsabilités des parties prenantes, ainsi que le coût et le financement de la réforme prioritaire, sont solides, basées sur des preuves cohérentes issues d'entretiens appuyées par un examen des documents. Cependant, les preuves concernant le soutien disponible pour garantir des capacités adéquates sont faibles et basées sur des déclarations générales des parties prenantes avec peu de détails concrets – les documents n'ont pas fourni de détails supplémentaires. Il y avait un manque de données existantes ou de cartographie sur la contribution des partenaires clés aux aspects de la réforme prioritaire.
4. Financement national	 MODÈRE	Les conclusions sont principalement tirées de la base documentaire existante, qui inclue notamment le pacte, les rapports de l'EFA et du GCTI, les documents sur STG et SCG, les documents d'allocation du Conseil du GPE, l'examen des dépenses publiques du secteur de l'éducation en RDC en 2021, UNICEF, 2021, la matrice de financement national. Dans la mesure du possible, les conclusions ont été triangulées avec des entretiens, mais peu de parties prenantes ont pu approfondir le sujet, et il n'a pas été possible d'obtenir des entretiens avec les membres concernés du ministère des Finances.
5. Égalité entre les sexes	 MODÈRE / FAIBLE	Les conclusions sont principalement tirées d'un examen des documents, notamment le pacte, les rapports de l'EFA et du GCTI, les documents d'allocation du Conseil et les documents du programme STG-GEA. Dans la mesure du possible, les conclusions ont été triangulées avec des entretiens, mais cela a été limité en raison de la compréhension limitée des parties prenantes autour du concept de l'intégration du genre.

Annex 3. Représentation de la théorie du changement des réformes prioritaires de la République démocratique du Congo

Résultat final	Le système scolaire congolais a résolu la crise de l'apprentissage et s'est transformé en accomplissant un saut qualitatif d'une faible à une bonne performance, saut qui est censé permettre au pays d'impacter positivement sur l'indice de capital humain, les opportunités d'emploi et de revenus, la productivité du travail et la croissance ainsi que de renforcer la citoyenneté démocratique et la cohésion sociale dans la perspective d'un développement durable		
Résultats intermédiaires	Les enseignants intègrent la culture de la qualité : chaque apprenant peut réussir si l'enseignant lui offre les opportunités d'apprentissage correspondant à son niveau et à ses besoins spécifiques	Les enseignants ont élevé le niveau des apprentissages, réduit significativement les inégalités d'apprentissage et amélioré les taux de rétention, de promotion et de transition, notamment en faveur des filles, des enfants pauvres, ruraux, confrontés aux conflits et plus vulnérables	Les écoles sont devenues des communautés apprenantes au service de l'amélioration continue de la qualité Les classes sont organisées pédagogiquement pour favoriser la diversification des opportunités d'apprentissage et la réussite de tous, notamment des filles et des plus défavorisés ; -Apprenants devenus plus actifs et plus autonomes dans l'apprentissage
Résultats immédiats	Les enseignants sont conséquemment plus disponibles et plus engagés dans leur mission d'éducation en termes de qualité et d'équité de l'enseignement	Les pratiques d'enseignement et d'évaluation sont plus efficaces parce que plus adaptées aux niveaux différents des élèves et plus inclusives (réduction des biais de genre, prise en compte des enfants à besoins spéciaux et des apprenants en difficulté, confrontés à des conflits...	Ecoles : Directions pratiquent un leadership pédagogique et transformationnel ; Classes offrent un environnement incitatif pour l'apprentissage continu et des modes d'organisation pédagogique qui soutiennent les apprenants en difficulté ; Enfants comprennent mieux ce qui est enseigné et sont prêts à apprendre
Extrants /produits	La RDC dispose en parité d'enseignants et d'enseignantes valorisés et motivés, mieux imprégnés de leurs devoirs et obligations déontologiques, adéquatement gérés et pris en charge financièrement par l'Etat	La RDC dispose d'enseignants et d'enseignantes recrutés parmi les meilleurs candidats, mieux préparés et mieux soutenus pour assurer un enseignement de qualité et inclusif en faveur des filles et des plus vulnérables	Ecoles dotées d'infrastructures et d'équipements en meilleur état et adaptées aux filles, aux enfants à besoins spéciaux et affectés par les conflits, avec des directeurs formés ; - Classes disposant d'un temps et d'intrants essentiels suffisants pour couvrir les programmes d'études ; Enfants préparés pour apprendre
Axes stratégiques d'action	Revalorisation de la fonction enseignante et revitalisation du corps	Recrutement basé sur le mérite et renforcement du développement professionnel des enseignants à travers la réforme de la formation initiale et continue	Alignement des facteurs et conditions relatifs à l'école, à la classe et à l'apprenant sur l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages

Annex 4. Résumé des facteurs favorables à la République démocratique du Congo

Facteur	Niveau de priorité	Goulots d'étranglement identifiés	Activités prévues pour remédier aux goulots d'étranglement	Lacunes restantes
Données et preuves	Élevé	<p>Limites dans la production de données pertinentes :</p> <ul style="list-style-type: none"> La production de données sur l'éducation est irrégulière et ne couvre pas systématiquement les thématiques ou sous-secteurs souhaités. Les données recueillies sur la scolarisation des enfants réfugiés, des enfants handicapés et des enfants marginalisés sont limitées. Les données à différents niveaux sont incomplètes. <p>Utilisation limitée des données pour informer et faire le suivi les politiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le manque de collecte de données en temps opportun limite leur utilisation pour la prise de décision. Une utilisation limitée des données collectées par les services centraux et/ou déconcentrés des ministères entraîne un risque de pilotage et de suivi sectoriels peu informés. Utilisation insuffisante des données sur les parents et les facteurs familiaux qui peuvent exercer une forte influence sur l'amélioration de l'accès à l'éducation et des résultats. <p>Faiblesse des capacités et des infrastructures du SIGE :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les capacités du département SIGE doivent être renforcées et le SIGE n'est pas suffisamment opérationnel dans toutes les provinces. Des bases de données insuffisamment harmonisées conduisant à des systèmes incohérents, peu crédibles et peu fiables. Le soutien au renforcement des capacités est limité et dépend de partenaires et de financements externes, ce qui est aggravé par la fragmentation du financement et des approches dans le soutien au MEPST. 	<p>Améliorer l'infrastructure de génération et de gestion des données :</p> <ul style="list-style-type: none"> Modernisation du système de collecte et de diffusion des données sur l'éducation, y compris des données relatives aux enseignants Harmonisation des bases de données sur les étudiants et les enseignants pour améliorer la gestion du système <p>Production de données pour éclairer la prise de décision :</p> <ul style="list-style-type: none"> Prévisions financières pour éclairer le soutien et la gestion nécessaires aux enseignants Réalisation d'audits, d'évaluations et d'analyses sur la gestion du personnel enseignant Collecte et diffusion de données relatives aux résultats d'apprentissage et au suivi et à la formation des enseignants Production d'enquêtes, d'évaluations et d'analyses sur la performance des enseignants et des élèves Collecte et analyse de données relatives au suivi et à la formation continue des enseignants Analyse et prévision des ressources éducatives (telles que le matériel pédagogique) nécessaires pour assurer un environnement d'apprentissage équitable Utilisation des données en temps réel pour la gestion des enseignants et des élèves <p>Améliorer la capacité du système</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bien que le pacte définisse de multiples mesures pour combler les lacunes dans le facteur habitant, il n'est pas clair comment le pays surmontera les causes profondes de ces lacunes, notamment en ce qui concerne la production régulière de données actualisées pour soutenir la prise de décision. Le rapport du GCTI recommande une collecte plus systématique de données sur les parents et les facteurs familiaux afin d'éclairer les progrès en matière d'éducation, ce qui ne semble pas figurer en bonne place dans le pacte. Le GCTI recommande de procéder régulièrement à des analyses de vulnérabilité ou d'équité tenant compte des conflits afin de combler les écarts dans l'accès à l'école et l'apprentissage, et de renforcer la résilience du système éducatif, qui n'est pas clairement abordée.

