

Évaluation prospective de l'appui du PME à l'éducation au niveau des pays

RAPPORT FINAL – DEUXIÈME ANNÉE | MARS 2020

République démocratique du Congo – Deuxième rapport
annuel

Aline Meysonnat et Ignacio Torrano



A background network diagram consisting of several grey circular nodes connected by thin grey lines. The nodes are arranged in a roughly triangular pattern, with a central node connected to many other nodes. A semi-transparent grey rectangular box is overlaid on the center of the diagram, containing text. Below the grey box is a solid blue horizontal bar.

Copyright © Universalialia 2020, tous droits réservés

Groupe de gestion Universalialia
245, avenue Victoria, bureau 200
Westmount, Montréal (Québec)
Canada H3Z 2M6

www.universalialia.com

Sigles

AC	Agence de coordination
AFD	Agence française de développement
ALNAP	Réseau d'apprentissage actif pour la redevabilité et la performance (<i>Active Learning Network for Accountability and Performance</i>)
AMR	Activités mondiales et régionales
AP	Agent partenaire
APD	Aide publique au développement
ASE	Analyse sectorielle de l'éducation
BIRD	Banque internationale pour la reconstruction et le développement
CAD	Comité d'aide au développement
CATED	Cellule d'appui technique à l'éducation, maintenant SPACE (voir plus bas)
CCS	Comité de concertation sectoriel
CCT	Comité de concertation technique
CIEAS	Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires
CITE	Classification internationale type de l'éducation
COGES	Comité de gestion
CONCEPT	Coalition nation de l'Éducation pour tous
COPA	Comité des parents
CPSE	Cadre partenarial du secteur de l'éducation
CR	Cadre de recherche
CRI	Croix-Rouge internationale
CTP	Comité technique provincial
CTS	Comité technique sous sectoriel

DEP	Document d'évaluation de projet
DfID	Ministère du développement international
DPE	Développement de la petite enfance
É.-U.	États-Unis
EAQ	Examen de l'assurance qualité
EGMA	Évaluation des mathématiques dans les premières années du primaire (Early Grade Mathematics Assessment)
EGRA	Évaluation de la lecture dans les premières années du primaire (Early Grade Reading Assessment)
ENS	Enfants non scolarisés
EP	Évaluation au niveau des pays
EPE	Éducation de la petite enfance
EPT	Éducation pour tous
ESPDG	Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation
ESPIG	Financement pour la mise en œuvre d'un plan sectoriel de l'éducation
FAP	Financement axé sur la performance
FENECO	Fédération nationale des enseignants du Congo
FSCE	Fonds de la société civile pour l'éducation
GLPE	Groupe local des partenaires de l'éducation
IDH	Indice de développement humain
IFM	Institut de formation des maîtres
IGM	Indices de gouvernance mondiaux
IIG	Indice d'inégalité de genre
IIFE	Institut international de planification de l'éducation
ILD	Indicateur lié au décaissement
Initiative FTI	Initiative de mise en œuvre accélérée

ISU	Institut de statistiques de l'UNESCO
MAS	Ministère des Affaires sociales
MEPST	Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique
MESU	Ministère de l'Enseignement supérieur
MFPMA	Ministère de la Formation professionnelle, des Métiers et de l'Artisanat
MONUC	Mission de l'Organisation des Nations Unies en République démocratique du Congo
NMF	Nouveau modèle de financement
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques - au développement
ODD	Objectif de développement durable
ONG	Organisation non gouvernementale
ONP	Objectifs au niveau des pays
OSC	Organisation de la société civile
PAO	Plan d'action opérationnel
PAQUE	Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation
PARSE	Projet d'appui au redressement du secteur de l'éducation
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen
PD	Partenaire de développement
PDG	Financement pour la préparation du programme
PDP	Pays en développement partenaire
PEQPESU	Projet d'éducation pour la qualité et la pertinence des enseignements aux niveaux secondaire et universitaire
PIE	Plan intérimaire pour l'éducation
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
PMOSE	Plan de mise en œuvre du secteur de l'éducation
PNB	Produit intérieur brut

PRGSP	Document de stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté
PROSEB	Projet de soutien à l'éducation de base
PROVED	Province éducationnelle
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
PTE	Plan de transition de l'éducation
QE	Question d'évaluation
QEM	Questions d'évaluation au niveau mondial
QEP	Question d'évaluation au niveau des pays
R.-U.	Royaume-Uni
RDC	République démocratique du Congo
RESEN	Rapport sur l'état d'avancement et les résultats
RESEN	Rapport d'État du système éducatif national
RNB	Revenu national brut
RP	Responsable-pays
RSC	Revue sectorielle conjointe
S&E	Suivi et évaluation
SEA	Évaluations des acquis scolaires
SECOPE	Service de contrôle et de la paie des enseignants
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
SNPC	Système de notification des pays créanciers
Sous-PROVED	Sous-province éducationnelle
SPACE	Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation
SSEF	Stratégie sectorielle pour l'éducation et la formation
SYECO	Syndicats des enseignants du Congo

TBS	Taux brut de scolarisation
TdC	Théorie du changement
TENAFEP	Test national de fin d'études primaires
UMP	Unité de mise en œuvre de projets
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

Terminologie

Alignement	Soutien fondé sur les stratégies, les institutions et les procédures nationales de développement des pays partenaires ¹ .
Capacité	Dans le contexte de la présente évaluation, « capacité » fait référence aux fondements du changement dans le comportement des personnes, des groupes ou des institutions. La capacité englobe les trois dimensions interdépendantes de la <i>motivation</i> (la volonté politique, les normes sociales, les processus habituels), de l' <i>opportunité</i> (facteurs indépendants des personnes, p. ex. les ressources, un environnement favorable) et des <i>capacités</i> (connaissances, habiletés) ² .
Complémentarité financière	Elle intègre deux composantes qui ne s'excluent pas l'une l'autre : a) une augmentation du montant total des fonds disponibles pour un objet donné, sans substitution ni réallocation des ressources existantes; b) un changement positif de la qualité du financement (prévisibilité de l'aide, utilisation des mécanismes de mise en commun de fonds, cofinancement, sources de financement non traditionnelles, alignement sur les priorités nationales).
Éducation de base	Préscolaire (en amont de la première année), primaire (de la première à la sixième année), premier cycle secondaire (de la septième à la neuvième année) et alphabétisation des adultes en milieu d'enseignement formel et non formel. Cette classification correspond à la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 2011, niveaux 0-2.
Égalité des sexes	L'égalité des droits, responsabilités et opportunités pour les femmes, les hommes, les filles et les garçons, et un même pouvoir de bâtir leur propre vie et de contribuer à la société. Cette notion recouvre le concept plus étroit d'équité entre les sexes qui porte principalement sur un traitement équitable et juste en matière de prestations et de besoins ³ .

¹ OCDE : Glossaire de l'efficacité de l'aide.

<http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/documentsutilesefficacitedelaide.htm> Le Partenariat mondial conçoit les « systèmes nationaux » comme un ensemble englobant sept dimensions : planification, budget, financement, passation de marchés, comptabilité, audit et production de rapports Source : PME, Fiche méthodologique de l'indicateur (29) du PME : Proportion des financements du PME alignés sur les systèmes nationaux.

² Mayne, *The COM-B Theory of Change Model*, Document de travail, 2017.

³ PME, *Politique et stratégie sur l'égalité entre les sexes 2016-2020*, 2016, p. 5.

<https://www.globalpartnership.org/fr/content/politique-et-strategie-sur-egalite-entre-les-sexes-2016-2020>

Équité	Dans le contexte de l'éducation, l'équité signifie garantir le droit de tous les enfants à l'éducation et leurs droits à l'intérieur du système éducatif et au moyen de l'éducation à réaliser leur potentiel et leurs aspirations. Cela demande de mettre en œuvre et de pérenniser, grâce aux institutions, des mécanismes pour permettre à tous les enfants d'atteindre ces objectifs ⁴ .
Harmonisation	Le degré de coordination entre les partenaires techniques et financiers dans la façon dont ils structurent leurs aides extérieures (p. ex., mise en commun des fonds, processus financiers ou de passation de marchés partagés) afin de présenter une interface simplifiée et commune aux pays en développement partenaires. Le but de l'harmonisation est de réduire les coûts de transaction et d'accroître l'efficacité de l'aide fournie en réduisant les demandes faites aux pays bénéficiaires de se conformer aux processus et procédures des différents bailleurs de fonds, tout en réduisant également les missions et les analyses pays non coordonnées ⁵ .
Inclusion	Répondre de façon adéquate à la diversité des besoins de l'ensemble des élèves en élargissant la participation aux apprentissages, aux cultures et aux communautés et en luttant contre toute forme d'exclusion de et dans l'éducation ⁶ .
Systèmes d'éducation	Ensembles d'institutions, d'actions et de processus qui influent sur le niveau d'éducation des citoyens à court et à long terme ⁷ . Les systèmes éducatifs comprennent un grand nombre d'acteurs (enseignants, parents, responsables politiques, administratifs, organisations de la société civile) qui interagissent au sein de différentes institutions (établissements scolaires, services ministériels) avec des buts différents (élaboration des programmes d'enseignement, suivi des résultats scolaires, gestion des enseignants). Toutes ces interactions sont régies par des règles, des convictions et des normes comportementales qui influent sur la façon dont les acteurs réagissent et s'adaptent aux changements du système. ⁸

⁴ PME, *Equity and Inclusion in Education. A Guide to Support Education Sector Plan Preparation, Revision and Appraisal*, 2010, p. 3.

<https://www.globalpartnership.org/content/equity-and-inclusion-education-guide-support-education-sector-plan-preparation-revision-and>

⁵ Adapté de OCDE : *Glossaire de l'efficacité de l'aide*.

<http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/documentsutilel'efficacitedelaide.htm#H> et PME, Fiche méthodologique de l'indicateur (30) du PME : Proportion des financements du PME utilisant (1) des mécanismes de financement conjoint ou (2) des mécanismes de mise en commun des financements par secteur

⁶ GPE (2010), p. 3.

⁷ PME. *Equity and Inclusion in Education. A Guide to Support Education Sector Plan Preparation, Revision and Appraisal*, 2010.

<https://www.globalpartnership.org/content/equity-and-inclusion-education-guide-support-education-sector-plan-preparation-revision-and>

⁸ Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : des services pour les pauvres*, Washington, D.C. : Banque mondiale; New York : Oxford University Press, 2003.

Table des matières

RÉSUMÉ EXÉCUTIF	XV
1 INTRODUCTION	1
1.1 Contexte et objet de l'évaluation prospective	1
1.2 Aperçu de la méthodologie	2
1.3 Structure du rapport	6
2 CONTEXTE	7
2.1 Renseignements généraux sur la RDC.....	7
2.2 Le secteur de l'éducation en RDC.....	10
2.3 Le Partenariat mondial pour l'éducation en RDC.....	13
3 CONTRIBUTIONS DU PARTENARIAT MONDIAL À LA PLANIFICATION, AU DIALOGUE/SUIVI, AU FINANCEMENT ET À LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN SECTORIEL	19
3.1 Introduction.....	19
3.2 Contributions du Partenariat mondial à la planification sectorielle	19
3.3 Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la responsabilité mutuelle par le dialogue sectoriel et le suivi	32
3.4 Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel.....	48
3.5 Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel .	59
4 PROGRÈS RÉALISÉS AU CHAPITRE DU RENFORCEMENT DU SYSTÈME D'ÉDUCATION	73
4.1 Introduction.....	73
4.2 Progrès réalisés au chapitre du renforcement du système d'éducation	73
5 PROGRÈS RÉALISÉS VERS DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PLUS SOLIDES ET UNE PLUS GRANDE ÉQUITÉ	88
5.1 Introduction.....	88
5.2 Progrès réalisés vers des résultats au niveau de l'impact.....	88
6 CHANGEMENTS DANS LE TEMPS ET PRINCIPAUX FACTEURS D'INFLUENCE.....	99
6.1 Introduction.....	99
7 CONCLUSIONS ET QUESTIONS/ENJEUX STRATÉGIQUES	102
7.1 Conclusions générales	102
7.2 Bonnes pratiques issues de la RDC.....	103
7.3 Questions stratégiques se dégageant de la présente évaluation au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation	104

Figures

Figure 1.1	L'évaluation présente les constatations relatives aux questions d'évaluation clés et aux contributions revendiquées.....	3
Figure 3.1	Taux d'exécution du budget de l'État, 2010-2019.....	51
Figure 3.2	Composition des dépenses en éducation 2015-2019 (en %)	52
Figure 3.3	Sources de financement de l'éducation (2013).....	53
Figure 3.4	Principaux bailleurs de fonds officiels du secteur de l'éducation, 2008-2017	55
Figure 3.5	Principaux bailleurs de fonds officiels de la SSEF, 2016-2025	55
Figure 4.1	Nombre d'enseignants rémunérés par le gouvernement central, 2014-2019 (en milliers)	79
Figure 4.2	Répartition des enseignants rémunérés et non rémunérés par région, 2019	79
Figure 5.1	TBS par région, 2018.....	92
Annexe – Figure 1	Budget de l'éducation par ministre 2010-2019.....	162
Annexe – Figure 2	Évolution du financement des partenaires de développement à la SSEF 2013-2021	163
Annexe – Figure 1	Carte de la RDC	169
Annexe – Figure 2	Pyramide des âges de la RDC.....	170
Annexe – Figure 3	Tendances des indices des composantes de l'IDH de la République démocratique du Congo 1990-2017	170
Annexe – Figure 4	Structure du MEPS-INC.....	171
Annexe – Figure 5	Structure du secteur de l'éducation en RDC.....	171
Annexe – Figure 6	Relations de gouvernance dans l'éducation en RDC	172

Tableaux

Tableau 2.1	Caractéristiques contextuelles du pays et de son secteur de l'éducation	7
Tableau 2.2	Âge scolaire officiel par niveau, TBS et nombre d'enseignants en RDC.....	10
Tableau 2.3	Répartition des pouvoirs entre l'administration centrale et les provinces	11
Tableau 2.4	Lois sur l'éducation, plans sectoriels et politiques	13
Tableau 2.5	Financements du Partenariat mondial pour l'éducation octroyés à la RDC.....	13
Tableau 2.6	Chronologie des principaux événements dans le secteur de l'éducation en RDC	17
Tableau 3.1	Vue d'ensemble : Constatations des évaluations au niveau des pays sur la planification sectorielle et les contributions connexes du Partenariat mondial pour l'éducation.....	20
Tableau 3.2	Questions sectorielles clés et objectifs de la SSEF 2016-2025	21

Tableau 3.3	Résumé des résultats de la SSEF 2016-2025 par rapport aux critères de qualité de l'indicateur 16 du cadre de résultats du Partenariat mondial.....	23
Tableau 3.4	Contributions du PME à la planification sectorielle au cours de la période 2016-2019 considérée.....	27
Tableau 3.5	Résumé des progrès et des contributions du PME à la responsabilité mutuelle par le biais du dialogue et du suivi sectoriels	32
Tableau 3.6	Structures de dialogue dans le secteur de l'éducation et structures de coordination interministérielles	34
Tableau 3.7	Revue sectorielles conjointes en RDC et normes de qualité des revues sectorielles conjointes définies par l'indicateur 18 du cadre de résultats du Partenariat mondial pour l'éducation	40
Tableau 3.8	Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la responsabilité mutuelle au cours de la période 2012-2018 considérée	42
Tableau 3.9	Progrès réalisés et contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement du secteur.....	48
Tableau 3.10	Le financement national a augmenté entre 2014 et 2018	49
Tableau 3.11	Taux d'exécution dans le secteur de l'éducation, par type de dépenses, 2017-2019 (en milliards de francs CFA)	51
Tableau 3.12	Financement externe de l'éducation en RDC (en millions de dollars US)	54
Tableau 3.13	Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel pendant la période 2016-2018 considérée.....	56
Tableau 3.14	Progrès réalisés et contributions du Partenariat mondial à la mise en œuvre du plan sectoriel.....	60
Tableau 3.15	Progrès réalisés au chapitre de la mise en œuvre de la SSEF (2016-2025) entre 2016 et 2019	61
Tableau 3.16	Contributions à la mise en œuvre du plan sectoriel pendant la période 2012-2018 considérée.....	64
Tableau 3.17	Mise en œuvre de l'ESPIG et contribution à la mise en œuvre globale du PSE, à compter de juillet 2019 (depuis le début du projet PAQUE en 2017) – part fixe	65
Tableau 3.18	Mise en œuvre de l'ESPIG et contribution à la mise en œuvre globale du PSE, à compter de juillet 2019 (depuis le début du projet PAQUE en 2017) – part variable	68
Tableau 4.1	Évaluation de la contribution du PSE/SSEF au changement au niveau du système	74
Tableau 4.2	Nombre d'écoles, 2014 et 2018.....	75
Tableau 4.3	Nombre d'élèves par école, 2014 et 2018.....	76
Tableau 4.4	Proportion d'enseignants par type d'enseignement, 2014 et 2018.....	80
Tableau 4.5	Ratio élèves-enseignant, 2014 et 2018.....	81
Tableau 4.6	Évaluation du SIGE en RDC au moyen des critères du cadre SIGE-SABER.....	83
Tableau 5.1	Vue d'ensemble : Constatations de l'évaluation au niveau des pays sur la contribution des changements au niveau du système aux changements au niveau de l'impact.....	89

Tableau 5.2	Tendances des indicateurs d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion dans l'éducation de base.....	90
Tableau 5.3	Taux bruts de scolarisation, 2014 et 2018.....	91
Tableau 5.4	Taux d'achèvement au primaire et au secondaire, 2014 et 2018	92
Tableau 5.5	Enfants non scolarisés, 2010 et 2013	93
Tableau 5.6	Taux de non-scolarisation non ventilés, 2010 et 2013	93
Tableau 5.7	Pourcentage des élèves qui répondent correctement à 40 % ou moins des questions d'examen, PASEC (2010) et EGRA/EGMA (2012)	95
Tableau 5.8	Pourcentage des élèves ayant obtenu une note de zéro en lecture et en mathématiques, extrait des EGRA/EGMA 2012	96
Annexe – Tableau 1	Principaux risques et limites anticipés, et mécanismes d'atténuation envisagés	139
Annexe – Tableau 2	Exemple d'évaluation de la force d'un élément probant – documents	143
Annexe – Tableau 3	Exemple d'évaluation de la force d'un élément probant – entrevues.....	143
Annexe – Tableau 4	Exemple de pondération d'un élément probant pour vérifier la plausibilité d'une contribution revendiquée et identifier les facteurs d'influence	144
Annexe – Tableau 5	Cartographie des parties prenantes	147
Annexe – Tableau 6	Liste des personnes consultées	153
Annexe – Tableau 7	Indicateurs du cadre de résultats du PME pour la RDC.....	156
Annexe – Tableau 8	Financement sectoriel du pays	160
Annexe – Tableau 9	Extrait de la requête de financement ESPIG.....	161
Annexe – Tableau 10	Structure du budget de l'éducation 2014-2019, en milliers de CDF	162
Annexe – Tableau 11	Changements pour éliminer les obstacles à l'accès équitable à l'éducation	164
Annexe – Tableau 12	Changements pour éliminer les obstacles à la qualité de l'éducation	164
Annexe – Tableau 13	Progrès dans le renforcement de la gestion sectorielle	165
Annexe – Tableau 14	Progrès dans le renforcement de la gestion sectorielle	166
Annexe – Tableau 15	Résultats du TENAFEP par région, 2012	167
Annexe – Tableau 16	Résultats du TENAFEP par matière et type d'école, 2012	168
Annexe – Tableau 17	Cadre de concertation thématique	172

Encadrés

Encadré 1.1	Portée de la présente évaluation prospective.....	2
Encadré 1.2	Code couleur des évaluations au niveau des pays	4
Encadré 3.1	Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des éléments probants pour la planification sectorielle	31
Encadré 3.2	Harmonisation des bailleurs de fonds et matériel de formation pour ELAN et ACCELERE!.....	45

Encadré 3.3	Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des données probantes concernant la responsabilité mutuelle	47
Encadré 3.4	Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des données probantes à l'égard du financement sectoriel	59
Encadré 3.5	Vérification des hypothèses et évaluation du caractère convaincant des données probantes pour la mise en œuvre sectorielle	71
Encadré 4.1	Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des données probantes attestant des progrès réalisés au chapitre du renforcement des systèmes d'éducation	87
Encadré 5.1	Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des éléments probants des progrès réalisés vers de meilleurs résultats d'apprentissage et l'équité.....	98

Annexes

Annex A.	Matrice d'évaluation révisée	107
Annex B.	Théorie du changement du Partenariat mondial pour l'éducation.....	132
Annex C.	Mécanismes explicatifs et contributions revendiquées (implicites)	134
Annex D.	Protocoles d'entrevue	137
Annex E.	Risques pour l'évaluation et déontologie	139
Annex F.	Confirmation et infirmation de la méthodologie fondée sur des données probantes.....	142
Annex G.	Cartographie des parties prenantes	147
Annex H.	Liste des parties prenantes consultées.....	153
Annex I.	Indicateurs du cadre de résultats du PME pour la RDC.....	156
Annex J.	Données financières sectorielles de la RDC.....	160
Annex K.	Données nationales choisies au niveau du système.....	164
Annex L.	Données nationales choisies au niveau du système.....	166
Annex M.	Contexte de la RDC	169

Remerciements

L'équipe d'évaluation souhaite par la présente exprimer sa reconnaissance à celles et ceux qui ont accepté de la rencontrer et lui faire part de leurs points de vue. Leur aide est fort appréciée.

Les évaluateurs voudraient également remercier la responsable de l'évaluation du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'Éducation, Anne Guison-Dowdy, et le responsable-pays du Partenariat pour la République démocratique du Congo, Youmna Sfeir, pour leur accompagnement au cours de la phase initiale de l'évaluation.

Un remerciement tout particulier est adressé au personnel de l'UNICEF à Kinshasa et au personnel du SPACE qui ont facilité la mission de l'équipe d'évaluation et lui ont fourni de la documentation supplémentaire. Nous tenons finalement à remercier notre compétente consultante nationale, M^{me} Arlette Nyembo.

Les opinions exprimées dans ce rapport n'engagent que les évaluateurs et ne devraient pas être attribuées au Secrétariat du Partenariat mondial ou à toute autre partie prenante dont il est fait mention dans ce document.

Avertissement

Une version préliminaire de ce rapport a été transmise au Secrétariat, à un groupe d'examen technique indépendant et au groupe local des partenaires de l'éducation de la RDC. Les commentaires formulés par les trois groupes de parties prenantes ont été intégrés au rapport.

Résumé exécutif

A) Vue d'ensemble

Le présent rapport est le dernier rapport annuel présenté dans le cadre de l'évaluation prospective triennale de l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation (PME) en République démocratique du Congo (RDC), l'une des huit évaluations prospectives de pays complétées par 20 évaluations sommatives de pays réalisées entre 2018 et 2020. Il succède à un rapport de référence sur la RDC, déposé en mai 2018, et à un premier rapport annuel soumis en juillet 2018. Ce rapport présente les constatations de la dernière mission d'évaluation prospective dans le pays, laquelle a eu lieu du 10 au 23 juillet 2019. Le rapport, qui dégage des conclusions à partir de la collecte de données, du suivi et de l'évaluation effectués tout au long de la période de référence, est rédigé comme un rapport autonome pour l'évaluation prospective 2017-2020.

B) But et objectifs

Les évaluations prospectives ont pour but d'évaluer si les apports et l'influence du Partenariat mondial pour l'éducation contribuent à l'atteinte des cibles intermédiaires énoncées dans sa théorie du changement en ce qui a trait à la planification, à la mise en œuvre et au suivi sectoriels. Au cours des deux premières années de l'évaluation, les évaluations prospectives étaient tournées vers l'avenir et analysaient ce qui se passait pendant que cela se passait. Les équipes d'évaluation ont observé attentivement le processus de prise de décisions initiales, documenté les points de vue des décideurs et se sont concentrées sur les activités et la participation des principales parties prenantes au début de la période considérée de manière à saisir si des progrès avaient été réalisés et si le Partenariat y avait contribué et, si oui, dans quelle mesure. Le présent rapport met un point final à l'évaluation de la RDC en offrant une vue sommative de la période 2017-2020.

Les évaluations prospectives ont pour objectif d'évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficacités des apports du Partenariat à l'échelon des pays ainsi que la validité de sa théorie du changement à la lumière du Plan stratégique du Partenariat mondial pour l'éducation 2016-2020. Elles visent à déterminer si (et de quelle façon) les réalisations et les activités du Partenariat mondial contribuent aux résultats et à l'impact observés à l'échelon des pays. Elles sont conçues pour évaluer les progrès du Partenariat vers l'atteinte de ses buts et objectifs.

C) L'éducation en RDC

La RDC est le deuxième plus grand pays d'Afrique, avec une population de 85 millions d'habitants, dont 40 % ont moins de 14 ans. Il est l'un des pays les moins développés au monde, se classant, en 2017, 179^e sur 189 pays, selon l'indice de développement humain. La RDC évolue dans un contexte toujours fragile marqué par une instabilité politique, de fréquentes éruptions de violence au Nord-Kivu et récemment au Kasai et une gouvernance faible. Les élections présidentielles, qui devaient avoir lieu en 2016, ont été reportées de deux ans, jusqu'en décembre 2018, date à laquelle Félix Tshisekedi a été élu. La RDC a également connu des épidémies de virus Ebola. Le contexte fragile de la RDC, jumelé à la croissance d'une population jeune, exerce une pression sur l'offre des services éducatifs.

Le système éducatif de la RDC comprend le préscolaire (de trois à cinq ans), le primaire (de six à 11 ans, de la première à la sixième année), le secondaire (de 12 à 17 ans, de la septième à la douzième année) et l'enseignement supérieur (de 18 à 22 ans, quatre ans). L'année scolaire commence en septembre et se termine en juillet. L'enseignement primaire n'est ni gratuit ni obligatoire. La RDC reconnaît les écoles publiques confessionnelles et non confessionnelles et les écoles privées.

La stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2015-2016 (SSEF), approuvée en 2016, définit la stratégie du pays autour de trois axes : développer l'accès et assurer l'équité de l'éducation; améliorer la qualité des apprentissages; et améliorer la gouvernance et le pilotage du secteur. Dans le cadre du premier axe, l'accent est mis sur la promotion de la gratuité de l'enseignement primaire, l'achèvement de l'enseignement primaire universel et l'adaptation du système éducatif pour favoriser l'intégration sociale des jeunes. Dans le cadre du deuxième axe, la SSEF vise à créer les conditions d'un système éducatif de qualité, en mettant en place des systèmes de contrôle et d'assurance qualité et en créant un environnement éducatif propice à l'apprentissage. Le troisième axe cherche à renforcer la gouvernance du système par la mise en place de normes et de mécanismes transparents de gestion des ressources. La SSEF est mise en œuvre dans le cadre d'un plan opérationnel quinquennal (2016-2021), devenu un plan triennal (2019-2022) en août 2019.

D) Le Partenariat mondial pour l'éducation en RDC

La RDC est un partenaire du Partenariat mondial depuis 2012. Elle a reçu, jusqu'à présent, quatre financements du Partenariat, dont un financement pour la préparation du programme (PDG), un financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation (ESPDG) et deux financements pour la mise en œuvre dans le secteur de l'éducation (ESPIG). En outre, la RDC a reçu trois financements du Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE) versés à la Coalition nationale pour l'éducation pour tous en RDC (CONEPT-RDC) et a participé à sept projets du Programme d'activités mondiales et régionales (AMR). Le Partenariat mondial fournit, par ailleurs, un large éventail d'apports non financiers tels que de l'assistance technique, des activités de plaidoyer, des échanges de connaissances, des normes de qualité, des mécanismes de financement et des pratiques exemplaires.

Au cours de la période d'évaluation (2016-2019), la participation du Partenariat s'est principalement traduite par un ESPIG qui finance le programme d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUE) et le soutien non financier à la planification, au dialogue/suivi et au financement (par exemple, soutien technique au Trésor concernant la budgétisation, etc.) Le PAQUE, d'un montant de 100 millions de dollars, est le deuxième ESPIG que reçoit la RDC, pour la période 2017-2021. À ce jour, seulement 13 % du financement ont été décaissés⁹.

Pour les financements ESPIG, la Banque mondiale a agi à titre d'agent partenaire et le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) a assumé les responsabilités d'agence de coordination.

Le PAQUE comporte trois volets : 1) la qualité des apprentissages à l'enseignement primaire (65,5 millions de dollars); 2) le renforcement de la gestion du secteur (21,8 millions de dollars); et 3) la gestion, le suivi et l'évaluation du programme (12,7 millions de dollars).

⁹ <https://www.globalpartnership.org/fr/where-we-work/democratic-republic-of-congo..>

E Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification sectorielle

État de la planification sectorielle au RDC, 2015-2019

La planification du secteur de l'éducation en RDC est régie par la SSEF 2016-2025 et mise en œuvre dans le cadre du plan d'action opérationnel (PAO) 2016-2021 au niveau national et, au niveau provincial, des plans opérationnels provinciaux. Le processus de préparation de la SSEF a commencé en 2012 et a rassemblé toute la communauté éducative, y compris les quatre ministères responsables du secteur de l'éducation, les représentants des écoles confessionnelles et non confessionnelles, les bailleurs de fonds, les syndicats d'enseignants, les associations de parents d'élèves et d'autres membres de la société civile.

Conformément aux critères de qualité du Partenariat mondial pour les plans sectoriels de l'éducation (PSE), la SSEF 2016-2021 et son PAO correspondant, budgétisé sur cinq ans, sont de bonne qualité. Le processus de développement participatif a tenu compte des questions soulevées dans l'analyse sectorielle de l'éducation, mais le plan présente certaines lacunes, notamment une hiérarchisation peu claire des objectifs et des activités, des responsabilités mal définies, une faible attention accordée aux questions de genre et une lenteur des progrès dans la transposition du PSE national au niveau provincial.

La SSEF 2016-2021 s'articule autour de trois objectifs principaux : 1) développer l'accès et assurer l'équité de l'éducation, ce qui signifie l'instauration de la gratuité de l'enseignement primaire, la prolongation du cycle d'éducation de base à une huitième année et l'adaptation des formations pour favoriser l'intégration sociale des jeunes; 2) améliorer la qualité des apprentissages en mettant en place des systèmes de suivi et d'assurance qualité et en créant un environnement éducatif propice à l'apprentissage; et 3) améliorer la gouvernance et le pilotage du secteur en renforçant le système de gouvernance, par l'établissement de normes et de mécanismes transparents de gestion des ressources et en rendant la gestion plus efficace et plus équitable à tous les niveaux, reposant sur des partenariats mieux organisés

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification sectorielle

- Au cours de la période d'évaluation 2015-2019, le financement ESPDG du Partenariat mondial a soutenu le processus de préparation de la SSEF et du PAO. Les **processus d'examen de la qualité (QAR)** de la SSEF et du PAO ont été réalisés au cours des examens liés au processus de requête d'un ESPIG et au cours de l'évaluation indépendante du plan, ce qui a permis d'améliorer les plans et les requêtes. **La condition 1 d'un financement ESPIG (un plan réaliste et endossé)** a incité à détailler davantage le processus de préparation de la SSEF. Le Partenariat mondial a soutenu le processus de préparation en fournissant une assistance technique pour les documents étayant la SSEF et des conseils sur le processus de requête de l'ESPIG. En RDC, la **tranche variable** n'a pas été aussi efficace pour améliorer la planification et le dialogue sectoriels, étant donné la présence d'incitations concurrentes à déposer la proposition de financement dans les délais impartis et à utiliser la tranche variable comme moyen d'orienter le dialogue et la planification sectoriels.

Ce que cela signifie pour le Partenariat mondial pour l'éducation

La situation politique en RDC au cours des trois dernières années, suite au report des élections présidentielles et régionales de 2016, a gravement nui à l'efficacité et à la qualité de la planification du secteur de l'éducation, depuis l'approbation de la SSEF. Malgré ces circonstances difficiles, les critères et les processus de requête du Partenariat mondial, son soutien financier et le soutien et l'évaluation techniques offerts par les partenaires du Partenariat ont fortement contribué à l'amélioration de la planification sectorielle en RDC.

F Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au dialogue et au suivi sectoriels

État du dialogue et du suivi sectoriels en RDC, 2015-2019

La RDC dispose de divers mécanismes de dialogue et de contrôle, énoncés dans un décret ministériel. La principale structure de dialogue, qui sert de GLPE dans le modèle de pays du Partenariat mondial, est le Comité de concertation sectoriel (CCS)¹⁰, formé d'experts du gouvernement de la RDC, de représentants des quatre ministères responsables de l'éducation, des ministères des Finances, du Budget, de la Planification et de la Décentralisation, du Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation (SPACE) (une structure de coordination interministérielle mandatée pour assurer la coordination technique), des partenaires de développement, de la société civile et du secteur privé. Le groupe devrait se réunir tous les trimestres, mais cela n'a pas été le cas au cours de la période examinée. Il est coprésidé par le chef de file (actuellement l'Ambassade de France) et le MEPST. L'autre groupe de dialogue important est le Comité de pilotage sectoriel (CPS), un groupe de niveau supérieur, qui devrait se réunir une fois par an et comprend les quatre ministères responsables du secteur de l'éducation, les ministères des Finances, de la Planification et de la Décentralisation, le SPACE et le chef de file.

Même si les mécanismes de dialogue instaurés sont adaptés à la SSEF (2015-2016) et structurés, le dialogue, lui, est faible, puisque le CCS comme le CPS n'ont pas été en mesure de jouer efficacement leur rôle, entre autres à cause 1) de la situation politique de ces trois dernières années, guère propice à engager un dialogue efficace, les fonctionnaires concentrant leur attention sur les élections présidentielles et régionales; 2) de l'irrégularité des réunions, due à la situation politique dans le pays, bien que plusieurs rencontres ponctuelles aient eu lieu entre les principaux acteurs; 3) des difficultés de coordination entre les quatre différents ministères, chacun disposant, traditionnellement, de ses propres objectifs et stratégie; et 4) des problèmes d'harmonisation entre les bailleurs de fonds, ces derniers s'intéressant surtout à leurs propres projets. Bien que plusieurs parties prenantes aient confirmé la faiblesse des structures de dialogue, elles ont salué la création du SPACE, le considérant comme une étape importante franchie vers la coordination des quatre ministères responsables de l'éducation.

La revue sectorielle conjointe (RCS) annuelle est le principal forum de suivi, de communication des résultats et de revue de la mise en œuvre du plan sectoriel. Au cours de la période étudiée, trois RCS ont été organisées et une quatrième, initialement prévue en 2018, mais reportée en raison de l'absence d'un plan annuel opérationnel permettant de mesurer les indicateurs et d'un manque de nouvelles données

¹⁰ Il est désigné dans le présent rapport par le sigle « GLPE ».

sur les résultats éducatifs, eu lieu en novembre 2019. D'après les critères du Partenariat mondial, la qualité du processus de revue sectorielle conjointe en RDC a fluctué au cours de la période considérée.

L'absence de données fiables sur l'éducation est une faiblesse structurelle inhérente aux mécanismes de suivi de la RDC. Les préoccupations exprimées portent sur la collecte, la compilation et la diffusion aux principales parties prenantes. Bien qu'un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) soit en place, son financement dépend entièrement du soutien des bailleurs de fonds, un projet de renforcement du SIGE étant soutenu par le Partenariat dans deux provinces et un autre, mis en place en 2016, par la Banque mondiale et l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). Pour l'évaluation des résultats d'apprentissage, la Cellule indépendante d'évaluation des acquis scolaires (CIEAS) a été créée dans le cadre du PAQUE et la première évaluation de l'apprentissage des deuxième et quatrième années a été réalisée. Les résultats de l'étude n'avaient toutefois pas été publiés au moment de l'évaluation.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au suivi sectoriel

Au cours de la période de référence 2015-2019, le Partenariat mondial a contribué de façon limitée à la responsabilité mutuelle, en partie à cause de la situation politique en RDC et du manque de coordination des quatre ministères qui ont nui au dialogue en RDC. Bien que le GLPE ait participé activement à la **requête d'ESPIG**, les **rôles et responsabilités** des **agences de coordination**, des **agents partenaires** et du **Secrétariat du Partenariat mondial** n'étaient pas clairs pour les parties prenantes du pays. Le soutien du Partenariat pendant la phase de planification a joué un rôle essentiel dans la mise en place de structures solides pour une responsabilité mutuelle, mais ce rôle s'est atténué par la suite : la plupart des structures et mécanismes de dialogue et de suivi du secteur ne fonctionnent que peu ou pas, et d'autres ne sont pas encore opérationnels. Les parties prenantes ont noté que le Partenariat mondial pour l'éducation, comme partenariat, n'était pas non plus visible en raison du manque d'engagement suffisant de ses principaux partenaires, dont l'agence de coordination, qui n'avait pas la capacité nécessaire pour efficacement s'acquitter de son rôle, et l'agence de coordination qui, n'étant pas présente dans le pays, a été mal vue des partenaires en ce qui a trait à son rôle dans le dialogue sectoriel. Cela dit, depuis 2019, le dialogue s'est amélioré et les capacités de l'agent partenaire et de l'agence de coordination ont été renforcées.

Ce que cela signifie pour le Partenariat mondial pour l'éducation

Au cours de la phase de préparation du plan sectoriel, le gouvernement de la RDC a mis en place plusieurs mécanismes de dialogue et de suivi, dans lesquels le Partenariat mondial s'est facilement intégré et qu'il a renforcés. Cependant, le dialogue a régressé après l'endossement de la SSEF, en partie à cause de la situation politique. Les parties prenantes ont indiqué que le manque de capacité de l'agence de coordination précédente est à l'origine de plusieurs des faiblesses constatées de la coordination sectorielle, notamment en ce qui concerne la formation d'un GLPE opérationnel. L'agence de coordination a mentionné que le fait qu'elle soit financée de la même manière que l'agent partenaire, lequel perçoit un pourcentage du financement pour ses services, pourrait accroître son efficacité à jouer son rôle. Le dialogue repose également sur une gouvernance forte du gouvernement qui, en RDC, dépend de quatre ministères différents, chacun ayant ses propres objectifs. On peut se demander dans quelle mesure le Partenariat mondial peut aider les dirigeants du gouvernement du pays à jouer un rôle actif dans le dialogue sectoriel, en particulier compte tenu des nombreux ministères concernés. Étant donné l'importance accordée à la décentralisation de l'éducation en RDC, la question se pose également de

savoir comment le Partenariat mondial peut soutenir les structures de dialogue au niveau décentralisé de sorte que le Partenariat ne soit pas simplement vu comme le Secrétariat du Partenariat mondial, mais comme un partenariat dans son ensemble.

G Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel

État de la planification sectorielle au RDC, 2015-2019

Les dépenses nationales en RDC ont augmenté en termes absolus et relatifs en RCD au cours de la période examinée. Entre 2015 et 2019, les dépenses totales du gouvernement ont crû de 22 % en moyenne, passant de 3,9 millions de dollars en 2015 à 8,3 milliards de dollars en 2019. En ce qui concerne le budget gouvernemental, entre 2015 et 2018, la part du budget de l'éducation représentait environ 18 % du budget total du gouvernement (avec une augmentation de 19 % en 2016), soit un montant inférieur au seuil de 20 % que le Partenariat recommande. Depuis l'endossement de la SSEF, ce seuil a été atteint pour la première fois en 2019. En pourcentage du produit national brut, la RDC a dépensé 2,3 % de son budget pour l'éducation en 2019 (une augmentation de 2,2 % en 2015 et une baisse à 1,6 % en 2018). Toutefois, il a été noté que les objectifs de 20 % du budget de l'État dans les dépenses courantes (hors service de la dette) ou de 2,9 % du produit intérieur brut étaient faibles au regard des objectifs ambitieux fixés dans la SSEF, et que le financement de la SSEF reste préoccupant, compte tenu également des faibles taux d'exécution du budget global. Si les taux d'exécution restent globalement relativement élevés, la part du capital – essentielle pour renforcer le système d'éducation – est la plus touchée par la baisse des taux d'exécution, tandis que les salaires sont protégés par les conséquences politiques qui découleraient du non-paiement des fonctionnaires. Une dernière préoccupation concerne la forte contribution des ménages au secteur de l'éducation.

Du côté du financement international, la RDC a reçu entre 2,4 milliards et 2,6 milliards de dollars au cours de la période 2012-2017. L'aide publique au développement (APD) officielle totale consacrée à l'éducation a fluctué au fil des ans, enregistrant sa valeur la plus basse, soit 60,2 millions de dollars, en 2015 pour augmenter de 108 millions de dollars en 2012 à 121 millions de dollars en 2017. Cela dit, l'harmonisation du financement des bailleurs de fonds en RDC est faible : la proportion de l'APD consacrée à l'éducation en RDC allouée à des projets est passée de 43 % en 2008 à 73 % en 2017, ce qui témoigne d'une tendance généralisée vers la fragmentation des budgets d'aide et le délaissement de l'harmonisation et l'alignement.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel (national et APD)

Le financement ESPIG 2017-2021 de 100 millions de dollars du Partenariat mondial représente 1,2 % du coût estimé de la mise en œuvre de la SSEF, soit 8,1 millions de dollars entre 2016 et 2020.

Les activités de plaidoyer et les conditions de financement du Partenariat mondial ont eu influence modérée sur les dépenses nationales consacrées à l'éducation. Même si certaines parties prenantes ont noté un lien de cause à effet entre les missions du Secrétariat du Partenariat mondial et une augmentation

du budget de l'éducation à 18 % du budget gouvernemental, rien ne prouve que cette augmentation résulte uniquement de la condition de financement du Partenariat.

Le Partenariat mondial a eu une influence limitée sur le financement international. Il n'est pas facile de savoir dans quelle mesure le plaidoyer du Secrétariat du PME en faveur de l'harmonisation des bailleurs de fonds a donné lieu à un meilleur financement du secteur. L'absence de plans budgétaires annuels décrivant le financement des différentes activités peut y avoir joué un rôle.

Ce que cela signifie pour le Partenariat mondial pour l'éducation

Aucune preuve formelle n'indique que le Partenariat mondial a exercé une influence sur l'harmonisation entre les bailleurs de fonds en RDC. Cela peut être dû également au fait que, même si des structures de dialogue pour l'échange entre les bailleurs de fonds sont en place, rien ne prouve qu'elles aient favorisé la coordination des activités entre les bailleurs de fonds. Les données n'indiquent pas clairement que l'agence de coordination ou l'agent partenaire a encouragé les discussions en vue d'un financement harmonisé. En outre, le responsable-pays du Partenariat mondial n'a effectué aucune mission dans le pays en 2018 et en 2019, ce qui aurait pu indiquer que des activités de plaidoyer pour une meilleure harmonisation entre les bailleurs de fonds ont eu lieu. En RDC, le modèle du Partenariat mondial n'a donc pas fourni d'objectifs cibles précises sur la manière de promouvoir l'harmonisation des bailleurs de fonds. Toutefois, lors de l'approbation de l'ESPIG, le Secrétariat du Partenariat mondial a exhorté les parties prenantes locales à réfléchir à des mesures qui contribueraient à créer un cadre permettant d'utiliser les systèmes gouvernementaux par la suite.

H Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel

État de la mise en œuvre du plan sectoriel en RDC entre 2015-2019

Au cours de la période évaluée, 2015-2019, la mise en œuvre de la SSEF, une fois endossée en 2016, a été lente. Seul un tiers des indicateurs de la SSEF ont atteint leurs objectifs en 2018, comme l'indiquent les documents de suivi. Entre 2016 et 2019, 4,8 millions de dollars, sur les 5,7 millions estimés, ont été dépensés pour les activités d'opération et d'investissement de la SSEF, soit un taux d'exécution de 84 %. En réponse à une promesse faite par le gouvernement avant les élections, des progrès ont été réalisés pour développer l'accès à l'éducation et garantir l'équité, les avancées les plus notables se rapportant à l'élimination de certains frais scolaires, dont les frais d'assurance, les frais de bulletin et Minerval (frais d'identification et de suivi informatique des élèves du primaire, du secondaire et du secondaire professionnel). Parmi les autres progrès enregistrés, on peut citer la formation des enseignants de préscolaire et de primaire, l'élaboration de programmes et de manuels scolaires, des formations d'inspecteur, l'inscription des enseignants sur la liste de paie officielle et la construction de nouvelles salles de classe pour l'enseignement primaire.

Outre le climat politique difficile, la mise en œuvre de la SSEF a été retardée à cause de 1) la nouveauté de l'approche sectorielle adoptée, qui exige, de la part des acteurs, une compréhension et un contrôle des procédures et des mécanismes d'opérationnalisation; 2) la nature de la programmation, fondée sur un plan d'action quinquennal qui ne fournit pas de détails sur les activités à réaliser année après année et sur une prévision des dépenses qui n'est pas cohérente; et 3) la diffusion insuffisante du document,

principalement à l'échelle infranationale, qui se traduit par une faible adhésion au plan sectoriel, notamment de la part des responsables de sa mise en œuvre.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel

Au cours de la période de référence 2015-2019, le **financement ESPIG** (100 millions de dollars) a joué un rôle important dans la mise en œuvre de la SSEF. Le projet a soutenu plusieurs initiatives clés du plan, telles que l'élaboration de programmes et de manuels scolaires dans les langues nationales, la formation des inspecteurs et des enseignants, et la collecte de données sur les acquis scolaires. Cependant, les taux de décaissement pour le secteur de l'éducation ont été faibles, ce que les parties prenantes ont attribué 1) au climat politique fragile qui a détourné l'attention de la mise en œuvre du plan sectoriel vers la préparation des élections; 2) à la conception et à la mise en œuvre de la tranche variable, dont les indicateurs ont été choisis de manière précipitée et les décaissements retardés; 3) au calendrier ambitieux établi lors de phase de planification; et 4) à l'absence d'harmonisation entre les bailleurs de fonds en ce qui concerne le choix du matériel pédagogique à utiliser pour enseigner dans les langues nationales en première, deuxième et troisième année, retardant ainsi les progrès du projet.

Ce que cela signifie pour le Partenariat mondial pour l'éducation

La principale répercussion sur la théorie du changement de la mise en œuvre du plan sectoriel est la nécessité de reconnaître la complexité d'exécution d'un plan de mise en œuvre. La mise en œuvre d'un plan sectoriel de l'éducation s'appuie sur la préparation de plans réalistes et exécutables, de même sur la coordination et les capacités des instances participant à sa mise en œuvre. Cela signifie que le succès du modèle du Partenariat mondial dans un système complexe comme celui de la RDC repose non seulement sur l'agence de coordination et l'agent partenaire, mais sur le fonctionnement du GLPE, les relations entre les agences gouvernementales et le niveau de coordination entre le gouvernement national et les gouvernements provinciaux. Le modèle cible la collaboration et les capacités de certaines de ces agences, mais il ne permet pas d'accorder une attention suffisante à la détection des défaillances dans les capacités de mise en œuvre et aux moyens d'améliorer celles-ci, en particulier dans un contexte tel que celui de la RDC où la situation politique a nui aux progrès. Il faudrait donc que le Partenariat mondial soutienne davantage des évaluations des capacités et des structures organisationnelles.

Plus concrètement, la manière dont les indicateurs de la tranche variable en RDC ont été organisés signifie que le succès de ceux-ci dépend des actions de la part fixe de l'ESPIG. Autrement dit, de mauvaises performances dans d'autres domaines, en dehors de la plage de référence des indicateurs de la tranche variable, pourraient affecter les progrès vers le déblocage des fonds de la tranche variable. Cela montre qu'il est nécessaire de définir un point de contrôle pour le gouvernement dans l'établissement des indicateurs de la tranche variable, afin de garantir que les changements qui se produisent dans les indicateurs de base servant aux décaissements sont attribuables aux efforts que le gouvernement mène et non à des facteurs de confusion (même si ces facteurs émanent du gouvernement lui-même).

I Changements au niveau du système

Principales tendances

Accès et équité : Alors même que des écoles sont construites, le nombre d'élèves par établissement ne cesse de croître. On rapporte également que peu de choses sont faites pour améliorer la qualité des bâtiments scolaires et que les conditions des écoles déjà construites se détériorent, limitant ainsi l'accès à ceux qui cherchent à s'y inscrire. En outre, le coût de l'éducation demeure élevé. Sur une note positive, le gouvernement s'est engagé à supprimer certains frais de scolarité pour l'année scolaire 2019-2020.

Qualité et pertinence : Le nombre d'enseignants payés par l'État a fortement augmenté en 2019, bien que les problèmes de disparités entre les régions n'aient pas été traités. Il semble que des activités soient en cours pour améliorer la formation ou les capacités des enseignants en cours d'emploi, dont les performances sont toujours jugées médiocres.

Gestion : Le problème principal de la gestion du secteur tient au manque de données, et cela n'a pas changé au cours de la période étudiée. Le SIGE demeure déficient, tant en ce qui concerne la production de données que la garantie de leur fiabilité. Un centre pour la conception et le développement d'évaluations des acquis scolaires a été créé, mais il n'a encore produit aucune évaluation nationale des acquis scolaires. L'introduction d'un financement basé sur la performance dans les provinces qui mettent en œuvre le programme PAQUE, conçu pour renforcer la culture de la responsabilité dans l'ensemble du système, en établissant des plans pour le développement scolaire qui permettent de rendre compte du financement octroyé, représente un progrès. Bien que ce programme soit en cours de réalisation, les données sur son impact ne sont pas encore disponibles.

Liens probables entre la mise en œuvre du plan sectoriel et les changements au niveau du système

S'il est trop tôt pour attester de l'efficacité de certains changements importants apportés au niveau du système (tels que le financement basé sur la performance ou la suppression des frais de scolarité), leur mise en œuvre s'aligne sur la SSEF. La rareté des données au niveau du système permettant d'évaluer les liens entre la mise en œuvre des plans sectoriels et les changements au niveau du système est un autre problème. Cette absence de données rend pratiquement impossible une analyse détaillée de ce qui a changé et pourquoi.

Ce que cela signifie pour le Partenariat mondial pour l'éducation

Si la plupart des activités entreprises sont liées au plan sectoriel, elles sont en grande partie mises en œuvre par le programme PAQUE financé par l'ESPIG. Cela est logique, puisque le modèle du Partenariat mondial concentre son soutien sur la mise en œuvre des plans sectoriels. En revanche, ce qui n'est pas clair, c'est la mesure dans laquelle ce modèle soutient réellement l'amélioration des capacités gouvernementales à l'extérieur du financement de ce projet. Le fait que d'autres éléments de la SSEF, lesquels ne sont pas ciblés par le financement du Partenariat mondial, progressent beaucoup plus lentement, montre qu'il est peut-être nécessaire d'envisager une approche plus directe, destinée à renforcer la capacité de mise en œuvre des ministères, au-delà des activités financées par le PAQUE.

J Résultats d'apprentissage et équité

Changements liés aux résultats d'apprentissage, à l'équité et à l'égalité entre les sexes

Équité, égalité entre les sexes et inclusion : Quelques améliorations inégales dans les taux de scolarisation. Le TBS au primaire a diminué, tandis que les taux du secondaire et du préscolaire ont augmenté. L'IPS s'est amélioré dans l'enseignement primaire, et s'il a baissé au préscolaire et au secondaire, il demeure supérieur à 1 pour ces deux niveaux.

Dans l'ensemble, le pourcentage d'élèves non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire a reculé entre 2010 et 2013. Des données plus récentes sur les taux d'achèvement et d'abandon montrent que les taux d'achèvement ont légèrement diminué et que les taux d'abandon ont augmenté.

Résultats d'apprentissage : Le manque d'évaluations fiables et régulières des acquis scolaires ne permet que difficilement de rendre compte de l'évolution des acquis scolaires en RDC. Cependant, des données plus anciennes issues du PASEC (2010) et de l'EGRA/EGMA (2012) montrent que l'apprentissage est médiocre, avec 26 % des élèves de deuxième année et 50 % des élèves de cinquième année obtenant des résultats inférieurs à 40 % aux tests du PASEC, des chiffres similaires étant observés pour l'EGRA/EGMA (bien qu'aucune évaluation nationale n'ait été effectuée).