Politiques et suivi sectoriels sensibles au genre	Élevé	<p>Manque de plans d'action et de mécanismes de mise en œuvre actualisés, contextualisés et priorisés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Malgré les efforts visant à améliorer la planification sectorielle, des lacunes subsistent dans la priorisation des activités et la définition des rôles et des responsabilités. • Le plan d'action le plus récent pour la SSEF a été rédigé en 2015 et s'étend jusqu'en 2020. Le GCTI a souligné la nécessité de plans opérationnels annuels, en particulier au niveau provincial, qui répondent aux besoins particuliers des environnements et conditions d'exploitation locaux, y compris les conditions de conflit, afin de mieux refléter les réalités de la décentralisation. • La mise en œuvre se déroule principalement dans des provinces aux régimes de gestion variés. Il est nécessaire de clarifier et de renforcer les mécanismes de mise en œuvre. • Nécessité de formuler un nouveau plan stratégique budgétisé à long terme, co-construit avec toutes les parties prenantes <p>Faiblesses des outils et des systèmes visant à soutenir une budgétisation efficace et efficiente :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le modèle de simulation financière du SSEF doit être renforcé et ancré dans les prévisions du MTEF. • Le suivi budgétaire et les outils doivent être renforcés pour soutenir une allocation ciblée et efficace des ressources (y compris l'affectation des enseignants). <p>Contexte organisationnel complexe et décentralisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le contexte organisationnel de mise en œuvre du SSEF est décentralisé, déconcentré et hiérarchisé avec plusieurs niveaux d'autorité et avec différentes structures de gestion qui ont des directives de financement différentes. • Il faut comprendre comment les problèmes organisationnels ainsi que la coexistence de plusieurs régimes de gestion pour les écoles gouvernementales (non conventionnées) et les écoles affiliées à une religion (conventionnées) peuvent contribuer à créer des goulets d'étranglement lors de la mise en œuvre. <p>Manque d'analyse pour comprendre les causes profondes des dysfonctionnements du système :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le renforcement des capacités du SIGE sera soutenu par un financement du SCG. • Conception d'une politique de développement de carrière pour les enseignants • Planification et suivi des besoins de recrutement de personnel enseignant et de soutien administratif en fonction des besoins et des normes • Planification budgétaire et suivi du transfert vers la paie centralisée • Planification et suivi d'un régime de retraite pour les enseignants • Planification et suivi de la mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants et des instituts de formation • Renforcer les services d'inspection pour suivre les trajectoires de carrière des enseignants • Conception d'un plan d'investissement pluriannuel pour les équipements et intrants éducatifs • Gestion du corps enseignant pour assurer un taux d'encadrement optimal • Une « carte scolaire » transparente et respectée • Plan de développement pour l'école maternelle • Appui à la planification stratégique et opérationnelle et au suivi sectoriel régulier • Au moins 25 % de l'éducation provinciale disposera d'un plan d'action triennal budgétisé pour 2024/2026, dont 10 % seront financés par des ressources provenant du budget provincial • Une politique d'enseignement sensible au genre élaborée, diffusée et mise en œuvre. • Élaboration et mise en œuvre efficace de plans d'éducation d'urgence 	<p>Bien que de nombreuses mesures et interventions soient identifiées, celles-ci ne correspondent pas toujours clairement aux goulets d'étranglement décrits par l'EFA et le GCTI. Par exemple, les plans visant à améliorer l'élaboration des plans de mise en œuvre et de suivi sont évoqués, mais pas décrits en détail. La plupart des mesures se concentrent spécifiquement sur les politiques de gestion des enseignants, et moins sur les défis qui se posent à l'ensemble du système.</p>
---	-------	---	---	---