Liens probables avec les changements observés au niveau du système

L'absence de données fiables tant sur les changements au niveau du système que sur les résultats des élèves (accès, équité, égalité des sexes et acquis scolaires) signifie que l'équipe d'évaluation n'a pas été en mesure de tirer des jugements concluants sur la proposition selon laquelle les changements apportés au niveau du système ont amélioré les résultats des élèves.

Ce que cela signifie pour le Partenariat mondial pour l'éducation

Pour être en mesure de procéder à une évaluation approfondie de sa théorie du changement, le Partenariat mondial s'appuie sur des données. Dans le même ordre d'idées, on ne peut attendre à ce que des décideurs politiques élaborent des politiques ayant un impact positif sur les populations les plus vulnérables s'ils ne disposent pas des données leur permettant de savoir qui sont ces populations. Bien que la théorie du changement du Partenariat mondial tienne compte de cet aspect et se concentre sur le soutien de systèmes tels que le SIGE, il est peut-être nécessaire de reconnaître que dans des États tels que la RDC, il faudrait commencer par améliorer les systèmes de données de base, en soutenant, par exemple, des enquêtes plus régulières sur les ménages. Cela permettrait de préparer le terrain pour des efforts visant à améliorer la planification, la responsabilité mutuelle, le financement et la mise en œuvre.

K Conclusions et questions stratégiques

Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation

En dehors de la planification sectorielle, il n'est guère possible d'affirmer actuellement que les contributions du Partenariat mondial au dialogue, au suivi du financement national et international ou à la mise en œuvre du plan sectoriel ont abouti à des améliorations significatives. Il est généralement admis que la SSEF doit sa rigueur et la vue d'ensemble qu'elle offre du secteur de l'éducation aux apports du Partenariat. Entre la première et la deuxième année de la présente évaluation, sa contribution est devenue de plus en plus manifeste, à mesure que l'importance de ces apports se précisait. Toutefois, le renforcement du processus de planification et de production de la SSEF n'a eu que peu d'impact sur le renforcement d'autres aspects du secteur de l'éducation. La responsabilisation est peu développée en raison du manque de données sur les progrès du secteur et de l'absence d'un forum solide permettant aux parties prenantes de demander des comptes au gouvernement, le GLPE n'ayant pas joué son rôle de manière efficace et aucun examen sectoriel conjoint n'ayant été organisé au niveau national. Des lacunes en matière de capacités, l'absence de plans opérationnels bien conçus et par un décalage entre la planification opérationnelle aux niveaux national et provincial ont freiné la mise en œuvre du plan sectoriel.

Il est important de souligner que l'incertitude politique des premières années de la mise en œuvre de la SSEF a ralenti les progrès dans des domaines tels que la mise en place de la RSC et la préparation de plans opérationnels. Dans des domaines clés, notamment ceux soutenus par le programme PAQUE, financé par l'ESPIG, des progrès ont été réalisés et l'on observe des évolutions positives telles que l'introduction d'un financement basé sur les performances aux niveaux infranationaux et de plans visant à supprimer les frais de scolarité pour les étudiants.

Bonnes pratiques émergentes

La contribution soutenue du Secrétariat du Partenariat à la préparation de la SSEF a été jugée précieuse pour le processus de planification en RDC. La présence du responsable-pays du Secrétariat a renforcé les performances de l'agent partenaire et de l'agence de coordination, qui ont veillé à la préparation d'un plan sectoriel rigoureux.

La création du SPACE comme secrétariat permanent pour coordonner les activités du gouvernement a été importante, en particulier compte tenu de la relative complexité des institutions de gouvernance pour un grand pays décentralisé comme la RDC. Même si les capacités du SPACE doivent être renforcées, la création du secrétariat a été un pas dans la bonne direction pour améliorer la coordination sectorielle.

Questions stratégiques

- 1) Compte tenu du décalage entre la qualité de la SSEF et l'absence de progrès dans sa mise en œuvre, le Partenariat mondial devrait-il, lors de son processus d'évaluation, se concentrer non seulement sur la préparation de bons plans, mais aussi sur la mise en place des structures nécessaires à la mise en œuvre de ces plans? Ces structures devraient-elles être en place avant qu'un plan puisse être considéré comme prêt à être approuvé?

- 2) Étant donné que la plus grande partie de la mise en œuvre et de la planification opérationnelle en RDC s'effectue au niveau local et provincial en RDC, le modèle opérationnel utilisé par le Partenariat mondial est-il adapté à son objectif? Faudrait-il insister davantage sur le renforcement de la planification, du dialogue et du suivi au niveau provincial et, si oui, comment le Partenariat mondial pourrait-il y contribuer?
- 3) La difficulté à produire des données précises et en temps utile est à l'origine des faiblesses du dialogue et du suivi en RDC. Il conviendrait, par conséquent, de déterminer s'il est bénéfique de travailler au renforcement des structures de suivi, telles que la RSC, sans d'abord renforcer la capacité du gouvernement à produire des données fiables permettant de suivre les progrès?
- 4) La coordination du dialogue dans un pays vaste, fragile et décentralisé est une lourde tâche, pour laquelle l'agence de coordination ne dispose pas de ressources. Elle est d'autant plus lourde en RDC que l'agent partenaire, qui a pour rôle de gérer les financements du Partenariat mondial, n'a pas de présence permanente dans le pays. L'obligation de maintenir une présence permanente dans le pays devrait-elle faire partie du mandat des agents partenaires? Le mandat devrait-il également préciser que l'agent partenaire fournit le soutien à l'agence de coordination pour faciliter le dialogue?
- 5) La RDC soulève également des questions importantes concernant la viabilité du financement de la tranche variable de l'ESPIG du Partenariat mondial. Pour tenter d'obliger le gouvernement à rendre des comptes dans les cas où la gouvernance et la responsabilité sont fragiles, les indicateurs servant de base aux décaissements de la tranche variable devraient-ils se concentrer sur les résultats des processus de plus haut niveau plutôt que sur les indicateurs concernant les élèves, sachant que la probabilité que les objectifs ne soient pas atteints et que le financement ne puisse pas être débloqué est beaucoup plus forte?

1 Introduction

1.1 Contexte et objet de l'évaluation prospective

1. Créé en 2002 sous l'appellation Initiative pour une mise en œuvre accélérée du Programme Éducation pour tous (FTI-EPT) et rebaptisé Partenariat mondial pour l'éducation (PME) en 2011, l'organisme est un partenariat mondial multilatéral et une plateforme de financement. Le Partenariat mondial vise à renforcer les systèmes d'éducation dans les pays en développement pour offrir des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables par le renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion dans l'éducation¹¹. Il réunit des pays en développement, des pays donateurs, des organisations internationales, la société civile, des organisations d'enseignants, le secteur privé et des fondations¹².

2. La présente évaluation fait partie d'une étude plus importante sur le Partenariat mondial comprenant huit évaluations prospectives et 20 évaluations sommatives au niveau des pays. L'étude globale, qui s'inscrit dans la stratégie de suivi et d'évaluation (S&E) 2016-2020 du Partenariat mondial pour l'éducation, prévoit aussi la conduite d'une série d'évaluations interreliées destinées à analyser la mesure dans laquelle les réalisations et les activités du Partenariat contribuent aux résultats et à l'impact¹³ observés au niveau des pays.

3. Les évaluations prospectives ont pour but d'évaluer si les apports et l'influence du Partenariat mondial pour l'éducation contribuent à l'atteinte des cibles intermédiaires énoncées dans sa théorie du changement¹⁴, en ce qui a trait à la planification, à la mise en œuvre, au financement, au dialogue et au suivi sectoriels. Elles sont tournées vers l'avenir et analysent ce qui se passe pendant que ça se passe. L'équipe d'évaluation a observé attentivement le processus de prise de décisions initiales, documenté les points de vue des décideurs et s'est concentrée sur les activités et la participation des principales parties prenantes au début de la période considérée afin de permettre de comprendre si des progrès ont été réalisés et si le Partenariat mondial a apporté une contribution.

4. Dans ce contexte, la notion de « soutien du PME » recouvre les apports de fonds provenant des financements du Partenariat mondial et des conditions de financement qui y sont associées, ainsi que les apports non financiers issus des travaux du Secrétariat, de l'agent partenaire, de l'agence de coordination et provenant de l'engagement du Partenariat mondial pour l'éducation au niveau mondial (assistance technique, activités de plaidoyer, échanges de connaissances, normes de qualité et conditions de financement).

¹¹ PME, *GPE 2020. Améliorer l'apprentissage et l'équité grâce au renforcement des systèmes d'éducation* (2016).

¹² L'information sur les partenaires du PME est accessible à l'adresse suivante <https://www.globalpartnership.org/fr/who-we-are/about-gpe>

¹³ Dans le cadre de ce mandat, le terme « impact » correspond à la terminologie utilisée par le Partenariat mondial pour désigner les changements au niveau sectoriel dans le domaine des apprentissages, de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion (reflétés dans les objectifs stratégiques 1 et 2 du Partenariat mondial pour l'éducation décrits dans le Plan stratégique GPE 2016-2020). Bien que les évaluations au niveau des pays examinent les progrès réalisés en ce sens, elles ne constituent pas des évaluations d'impact formelles, qui comprennent généralement une analyse contrefactuelle basée sur des essais contrôlés randomisés.

¹⁴ La TdC du PME figure à l'0.

Encadré 1.1 – Portée de la présente évaluation prospective

Cette évaluation de pays prospective cherche à recueillir de l'information qui permettra au Partenariat mondial d'évaluer et, si nécessaire, d'améliorer son approche globale de soutien aux pays en développement partenaires. Elle n'a pas pour objet d'évaluer la performance du gouvernement de la RDC, d'autres partenaires ou parties prenantes locales ou encore de financements particuliers du Partenariat mondial. La période de référence pour l'évaluation s'étend de 2011 à 2019. Elle est couverte par un rapport de référence et deux rapports annuels qui ont pour objectif de suivre les changements découlant des activités du Partenariat. Le présent rapport propose une perspective sommative distincte à la fin de la période d'évaluation et relève les changements survenus entre les périodes des rapports.

1.2 Aperçu de la méthodologie

5. La méthodologie des évaluations prospectives repose sur une analyse des contributions fondée sur la théorie et le cadre directeur de l'évaluation comporte une matrice d'évaluation et une théorie générique du changement au niveau du pays, adaptée de la théorie générale du changement du plan stratégique 2016-2020 du Partenariat mondial pour l'éducation. La méthodologie de l'évaluation repose sur un processus en sept étapes : Les quatre premières étapes portent sur l'établissement de références solides pour chaque pays et les trois autres ont trait à la réalisation du rapport annuel itératif au niveau des pays. Cela est décrit plus avant à l'Annexe C et dans le rapport initial.

6. Les évaluations au niveau des pays (prospectives et sommatives) du Partenariat mondial répondent à trois questions clés, indiquées ci-dessous. Le détail des questions d'évaluation apparaît dans la matrice d'évaluation (figurant à l'annexe A). La figure 1.1 montre les liens entre ces questions d'évaluation clés et les contributions revendiquées¹⁵ examinées dans le cadre de l'évaluation.

- **Question d'évaluation clé I :** Le soutien du Partenariat mondial en RDC a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan sectoriel, de dialogue et de suivi sectoriels, et à un financement de l'éducation plus important/meilleur¹⁶? Si oui, comment?
- **Question d'évaluation clé II :** La réalisation d'objectifs à l'échelon national¹⁷ a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif de la RDC plus efficace et plus efficient?
- **Question d'évaluation clé III :** Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?

7. Les cadres directeurs de l'évaluation sont la matrice d'évaluation (annexe A) et la théorie du changement au niveau des pays pour la RDC (annexe B). Un bref résumé de la méthodologie d'évaluation utilisée pour le pays figure à l'Annexe C du présent rapport. Pour de plus amples détails sur l'ensemble du

¹⁵ Les contributions revendiquées sont les mécanismes théoriques du changement par le biais des intrants du PME. Elles sont expliquées plus en détail à l'annexe C.

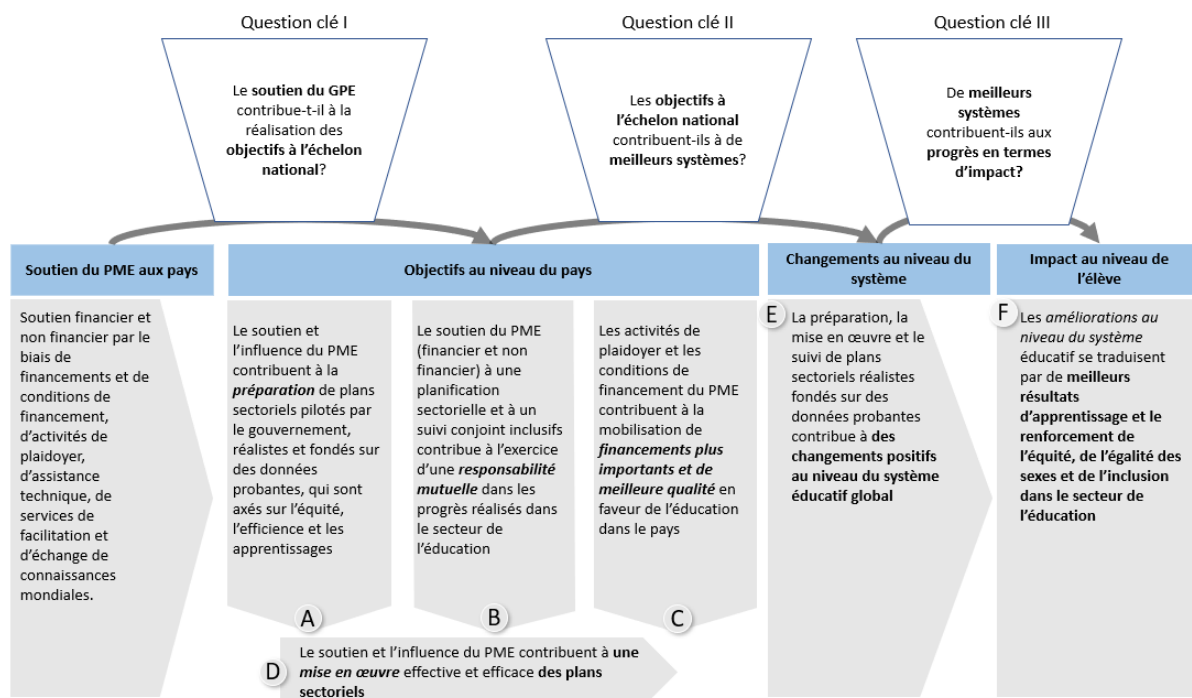
¹⁶ Critères de pertinence, d'efficacité et d'efficience du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

¹⁷ Objectifs du PME au niveau national liés à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, à la responsabilité mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels.

mandat, veuillez vous reporter au Rapport initial (janvier 2018) et à l'approche révisée pour les années 2 et 3, publiée en novembre 2018¹⁸.

8. Cette approche correspond à celle des évaluations sommatives et, par conséquent, contribue au rapport de synthèse de 2020. En ce qui concerne l'application de l'analyse des contributions, les évaluations prospectives de la première année étaient tournées vers l'avenir et visaient à déterminer si les apports et l'influence dans la planification sectorielle de l'éducation favorisaient l'obtention de résultats intermédiaires, comme le supposait la théorie du changement. À l'inverse, les évaluations sommatives retracent la contribution des apports aux résultats intermédiaires, aux résultats et à l'impact de la théorie du changement. Ces évaluations prospectives finales intègrent les évaluations prospectives des années d'évaluation précédentes à une évaluation finale ex post de ce qui s'est passé depuis le précédent rapport annuel. La méthodologie pour évaluer, confirmer et réfuter les données probantes est présentée à l'annexe F.

Figure 1.1 L'évaluation présente les constatations relatives aux questions d'évaluation clés et aux contributions revendiquées.



9. L'accent mis sur la collecte et l'analyse des données est pertinent pour les indicateurs clés du cadre de résultats (CR) du Partenariat mondial et les indicateurs supplémentaires décrits dans les plans sectoriels de l'éducation (PSE) de chacun des pays. L'équipe d'évaluation n'a pas recueilli de données quantitatives primaires, mais s'est plutôt appuyée sur des données secondaires pour asseoir les conclusions de l'évaluation sur une base quantitative solide. De plus, deux séries de collecte de données ont eu lieu en 2018 et 2019. Chacune d'entre elles a servi à ce rapport final.

¹⁸ <https://www.globalpartnership.org/content/modified-approach-country-level-evaluations-fy-ii-2019-and-fy-iii-2020>

10. Des entretiens avec des informateurs clés ont été menés à deux reprises au cours de la présente évaluation en RDC (en 2018 et en 2019) et ont permis de recueillir des informations sur les principaux axes d'analyse suivants :

- La planification de l'éducation;
- La mise en œuvre du PSE (y compris la phase de mise en œuvre par rapport aux plans et aux difficultés de mise en œuvre);
- Le dialogue sectoriel;
- Le suivi (y compris les forces et les faiblesses des systèmes de suivi, aussi bien en ce qui concerne la production que la transparence des données);
- Le financement de l'éducation;
- Le soutien financier et non financier du Partenariat mondial associé aux thèmes mentionnés ci-dessus;
- Activités des partenaires donateurs.

Encadré 1.2 – Code couleur des évaluations au niveau des pays

Tout au long du rapport, nous nous servons de tableaux pour donner aux lecteurs un aperçu général des principales constatations des évaluations au niveau des pays sur chacune des questions. Pour permettre de s'orienter rapidement, nous utilisons un simple code couleur, basé sur une échelle à trois catégories, où le vert équivaut à « fort, élevé, atteint », l'orangé à « modéré, moyen, partiellement atteint », le rouge à « bas, faible, non atteint et où le gris indique un manque de données permettant d'évaluer le problème. Dans chaque tableau, la signification particulière du code couleur choisi est précisée. Le code couleur est conçu comme un outil d'orientation qualitative pour les lecteurs, plutôt que comme une mesure quantifiable.

11. Pour ce rapport d'évaluation au niveau des pays de l'année II, les entretiens auprès des principales parties prenantes ont été menés au cours de la mission en RDC qui s'est déroulée du 10 au 23 juillet 2019. L'équipe d'évaluation a consulté un total de 72 parties prenantes des ministères de l'éducation au niveau de l'État, d'autres ministères, agences et institutions de la RDC, des agences donatrices bilatérales et multilatérales, des coalitions de la société civile et des syndicats d'enseignants, des établissements d'enseignement privés et confessionnels, des instituts de recherche, des organisations non gouvernementales (ONG) locales et internationales et d'autres milieux (voir l'annexe I pour une liste des parties prenantes). Les rencontres avec des informateurs clés ont été réalisées à la fois au niveau de l'État à Kinshasa et dans la province de l'Équateur, l'une des provinces où l'actuel financement pour la mise en œuvre du programme du secteur de l'éducation (ESPIG) est mis en œuvre¹⁹. En plus des entretiens avec les parties prenantes, l'équipe de l'évaluation de pays a examiné un large éventail de documents, de bases de données et de sites web pertinents, ainsi qu'une sélection de documents spécialisés.

Objectif de l'évaluation de l'année 2

12. Les évaluations prospectives autorisent une marge de manœuvre pour l'étude des changements inattendus et l'analyse des tendances d'une année sur l'autre. Ce rapport est conçu pour être lu comme une évaluation finale indépendante de la contribution du Partenariat mondial à l'éducation en RDC, mais

¹⁹ La province a été choisie avec les parties prenantes du pays pour des raisons de facilité d'accès et de sécurité. Les auteurs reconnaissent qu'il ne s'agit là que d'un exemple illustrant la manière dont l'ESPIG fonctionne dans une province particulière et qu'il n'est pas représentatif des 25 autres provinces de la RDC.

il permettra également de recenser les changements intervenus entre le rapport de référence et le présent rapport final. Il s'appuie également sur le rapport de la première année en examinant de plus près la solidité des éléments probants des affirmations faites au cours de l'année 1 et en testant plus en profondeur les hypothèses qui sous-tendent la théorie du changement du Partenariat.

Changements survenus de l'année I à l'année II des évaluations prospectives au niveau des pays

13. Il était initialement prévu que les huit évaluations prospectives au niveau des pays se concentrent sur un cycle politique et sur le soutien du Partenariat y correspondant, c'est-à-dire de la planification sectorielle et du dialogue sectoriel qui s'y rapporte à la mise en œuvre et au suivi du plan sectoriel. Toutefois, cette orientation a été modifiée en novembre 2018. La première évaluation prospective de 2018 a fait le point sur la situation du secteur de l'éducation en RDC. Dans une perspective d'avenir, cette deuxième et dernière évaluation prospective a pour objectif de fournir plus d'éléments de preuve et de refléter les changements intervenus dans le temps, en s'intéressant aux processus du cycle politique et du secteur suivis au cours des années 2018-2019 en RDC. Cette dernière évaluation prospective au niveau des pays en RDC vise également à examiner la solidité des données des pays a mis et les répercussions des résultats de l'évaluation sur la théorie du changement et le modèle opérationnel du Partenariat mondial.

Limites et stratégies d'atténuation

14. L'évaluation de pays de la RDC s'est heurtée à des limitations majeures liées à la portée, à la durée, à la qualité et à la disponibilité des données. En général, la taille de la RDC, l'éloignement de certaines régions et une infrastructure sous-développée compliquent la collecte de données sur les indicateurs de l'éducation²⁰. Obtenir des données complètes pour l'ensemble de la RDC demeure problématique : dans de nombreux cas, elles sont limitées, ont été tirées d'un échantillon national partiel seulement ou n'existent que pour certaines provinces. La principale source de données permettant de suivre les progrès dans le secteur de l'éducation est l'Annuaire statistique de l'éducation. Le dernier annuaire national date de 2017-2018; une version préliminaire a été diffusée en août 2019 sur le site web du système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) pour les parties prenantes ayant des privilèges d'accès au site web du SIGE, bien que cela puisse changer²¹. L'annuaire national précédent remontait à 2014-2015, mais pour certaines provinces choisies, des données ont été collectées pendant l'année scolaire 2015-2016²². L'annuaire statistique de l'éducation pose un problème particulier, car il est souvent publié un ou plusieurs années après l'année scolaire en question (comme dans la version provisoire de l'annuaire 2017-2018) ou, certaines années, il n'est pas publié du tout (par exemple, il n'existe pas d'annuaire pour l'année scolaire 2016-2017).

15. En plus de ne pas être régulièrement communiquées, les informations sur les écoles et les enseignants sont souvent incomplètes et peu fiables²³. Cela vaut aussi bien pour les données de l'annuaire que celles de la paie des enseignants. Aucune cartographie nationale systématique des écoles en RDC n'a été établie, et le processus d'enregistrement des écoles et des structures administratives est caractérisé

²⁰ Groleau, G. *Improved Management and Accountability: Conditions for Better Access and Quality of Primary Education in the Democratic Republic of Congo?* (2017), p.21

²¹ <http://report.sigerdc.net>

²² Annaaires statistiques consultables à : <http://www.eduquepsp.education/documentation/donnees-statistiques/#.XVB2gS2ZNTY>

²³ Groleau, 2017, p.8 et p.21

par un manque de surveillance et de contrôle de la qualité²⁴. Plusieurs faiblesses caractérisent également la production de l'annuaire, liées aux données autodéclarées fournies par les écoles et à l'utilisation de questionnaires sur papier, distribués à l'ensemble du pays par voie terrestre, puis renvoyés à Kinshasa. Le taux de réponse des écoles, dans le cadre de ce processus, est faible, soit parce que les questionnaires ne sont pas renvoyés à Kinshasa, soit parce qu'ils se perdent pendant le transport. Il n'y a pas non plus de processus formel d'assurance qualité en place lors du traitement manuel de ces questionnaires.²⁵

16. Les dernières données disponibles de l'Institut de statistiques (ISU) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) datent de 2013 ou 2015 selon l'indicateur en question²⁶.

17. La rareté et l'obsolescence des données affectent également la réalisation des revues sectorielles conjointes (RSC), qui servent à suivre les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation. À ce jour, trois RSC ont été organisées en RDC, la dernière ayant eu lieu du 22 au 24 février 2017. Une quatrième avait été prévue pour 2018, mais a été reportée en raison de l'absence de plans opérationnels annuels pour la SSEF (plan stratégique sectoriel) et du manque de données permettant de rendre compte des progrès réalisés²⁷. La plus récente RSC s'est déroulée la dernière semaine de novembre 2019. L'information qui en est ressortie a été intégrée dans la version finale de ce rapport.

1.3 Structure du rapport

18. Après cette introduction, la **section 2** décrit le contexte national dans lequel le Partenariat mondial soutient le pays. Elle explique le contexte politique et géographique général de la RDC, le secteur de l'éducation du pays et le soutien financier et non financier du Partenariat mondial.

19. La **section 3** présente les constatations de l'évaluation relatives aux contributions du Partenariat mondial à la planification sectorielle de l'éducation; à la responsabilité mutuelle par le biais d'un dialogue politique inclusif et d'un suivi sectoriel; au financement sectoriel; et à la mise en œuvre des plans sectoriels de l'éducation.

20. La **section 0** traite des changements survenus dans le système éducatif de la RDC au cours de la période considérée, 2017-2020, et aux liens probables entre ces changements et les progrès accomplis par rapport aux objectifs nationaux.

21. La **section 0** offre un aperçu des changements au niveau de l'impact observables en RDC.

22. La **section 6** précise les changements observés dans le temps en RDC.

23. Finalement, la **section 7** dégage les conclusions générales de l'évaluation et formule plusieurs questions stratégiques pour le Partenariat.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid.

²⁶ <http://data.uis.unesco.org>

²⁷ Premier rapport annuel de la RDC (2018)

2 Contexte

2.1 Renseignements généraux sur la RDC

24. La présente section expose le cadre dans lequel s'est déroulée l'évaluation, notamment le contexte historique, politique et économique, ainsi que celui du secteur de l'éducation et le soutien du PME en RDC. Ses principales caractéristiques sont présentées dans le tableau 2.1 ci-dessous.