- Manque d'analyse fonctionnelle détaillée pour identifier les dysfonctionnements à l'origine des goulots d'étranglement
 - Il est nécessaire d'identifier les défis liés à la capacité des différentes entités organisationnelles/de gestion (gouvernement national et local) à mettre en œuvre efficacement les 457 activités identifiées pour la mise en œuvre au cours de la période 2016-2020.
- Il faut identifier et combler les lacunes en matière de capacités de planification et de gestion, notamment au niveau provincial :**
- Faiblesses du financement national et besoin pressant de renforcement des capacités – la planification, la programmation et le suivi du secteur dépendent trop du financement extérieur.
 - Il est nécessaire d'identifier et de remédier aux faiblesses dans les articulations entre les capacités et les ressources humaines, organisationnelles/managériales, analytiques, juridiques et financières afin d'améliorer la fonctionnalité systémique.
 - Le renforcement des capacités de planification et de gestion au niveau provincial pourrait être le moyen le plus efficace d'améliorer l'efficacité de la mise en œuvre.
- Compréhension/analyse limitée des causes de la sous-performance des filles dans l'enseignement post-primaire :**
- Dimensions géographique et socio-économique ne sont pas prises en compte lorsqu'on tente de répondre aux contraintes liées au genre, et un suivi plus étroit de la relation entre la rétention scolaire des filles et les résultats d'apprentissage est nécessaire.
 - Il existe peu d'études ou de compréhension des facteurs à l'intérieur de la salle de classe qui ont un impact sur l'apprentissage des filles et des jeunes femmes.

Coordination sectorielle	Élevé	<p>Mécanismes de coordination faibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La complexité des organes de concertation et de coordination sectorielles rend difficile l'organisation des réunions. • Bien que la situation s'améliore, des difficultés subsistent en matière de coordination entre les quatre ministères responsables de l'éducation qui ont des objectifs et des stratégies divergents. • Le caractère inclusif du dialogue sectoriel ne se reflète pas toujours dans les différentes réunions de consultation, soit parce que les partenaires sont inactifs, soit parce que les priorités des uns ne sont pas alignées avec celles des autres. • La plupart des structures et mécanismes de dialogue et de suivi fonctionnent mal ou ne sont pas opérationnels 	<ul style="list-style-type: none"> • Une coordination interministérielle renforcée pour une meilleure gestion de la carrière des enseignants • Une meilleure coordination des donateurs pour soutenir la politique d'école gratuite • Un dialogue social renforcé pour une meilleure gestion des carrières • Définition des rôles et responsabilités de la division en charge de la formation des enseignants au sein du Ministère en charge de la formation. 	<p>De nombreuses actions, interventions et ambitions pertinentes sont identifiées ; toutefois, elles ne sont pas toujours clairement définies et il n'est souvent pas clair comment elles seront réalisées dans la pratique.</p>
--------------------------	-------	---	---	--

- Ressources techniques, humaines et financières limitées nécessaires au fonctionnement des organes de coordination
- Les organes et structures de coordination ne sont pas en mesure de remplir correctement leurs fonctions en raison du manque de ressources financières et humaines et des perturbations politiques.
- Faible engagement du gouvernement provincial dans la mise en œuvre des plans sectoriels et participation limitée des principales parties prenantes telles que les organisations et communautés religieuses dans le suivi des plans sectoriels de l'éducation.
- Il existe une marge d'amélioration de la collaboration et de la coordination avec les groupes du Groupe local des partenaires de l'éducation, en particulier au niveau local, pour garantir que les enfants touchés par les conflits et les catastrophes naturelles ne soient pas exclus des améliorations apportées au système éducatif.

Faible coordination des financements

- Manque d'harmonisation entre les programmes financés par des partenaires internationaux, qui sont orientés vers des projets.
- SPACE souffre d'un manque de financement et d'autonomie de gestion, et dépend trop financièrement et physiquement d'un seul sous-secteur. Il n'a pas sa propre unité fiduciaire et perd en efficacité car il dépend des projets pour le financer.
- Les faiblesses des mécanismes de gestion des finances publiques et de responsabilisation du gouvernement ont entraîné une volonté limitée d'envisager un soutien budgétaire ou de s'aligner sur les systèmes nationaux – la plupart des financements externes sont des projets avec des systèmes parallèles en place
- Renforcer SPACE pour assurer une meilleure coordination sectorielle entre les membres du CCS
- Analyse de l'efficacité et de la durabilité de l'appui des différents partenaires au développement à la formation des enseignants
- Meilleure coordination entre les niveaux central et décentralisé et entre les administrations
- Renforcement de la coordination du développement des projets d'infrastructures
- Améliorer les enseignements tirés et la coordination entre les partenaires au développement.
- Élaborer et mettre en œuvre un plan de renforcement de l'ESPACE pour la planification et le suivi de la mise en œuvre des réformes et des politiques sectorielles, la coordination interministérielle et la facilitation du dialogue sectoriel, ainsi que la mobilisation des ressources.
- Appui des partenaires au développement pour soutenir la coordination et la synergie des différents partenaires et la facilitation du dialogue sur les politiques publiques dans le domaine de l'éducation.
- Financement du SCG pour soutenir le renforcement des capacités en matière de coordination sectorielle

Volume, équité et efficacité du financement national de l'éducation

Élevé

Volume :

- Bien que 20 % du budget de l'État soit alloué à l'éducation, le faible PIB, la capacité limitée à collecter les impôts et la population scolaire croissante signifient que les ressources allouées sont encore trop faibles pour répondre aux besoins de développement.
- Les données disponibles montrent que le taux d'exécution des dépenses publiques consacrées à l'éducation ne correspond pas toujours au budget approuvé. Les données disponibles suggèrent que le taux d'exécution a toujours été d'environ 80 %, les dépenses courantes non salariales et les

Volume

- Frais de collecte de données pour la DIGE pris en charge par l'Etat congolais
- Les frais de fonctionnement du CIAS sont couverts par le budget national
- Un budget suffisant est prévu pour soutenir la mise en œuvre de la politique de l'école gratuite

- Aucune mention explicite d'activités visant à remédier aux obstacles à la mise en œuvre et au suivi d'un versement plus équitable des fonds au niveau provincial. Seulement de manière indirecte par le biais de « programmes budgétaires

dépenses d'investissement pour l'amélioration des infrastructures étant souvent mal exécutées.

- Problèmes de crédibilité avec le processus de préparation du budget du secteur de l'éducation, car les allocations sont souvent très différentes de ce qui est exécuté et sont souvent mal alignées sur les priorités du SSEF.
- Les dépenses des ménages consacrées à l'éducation restent élevées, contribuant aux inégalités.
- Le déficit budgétaire s'est creusé en raison de la COVID-19, ce qui suscite des doutes quant à la faisabilité des projections prospectives en matière d'éducation.
- Les financements des partenaires internationaux sont souvent dispersés en raison du large éventail de réformes et de la taille du pays. Cela perd en efficacité.

Équité

- Disparités de financement constatées selon le sexe, la géographie, le milieu socio-économique et le type d'école.
- Nécessité d'un engagement, d'une exécution et d'un suivi du gouvernement en matière de décaissement de fonds ciblés de manière plus équitable au niveau provincial.
- Le système complexe de transferts financiers du niveau central, dont une certaine proportion est liée à la collecte de recettes aux niveaux décentralisés, signifie qu'il n'existe pas de formule axée sur l'équité pour cibler les provinces les plus défavorisées avec une proportion plus élevée de fonds.
- Le LEG devrait envisager de cibler la scolarisation des enfants non scolarisés.

Efficacité

- Structure complexe avec quatre ministères au niveau central responsables de différents aspects de l'éducation, dont trois ont des structures provinciales et sous-provinciales. Aspect important de la décentralisation, mais risque de chevauchement des mandats. Les écoles religieuses et publiques ont leurs propres structures parallèles aux niveaux national, provincial et sous-provincial.
- Insuffisance de coordination au niveau infranational entre les ministères provinciaux et les comités nationaux de coordination, entraînant une duplication du suivi et de la supervision.
- Révision de la structure et de la gouvernance du financement centralisé et décentralisé afin de réduire les chevauchements et les doublons.