Tableau 2.1 *Caractéristiques contextuelles du pays et de son secteur de l'éducation*

CONTEXTE	CARACTÉRISTIQUES
Pays	<ul style="list-style-type: none"> Felix Tshisekedi a remplacé le président Joseph Kabila (au pouvoir depuis 18 ans) à la suite d'élections tenues en décembre 2018 (reportées de deux ans). La plus récente épidémie d'Ebola s'est déclarée en août 2018 dans les provinces du Nord-Kivu et d'Ituri, et 2 687 cas étaient confirmés en août 2019. L'indice de développement humain (IDH) de la RDC s'établissait à 0,459 en 2018 et le pays occupait le 179^e rang de l'indice²⁸ sur 189. L'aide publique au développement (APD) nette octroyée représente 6,7 % du produit national brut (PNB) (2017)²⁹.
Secteur de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> En 2018, 40 % de la population avait moins de 14 ans³⁰ et 40 504 275 enfants étaient d'âge scolaire (de 3 à 17 ans)³¹. En 2018, le taux de scolarisation brut (TBS) au préscolaire était de 4,8 %, le TBS au primaire, de 108 % et le TBS au secondaire, de 47,8 %³². De légères augmentations du TBS et de la parité des sexes du TBS ont été observées dans toutes les régions entre 2014 et 2018, mais des différences régionales persistent³³. Les divers frais de scolarité font en sorte que la scolarisation des enfants coûte cher aux parents. Depuis qu'elle est devenue partenaire du PME en 2012, la RDC a bénéficié de quatre financements du PME, ainsi que de trois allocations du Fonds de la société civile pour l'éducation (FSCE).

²⁸ Indicateurs et indices de développement humain : Mise à jour statistique de 2019. http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/fr/COD.pdf.

²⁹ OCDE, Stats.OCDE (base de données) (2019). <https://stats.oecd.org/Index.aspx?lang=fr&SubSessionId=ae4eeb97-9b0e-46b5-890c-e41277d37642&themetreeid=3>.

³⁰ CIA World Factbook – DRC. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbookook/geos/cg.html>

³¹ ISU. <http://uis.unesco.org/fr/country/cd?theme=education-and-literacy>.

³² Annuaire statistiques 2013-2014 et 2017-2018.

³³ Ibid.

CONTEXTE	CARACTÉRISTIQUES
Structures et caractéristiques du système d'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Quatre ministres distincts sont responsables de l'éducation : le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire (MEPST), le Ministère de l'enseignement technique et professionnel (MFPMA), le Ministère de l'enseignement supérieur (MESU) et le Ministère des affaires sociales (MAS). • En RDC, l'éducation est décentralisée même si jusqu'à présent, la décentralisation n'a été que partiellement réalisée, le MEPST étant responsable de l'essentiel du fonctionnement de tous les jours et de la gestion du système. • Le système englobe l'enseignement préscolaire (3-5 ans), l'enseignement primaire (6-11 ans), l'enseignement secondaire (12-17 ans) et l'enseignement supérieur (« tertiaire ») (18-22 ans). Six années de scolarité (6-11 ans) sont obligatoires. • En 2014, 70 % des écoles étaient des écoles confessionnelles, 20 % des écoles publiques et 10 % des écoles privées³⁴.

Source : Rédigé par les auteurs

Contexte

25. Située en Afrique centrale, la RDC est le deuxième plus grand pays du continent³⁵. Elle occupe une superficie de 2,34 millions de km² et a des frontières avec neuf pays. Elle est dotée de riches ressources naturelles, dont 80 millions d'hectares de terres arables et 1 100 minéraux et métaux précieux répertoriés³⁶.

26. LA RDC a obtenu son indépendance en 1960 après plus de 50 ans de colonisation belge et ses débuts ont été marqués par l'instabilité politique et sociale. Le pays se remet encore d'une série de conflits survenus dans les années 1990, notamment la première guerre du Congo (1996-1997), qui a mis un terme à la présidence de Joseph Mobutu, au pouvoir de 1965 à 1997 et qui a rebaptisé le pays Zaïre en 1971, et la deuxième guerre du Congo (1998-2003), qui a divisé le pays en trois (nord, est et Kinshasa, la capitale), suite à l'intervention des différents pays voisins. À la signature de l'Accord de Lusaka en juillet 1999, les groupes étrangers ont quitté le pays et des forces de l'ONU y ont été déployées. Le conflit s'est cependant poursuivi par le biais de milices interposées. Les principales factions ont signé l'accord de Sun City en 2002 et un gouvernement de transition a dirigé le pays jusqu'aux élections de 2006, remportées par le gouvernement de transition dirigé par Joseph Kabila, qui sera président de la RDC de janvier 2001 à janvier 2019.

27. La Constitution, approuvée par le peuple congolais le 18 février 2006, fait du pays une république semi-présidentielle. Le document prévoyait aussi diverses mesures de décentralisation, qui ont fait passer le nombre de provinces de 11 à 26. Dans le cadre de la décentralisation, le gouvernement central conserve le contrôle de la politique publique et du budget national, alors que la mise en œuvre est en grande partie du ressort des provinces. En 2018, la population totale de la RDC était estimée à 85 millions d'habitants³⁷.

28. La RDC a l'une des populations les plus jeunes du monde : plus de 40 % de sa population a moins de 14 ans³⁸. L'espérance de vie est l'une des plus faibles au monde : 59 ans pour les hommes et 62 ans

³⁴ Groleau (2017).

³⁵ Estimations de 2018, données des Nations Unies <http://data.un.org/en/iso/cd.html>.

³⁶ Profil pays – RDC – Banque mondiale. <https://www.banquemondiale.org/fr/country/drc/overview>.

³⁷ CIA World Factbook. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbookook/geos/cg.html#field-anchor-people-and-society-literacy>.

³⁸ CIA World Factbook – RDC. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cg.html>.

pour les femmes³⁹. En 2018, 73 % de la population vivait dans l'extrême pauvreté, avec moins de 1,90 \$ par jour⁴⁰. Le classement à l'IDH de la RDC est également bas, s'établissant à 0,459, ce qui place le pays 179^e sur 189 et le classait dans la catégorie des pays à faible développement humain en 2018⁴¹. En 2017, l'indice d'inégalité des sexes (IIS) pour la RDC était de 0,653, ce qui plaçait le pays 152^e sur 162.

29. La RDC a enregistré une forte croissance (9,5 %) de son produit intérieur brut (PIB) en termes réels au cours de la période 2013-2014, mais elle a ensuite été touchée par une récession entre 2015 et le milieu de 2017, principalement en raison de la baisse des prix des deux principales matières d'exportation (le cuivre et le cobalt), ce qui a fait chuter le taux de croissance du PIB en termes réels à un creux de 2,4 % en 2016⁴². Depuis, la croissance du PIB en termes réels n'a cessé d'augmenter, passant de 3,7 % en 2017 à 4,1 % en 2018-2019, en grande partie grâce à une reprise de l'activité minière et à la hausse des prix mondiaux du cuivre et du cobalt⁴³. L'inflation a en outre fortement diminué, passant de 4,8 % à 7,2 % au cours de 2018⁴⁴.

30. Selon l'indice 2018 de Transparency International⁴⁵, la RDC est l'un des pays les plus touchés par la corruption. La performance de la RDC en matière de gouvernance se classe parmi les plus faibles au monde, avec des scores particulièrement bas en ce qui concerne l'efficacité du gouvernement, la reddition de comptes et la corruption. Les indicateurs mondiaux de gouvernance classent la RDC parmi les « États en déliquescence » et les pays les moins performants, et ses scores sont particulièrement bas pour ce qui est de la stabilité politique, de l'absence de violence/terrorisme, ainsi que de l'État de droit⁴⁶.

Faits récents

31. Des élections présidentielles et parlementaires étaient censées se tenir en novembre 2016, mais le président sortant Joseph Kabila a refusé de renoncer à ses fonctions à la fin de son mandat. Les élections ont donc été repoussées à de nombreuses reprises pour enfin avoir lieu en décembre 2018. Les résultats ont été contestés et le candidat de l'opposition, Felix Tshisekedi, a fini par être proclamé vainqueur, ce qui a provoqué les protestations de l'opposition⁴⁷.

32. La RDC reste un État fragile où des conflits éclatent souvent, en particulier au Nord-Kivu⁴⁸. Entre 2016 et 2017, le Kasai a connu des flambées de violence qui ont entraîné la mort de 3 000 personnes, et les Nations Unies ont fait état de fosses communes et de mauvais traitements généralisés à l'encontre des civils⁴⁹. Outre les conflits, la RDC est aux prises avec des épidémies d'Ebola, dont la plus récente s'est produite en août 2018 dans les provinces de Nord-Kivu et d'Ituri. Au 6 août 2019, 2 781 cas avaient été déclarés (2 687 cas confirmés et 94 cas probables), dont 56 % (1 572) étaient des femmes et 28 % (791)

³⁹ Indicateurs de développement 2017 de la Banque mondiale. <http://hdr.undp.org/en/2018-update>.

⁴⁰ Profil pays – RDC – Banque mondiale. <https://www.banquemondiale.org/fr/country/drc/overview>.

⁴¹ Indices et indicateurs de développement humain : Mise à jour statistique 2019. http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/fr/COD.pdf.

⁴² IMF World Economic Outlook (Perspectives économiques mondiales du FMI) (avril 2019). https://www.imf.org/external/datamapper/NGDP_RPCH@WEO/COD.

⁴³ Profil pays – RDC – Banque mondiale, <https://www.banquemondiale.org/fr/country/drc/overview>.

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Indices de corruption de Transparency International – RDC (2018).

<https://www.transparency.org/country/COD>.

⁴⁶ Projet sur les indicateurs de gouvernance mondiaux, 2016.

<http://info.worldbank.org/governance/wgi/#home>.

⁴⁷ Profils pays – BBC. <https://www.bbc.co.uk/news/world-africa-13283212>.

⁴⁸ World Vision. <https://www.worldvision.org/disaster-relief-news-stories/drc-conflict-facts>.

⁴⁹ <https://www.thenewhumanitarian.org/analysis/2017/07/31/briefing-conflict-kasai-drc>.

des enfants de moins de 18 ans. En tout, 1 866 malades sur 2 781 sont décédés, ce qui représente un taux de mortalité de 67 %⁵⁰.

2.2 Le secteur de l'éducation en RDC

33. Le système d'éducation de la RDC compte deux années d'éducation de la petite enfance (EPE) et six années d'enseignement primaire, suivies de six années d'enseignement secondaire qui comprend un premier cycle de deux ans et deuxième cycle de quatre ans. Six années de scolarité seulement sont obligatoires (entre 6 et 11 ans). Pour le primaire, le secondaire et le postsecondaire, l'année scolaire commence en septembre et se termine en juin. Le tableau 2.2 présente la population d'âge scolaire et d'autres données pour chacun de ces niveaux.

Tableau 2.2 Âge scolaire officiel par niveau, TBS et nombre d'enseignants en RDC⁵¹

NIVEAU	ANNÉE	GROUPE D'ÂGE	POPULATION TOTALE D'ÂGE SCOLAIRE (2018)	TBS (%) (2018) ⁵²	ENSEIGNANTS (2018)
Préscolaire/préprimaire	Préscolaire	3-5 ans	8 347 190	4,8	14 543
Primaire	1 ^e à 6 ^e année	6-11 ans	14 187 970	100,8	414 580
Premier cycle du secondaire	7 ^e à 8 ^e année	12-13 ans	4 040 992	47,8	324 324
Deuxième cycle du secondaire	9 ^e à 12 ^e année	14-17 ans	7 165 291		
Total			33 741 443	-	753 447

Source : Données provenant de l'ISU et des annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018⁵³

34. Les données les plus récentes de l'ISU datent de 2015. La qualité des données sur le nombre d'écoles, d'élèves et d'enseignants est généralement considérée comme médiocre⁵⁴. En utilisant les données de l'Annuaire statistique 2017-2018, le système d'éducation de la RDC comprend les éléments suivants :

- **Enfants d'âge scolaire** : En 2018, 33 741 443 enfants étaient d'âge scolaire (3-17 ans), couvrant l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, soit 11 % de plus qu'en 2015, alors que 30 371 320 enfants étaient d'âge scolaire.
- **Enfants scolarisés** : En 2018, le TBS au préscolaire était de 4,8 %, le TBS au primaire était de 100,8 % et le TBS au secondaire était de 47,8 %. Les taux nets de scolarisation ne sont pas disponibles⁵⁵.

⁵⁰ Bulletin d'information de l'OMS sur l'épidémie d'Ebola, RDC. <https://www.who.int/csr/don/08-august-2019-ebola-drc/fr/>

⁵¹ <http://uis.unesco.org/fr/country/cd?theme=education-and-literacy> et annuaire statistique 2017-2018.

⁵² Annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018.

⁵³ <http://uis.unesco.org/fr/country/cd?theme=education-and-literacy>

⁵⁴ Groleau (2017).

⁵⁵ Annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018.

- **Enseignants** : On estime qu'en 2018, la RDC comptait 14 543 enseignants dans les établissements préscolaires, 414 580 enseignants dans les écoles primaires et 324 324 enseignants dans les écoles secondaires.
- **Écoles publiques et privées**⁵⁶ : En RDC, les écoles publiques sont réparties entre les écoles publiques (non conventionnées) et les écoles confessionnelles (conventionnées), qui sont gérées par des organismes confessionnels⁵⁷. En 2014, 70 % des écoles étaient des écoles confessionnelles, 20 %, des écoles publiques et 10 %, des écoles privées⁵⁸.