- Assurer un budget national d'investissement suffisant pour financer les équipements scolaires

Équité

- Un budget adéquat et adapté aux besoins en termes d'enseignants et de personnel administratif
- Recrutement équitable des enseignants

Efficacité

- Rationalisation des services administratifs de soutien pour réduire les coûts
- Renforcer les contrôles et le suivi de la paie des enseignants
- Rationalisation des appuis administratifs en charge de la formation et du suivi des enseignants
- Gagner en efficacité dans la mise en œuvre de projets de construction et l'acquisition de matériel pédagogique.
- Déclencheurs de complément liés au financement STG : 1) Établissement d'un identifiant unique pour le personnel du MEPST sur le budget afin d'améliorer le contrôle de la masse salariale du MEPST d'ici 2024 (20 millions de dollars) ; 2) Départ à la retraite effectif de 4 000 enseignants en surnombre d'ici 2025 (15 millions de dollars)

facilitant l'exécution au niveau des centres de responsabilité ».

- Aucune action explicite pour répondre à la recommandation de le GCTI d'envisager l'élaboration d'une formule axée sur l'équité et d'un système d'allocation financière associé
 - Aucune action explicite répondant à la recommandation du GCTI visant à examiner comment traiter le problème de l'inscription des enfants non scolarisés.
-

-
- Les problèmes d'efficacité interne comprennent un faible ratio élèves-enseignant et une taille des classes faible, un taux élevé de redoublement et d'abandon, ainsi qu'un recrutement non géré et non planifié dans le système éducatif, les indicateurs variant selon les provinces.
 - Une grande diversité d'âges dans les classes en raison de l'entrée tardive et des redoublements, ce qui rend la gestion des classes plus difficile pour les enseignants.
-

Annex 5. Carte des parties prenantes et liste des personnes interrogées

Tableau 1 Carte des parties prenantes

Type/groupe de parties prenantes	Partie prenante (Noms, titres spécifiques et rôles)	Rôle joué dans le système (Y compris le rôle joué dans le processus de développement compact, le cas échéant)
Gouvernement	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté (MEPS-INC)	Préside la Cellule d'Appui Technique à l'Éducation CATED transformée au Secrétariat Permanent d'Appui et de Coordination du secteur de l'Éducation (SPACE) Partenaire principal pour la conception et la mise en œuvre des financements du GPE. Responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique du secteur de l'éducation et de la gestion du financement connexe. Responsable (avec MESU, MFPMA et MAS) de la mise en œuvre du SSEF (2016-2025).
	Ministère des Finances	Assure l'exécution financière du DSCR ³⁹ . Responsable des allocations budgétaires au secteur de l'éducation.
	Ministère du Budget	Responsable de la programmation budgétaire et de l'exécution des actions et projets sélectionnés dans le cadre du CDMT (Cadre de Dépenses à Moyen Terme) avec les ministères sectoriels. Assure une allocation efficace aux secteurs et aux priorités identifiés par le Gouvernement.
	Ministère de la Planification	S'occupe de l'exécution physique du DSCR ³⁹ en étroite coordination avec les ministères sectoriels, les PD, les OSC, les ONG et le secteur privé. Garantit la mise en place de politiques sectorielles au sein de chaque ministère et des programmes et projets de relance économique et de réduction de la pauvreté en partenariat avec tous les acteurs du développement.
	Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel (MFPMA)	MFPMA et MESU : avec MEPS-INC, responsables de l'éducation formelle, tandis que MAS est responsable de l'éducation non formelle.
	Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (MESU)	MESU, MFPMA et MAS : en collaboration avec MEPS-INC, responsables de la mise en œuvre de l'ESSP.
	Ministère des Affaires sociales, Action Humanitaire et Solidarité Nationale (MAS)	
	Gouverneur de province	Responsable de l'administration de tous les secteurs au niveau provincial.
	Comités provinciaux et sous-provinciaux de l'éducation, y compris le Service de Contrôle et de la Paie des Enseignants Provincial (SECOPEP)	Rôle important dans la prestation de services, également en ce qui concerne les salaires des enseignants, les frais de scolarité, etc.
Groupe local des partenaires de l'éducation	SPACE	Présidé par le MEPS-INC. Dirige, coordonne et guide les programmes, les initiatives et les réformes du secteur de l'éducation. Sert d'interface entre le gouvernement national et provincial, les partenaires au développement et les OSC.
Agent partenaire	Banque mondiale	Garantit que les financements du GPE sont gérés de manière appropriée et pleinement alignés sur les développements plus larges du secteur de

³⁹ Document de stratégie de réduction de la pauvreté et de croissance.

Type/groupe de parties prenantes	Partie prenante (Noms, titres spécifiques et rôles)	Rôle joué dans le système (Y compris le rôle joué dans le processus de développement compact, le cas échéant)
		l'éducation et qu'ils ajoutent de la valeur aux processus et aux résultats au niveau national.
Organisme de coordination	UNICEF	Rôle clé pour assurer un soutien harmonisé à l'efficacité du développement, ainsi qu'une responsabilité mutuelle et une transparence dans l'ensemble du partenariat
Autres partenaires de développement (Non exhaustif)	Coopération technique belge, Agence française de développement (AFD), Département pour le développement international (DFID), UNICEF, USAID, Banque mondiale, UNESCO, PAM	Participation et contributions au GLPE et à la mise en œuvre et au suivi des financements du GPE, ainsi qu'à travers d'autres activités des partenaires de développement dans le secteur de l'éducation et degré d'harmonisation de celles-ci avec le Plan sectoriel de l'éducation et les activités de mise en œuvre financées par l'ESPIG ⁴⁰ .

Tableau 2 Liste des personnes interrogées

#	Prénom / Nom	Rôle / Division	Organisation
Gouvernement			
1.	Mme Christine Nepa Kabbale de Nepa	MEPST/SG	Ministère de l'Éducation (MEPST)
2.	M. Valère Molomb Munsya	MEPST/SPACE, point focal du GPE	Ministère de l'Éducation (MEPST)
3.	M. Michel Lumengo	MEPST/DEP	Ministère de l'Éducation (MEPST)
4.	M. Mathieu Mukenge	MEPST/RDC	Ministère de l'Éducation (MEPST)
5.	M. Cédric Wakandwa	MEPST/DIGE	Ministère de l'Éducation (MEPST)
6.	M. Jonathan Lelo	MEPST/DAF	Ministère de l'Éducation (MEPST)
7.	M. Yoka	MEPST/DIFORE	Ministère de l'Éducation (MEPST)
8.	M. Papy Mangobe	MEPST/SECOPE	Ministère de l'Éducation (MEPST)
9.	M. Albert Lubanzadio Khéto	MEPST/MAS	Ministère de l'Éducation (MEPST)
10.	M. Wali Belade	MEPST/PAQUE	Ministère de l'Éducation (MEPST)
11.	M. Odia Musungayi	MEPST/IGE	Ministère de l'Éducation (MEPST)
12.	M. Gervais Songa	MEPST/SERNAFOR	Ministère de l'Éducation (MEPST)
13.	Mme Régine Kabédi	MEPST/SERNAFOR	Ministère de l'Éducation (MEPST)
14.	M. Yves Mafongo	Ministère des Finances/CSPP	Ministère des Finances
15.	M. Simon Zono	PROUVÉ/Sud Kivu	Bureau provincial de l'éducation
16.	M. Arthur Mputu Mutombo	PROUVÉ/Kongo Central	Bureau provincial de l'éducation
17.	M. Joseph Miwinkeu Tshind	PROUVÉ/Haut Katanga	Bureau provincial de l'éducation
18.	M. Yoyi Bokete	PROUVÉ/ Lukunga	Bureau provincial de l'éducation
Représentants d'organisations confessionnelles			
19.	M. Abbé Noël Bisibu Ntungu	Représentant(s)	Écoles catholiques
20.	M. Bamanga	Représentant(s)	ECS – Armée du Salut

⁴⁰ Financement pour la mise en œuvre du programme du secteur de l'éducation

#	Prénom / Nom	Rôle / Division	Organisation
Députés, sénateurs			
21.	M. Modest Baloyi	Député provincial du Haut Katanga	Parlement provincial
22.	M. Arthur Mutu	Député provincial du Kasai Central	Parlement provincial
23.	M. Blaise Miahumba	Député provincial du Kongo central	Parlement provincial
24.	M. Robert Mwanba	Député	Parlement national
Partenaires de développement			
25.	Mme Valérie Lefebvre	Responsable du programme d'éducation	Agence française de développement
26.	M. Saïp Sy	Chef de la section de l'éducation	UNESCO
27.	Mme Helena Murseli	Chef de la section de l'éducation	UNICEF
28.	M. Kokou Séfako Amelowonou	Spécialiste principal en éducation	Banque mondiale
29.	M. Pascal Tshimanga	Responsable principal du programme d'éducation	USAID
30.	M. Ezra Simon		USAID
31.	M. Isla Gilmore	Conseillère en éducation	FCDO
32.	Mme Laurence Parry	Attachée de coopération	Ambassade de France
33.	M. Mabilia Ma Umba	Représentant	Francophonie
OSC / OING / Associations / Syndicats			
34.	M. Jacques Tshibalanga	Coordonnateur national	CONCEPT
35.	Mme Espérance Mawamzo	Directeur	Observatoire de la parité et de l'égalité F/H
36.	M. Serge Bondedi	Secrétaire général	YMEA
37.	M. Godefroid Matondo	Porte-parole	Intersyndical EPST
38.	M. Augustin Tumba Nzuj	Secrétaire général	FENECO
39.	M. Valéry Nsumpi	Secrétaire général	Confédération Syndicale du Congo (CSC)
Experts / Universitaires			
40.	M. Maker Mwangu Famba	Ancien ministre de l'Éducation	Anciennement MEPST
41.	Mme Virginie Briand	Ancien directeur de programme	ACCÉLÉRER
42.	M. Michel Otto	Coordonnateur pour l'APE	SINGE
43.	M. Tanvir Muntasim	Spécialiste principal et responsable de l'éducation	L'éducation à voix haute
44.	M. Lars Udsholt	Responsable de programme mondial	Oxfam
45.	Mme Stéphanie Ngongo	Responsable de programme régional	Oxfam

Annex 6. Liste de références

Documents sur le modèle opérationnel du GPE 2025

GPE Conseil d'administration, *Financement pour la transformation du système et financement au titre de l'accélérateur de l'éducation des filles en faveur de la République Démocratique du Congo : nouveaux critères d'accès à l'allocation supplémentaire et paramètres stratégiques*, 18 septembre 2023

GPE, RDC – *Simulation OM – Analyse rapide du pays*

GPE – *liste révisée des déclencheurs de financement complémentaire pour la transformation du système, 2023.*

Informations et calendriers du GPE 2025 (mis à jour en février 2024), site Web du GPE sur la RDC

Documents sur les financements STG-GEA :

- *Répartition détaillée des fonds STG et GEA de l'AFD et la Banque mondiale*
- *Documents de présentation du programme financements STG-GEA du GPE en RDC, part déléguée à l'AFD*
- *Indicateurs déclencheurs de financement complémentaire*

Universalia, évaluations prospectives au niveau des pays du GPE 2020

Documents sur la politique éducative de la RDC

Consortium international de développement en éducation, Document de la stratégie de scolarisation des filles en RDC et plan d'action global, mars 2015

Revue des dépenses publiques du secteur de l'éducation primaire en RDC, 2021, p. 84

République Démocratique du Congo, Pacte de Partenariat : Revitaliser le corps enseignant pour un secteur de l'éducation résilient et performant en RDC, 16 mars 2022

République Démocratique du Congo, Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025

République démocratique du Congo, Stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel 2010-2015

Autres documents

Cyril Brandt, Revue du système de paiement des salaires des enseignants en RDC , mai 2016

UNESCO – IIEP Pôle de Dakar, RDC , Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix , décembre 2014, p. 124

UNICEF, Les enjeux de l'éducation en RDC : priorité sur les filles , 2018

UNICEF, Pour un financement soutenable de la gratuité de l'éducation de base en RDC , août 2021

Site de la Banque mondiale, Base de données – RDC – population