35. **Décentralisation du secteur de l'éducation.** La Constitution de 2006 a réparti les responsabilités en matière d'éducation entre le gouvernement central et les administrations décentralisées. Le gouvernement central est chargé du cadre normatif, des inspections scolaires et des statistiques nationales et les provinces s'occupent de l'administration du système d'éducation dans le cadre de ces normes (voir tableau 2.3). Toutefois, la décentralisation n'a été que partiellement mise en œuvre et, par conséquent, la division des responsabilités ne s'est pas encore entièrement concrétisée, les structures locales du MEPST (gouvernement central) restant responsables de la plupart des activités et de la gestion quotidienne du système⁵⁹.

Tableau 2.3 Répartition des pouvoirs entre l'administration centrale et les provinces

POUVOIRS DE L'ADMINISTRATION CENTRALE	POUVOIRS CONCOURANTS DE L'ADMINISTRATION CENTRALE ET DES PROVINCES	POUVOIRS DES PROVINCES
<ul style="list-style-type: none"> • Établissement de normes éducatives • Nomination et affectation des inspecteurs scolaires • Statistiques nationales et recensement • Planification nationale 	<ul style="list-style-type: none"> • Statistiques et recensement • Création de structures éducationnelles • Projets, programmes et accords de coopération internationaux 	Fonctionnement des services et installations publics provinciaux dans les limites des lois nationales, notamment l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement professionnel, conformément aux normes et à la réglementation fixées par l'administration centrale

Source : Groleau (2017)

36. **Gouvernance du secteur de l'éducation.** Quatre ministères distincts (le MEPST, le MFPMA, le MESU et le MAS, voir annexe M)⁶⁰ sont responsables du secteur de l'éducation et jouent un rôle clé dans la mise en œuvre des politiques. Le rôle du MEPST est défini dans la Loi sur l'éducation nationale⁶¹. Cette loi stipule que le MEPST est chargé de nommer les directeurs des provinces éducationnelles (PROVED), des sous-provinces éducationnelles (sous-PROVED) et des autres organes administratifs au niveau

⁵⁶ Les données présentées dans ce rapport englobent toutes les catégories d'écoles.

⁵⁷ Les plus importantes sont les écoles catholiques, protestantes, kimbanguistes, islamiques, salutistes et les Borthorhood schools.

⁵⁸ Groleau (2017).

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ La structure du secteur en RDC et les relations de gouvernance sont illustrées dans les figures en annexe.

⁶¹ Loi-cadre n°14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national (2014).

["http://www.leganet.cd/Legislation/DroitPublic/enseignement/Loi14.004.11.02.2004.htm"](http://www.leganet.cd/Legislation/DroitPublic/enseignement/Loi14.004.11.02.2004.htm)

décentralisé. Selon la loi, le ministre provincial de l'éducation nomme les directeurs d'école selon les recommandations du directeur de la PROVED⁶².

37. **Gestion et administration scolaires générales.** La gestion et l'administration de toutes les écoles relèvent du gouvernement central (une partie des responsabilités étant déléguée aux comités de gestion des écoles (COGES) et aux comités de parents d'élèves (COPA), comme expliqué ci-dessous). Toutefois, les établissements confessionnels conservent une grande indépendance au chapitre de la surveillance et de la gestion courantes des écoles de leurs réseaux. Les écoles publiques et confessionnelles sont financées par le budget de l'État, mais la manière dont elles sont gérées diffère, par exemple, en ce qui a trait au recrutement, à l'affectation et à la promotion des enseignants ainsi qu'au montant des frais de scolarité qu'elles peuvent demander. Les écoles sélectionnent leurs enseignants; une fois ceux-ci approuvés par le directeur, elles soumettent leur choix au Service de contrôle et de la paie des enseignants (SECOPE) du MEPST, qui est chargé de les recruter et de leur attribuer un numéro d'identification utilisé pour le paiement des salaires. Les écoles publiques relèvent du PROVED et du sous-PROVED. Le PROVED relève de l'administration du gouverneur local et rend des comptes au MEPST. Le PROVED formule également des recommandations sur la nomination des directeurs d'école, qui sont nommés par le gouverneur. Dans les écoles publiques et confessionnelles, les chefs d'établissement et les comités de gestion scolaire sont responsables de la gestion académique, administrative et financière des fonds scolaires recouverts auprès des parents ou perçus par l'État. Les enseignants sont recrutés au niveau des écoles et leur nomination est communiquée au SECOPE.

38. **Gestion quotidienne des écoles.** La gestion quotidienne des écoles est supervisée par les comités de gestion scolaire (COGES) et les comités de parents d'élèves (COPA). Le COPA assure la participation des parents et de la collectivité à la gestion de l'école tandis que le COGES est le lieu où les décisions de gestion des installations sont prises, en consultation avec les représentants des parents, des enseignants et des élèves. Le COPA, de concert avec le chef d'établissement, est chargé de l'administration financière de l'école, le financement provenant de l'administration centrale et des frais payés par les parents. Selon une étude sur la gestion et la reddition de comptes dans le système d'enseignement primaire, ces nombreuses structures parallèles se traduisent par des degrés variables d'efficacité de la gestion et par des charges de travail supplémentaires découlant de ressources de fonctionnement généralement insuffisantes⁶³.

39. **Groupe local de partenaires pour l'éducation (GLPE).** La RDC dispose d'une structure de suivi et de coordination à plusieurs volets pour son secteur de l'éducation. Le « comité de concertation » est un groupe de dialogue essentiel, qui occupe le rôle du GLPE du modèle au niveau des pays du PME. Il est présidé par le MEPST et composé des partenaires de développement (Coopération technique belge, Agence française de développement, Département britannique pour le développement international (DFID) du Royaume-Uni, Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF), Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), Banque mondiale et UNESCO), de la société civile et du secteur privé⁶⁴.

40. **Lois, politiques et plans sectoriels en matière d'éducation.** Le tableau 2.4 énumère les principales politiques, lois et documents officiels relatifs au système d'éducation en RDC. Le plan intérimaire d'éducation (PIE), qui couvre la période 2012-2014, était un plan transitoire de trois ans visant 1) à accroître l'accès et l'équité dans l'enseignement primaire; 2) à améliorer les conditions d'apprentissage dans l'enseignement primaire; et 3) à renforcer la gestion du secteur et promouvoir une plus grande

⁶² La structure du MEPST est illustrée à la figure 4 de l'annexe.

⁶³ Groleau (2017)

⁶⁴ PME. <https://www.globalpartnership.org/fr/taxonomy/term/1207>.

responsabilité en instaurant de nouvelles pratiques de gestion au niveau local⁶⁵. Ce plan a été suivi de la SSEF, élaboré pour la période 2016-2025. La SSEF est un cadre de planification intégré qui comprend des objectifs de réforme pour l'ensemble du secteur. Il vise 1) à accroître l'accès et à garantir l'équité, 2) à améliorer la qualité de l'apprentissage, et 3) à améliorer la gouvernance et la surveillance du système. Dans le cadre de l'objectif 1, l'accent est mis sur la promotion de l'enseignement primaire gratuit, le développement de l'enseignement primaire universel et l'adaptation du système d'éducation pour favoriser l'intégration sociale des jeunes. Dans le cadre de l'objectif 2, la SSEF vise à créer les conditions favorables à un système d'éducation de qualité, en mettant en place des mécanismes de suivi et d'examen de la qualité et en fournissant un environnement éducatif propice à l'apprentissage. L'objectif 3 vise à renforcer la gouvernance par l'établissement de normes et de mécanismes transparents pour la gestion des ressources⁶⁶.

Tableau 2.4 *Lois sur l'éducation, plans sectoriels et politiques*

POLITIQUE	PÉRIODE
Stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel	2010-2011/2015-2016
Loi-cadre de l'enseignement national	2014
Plan intérimaire de l'éducation (PIE)	2012-2014
Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation (SSEF)	2016-2025

2.3 Le Partenariat mondial pour l'éducation en RDC

41. La RDC s'est jointe au Partenariat mondial pour l'éducation en 2012, après l'endossement du PIE 2012-2014. Le premier financement octroyé au pays a été un financement pour la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation (ESPIG), qui a financé le projet de soutien à l'éducation de base (PROSEB) visant à soutenir la mise en œuvre du PIE. En 2015, le pays a bénéficié d'un deuxième financement, à savoir un financement pour l'élaboration du plan sectoriel de l'éducation (ESPDG), pour soutenir la préparation de son premier plan à long terme du secteur de l'éducation (SSEF 2016-2025). Le deuxième et plus récent financement pour la mise en œuvre du plan a été octroyé à la RDC en 2016 et finance le programme d'amélioration de la qualité de l'éducation⁶⁷ (le PAQUE), pour mettre en œuvre la SSEF. Depuis que la RDC est membre du Partenariat mondial pour l'éducation, la Banque mondiale agit comme agent partenaire de tous les financements reçus et l'UNICEF comme agence de coordination. Le tableau 2.5 présente le détail des financements du Partenariat mondial octroyés à la RDC jusqu'à présent.

Tableau 2.5 *Financements du Partenariat mondial pour l'éducation octroyés à la RDC*

TYPE DE FINANCEMENT	NOM DU FINANCEMENT	ANNÉES VISÉES	ALLOCATIONS	DÉCAISSEMENTS	AGENT PARTENAIRE
ESPIG	PAQUE	2017-2021	100 000 000 \$	13 608 162 \$	BIRD

⁶⁵ MEPST. www.eduquepsp.education/sgc/wp-content/uploads/2018/06/PIE_version_du_03.12.2011.pdf.

⁶⁶ MEPST. <http://www.eduquepsp.education/sgc/wp-content/uploads/2018/06/Strategie-sectorielle.pdf>.

⁶⁷ L'acronyme PAQUE (Plan d'amélioration de qualité de l'éducation) est utilisé de préférence à l'acronyme anglais EQUIP.

TYPE DE FINANCEMENT	NOM DU FINANCEMENT	ANNÉES VISÉES	ALLOCATIONS	DÉCAISSEMENTS	AGENT PARTENAIRE
	PROSEB	2013-2017	100 000 000 \$	99 938 746 \$	BIRD
ESPDG	s. o.	2015	237 875 \$	87 102 \$	BIRD
PDG	s. o.	2015	321 750 \$	249 808 \$	BIRD
Total			200 559 625 \$	113 883 818 \$	-

Source : site Web du PME

42. Outre ces financements, la RDC a bénéficié de trois allocations du FSCE versées à la Coalition nationale pour l'éducation pour tous en RDV (CONEPT – RDC) visant principalement à soutenir des activités de plaidoyer. Ces allocations se sont chiffrées à 87 066 \$ (2016), 129 393 \$ (2017) et 129 400 \$ (2018). La RDC a également été inscrite à sept programmes d'activités mondiales et régionales (GRA)⁶⁸ :

- Financement GRA 1 : élaboration de méthodologies pour relier les évaluations de l'apprentissage de la lecture entre les régions et tirer des leçons sur les meilleures pratiques d'évaluation précoce;
- Financement GRA 3 (ELAN) : efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans un contexte bilingue;
- Financement GRA 6 : enfants non scolarisés : combler le manque de données;
- Financement GRA 7 : baisse significative des enfants non scolarisés;
- Financement GRA 8 : financement de l'éducation : bourses scolaires;
- Financement GRA 10 : réalisation des objectifs stratégiques concernant les enseignants;
- Financement GRA 11 : combler les lacunes des données et des politiques concernant les enfants non scolarisés.

43. Certains des programmes GRA avaient une portée mondiale (GRA 6, 7 et 11), d'autres comprenaient des activités plus locales (GRA 3, 6 et 10).

44. Au cours de la période d'évaluation (2016-2019), le soutien du Partenariat mondial à la RDC a surtout consisté en un ESPIG qui a servi à financer le PAQUE et d'autres activités liées au secteur (par exemple, les revues sectorielles conjointes), ainsi qu'en un soutien non financier à la planification, au dialogue/suivi et au financement (par exemple, un soutien technique au Trésor concernant l'établissement de budgets). Le PROSEB était le projet financé par le premier ESPIG, à hauteur de 100 millions de dollars, financement complété par une somme de 100 millions de dollars supplémentaires provenant du deuxième ESPIG qui finance le PAQUE. Le PAQUE comporte trois volets de financement fixes :

- **Volet 1** : qualité de l'apprentissage dans l'enseignement primaire (65 500 000 \$);
- **Volet 2** : renforcement de la gestion sectorielle (21 800 000 \$);
- **Volet 3** : gestion, suivi et évaluation du programme (12 700 000 \$).

⁶⁸ PME, Annual Status Report on the Global and Regional Activities Program (2018) (en anglais) <https://www.globalpartnership.org/content/annual-status-report-global-and-regional-activities-program-2018>.

45. Outre les volets fixes, le nouveau modèle de financement du Partenariat mondial pour l'éducation prévoit une tranche variable pour le financement ESPIG qui est fonction des résultats mesurés par des indicateurs clés établis au cours du processus de requête de financement. En tout, 30 % du PAQUE sont liés à la réalisation d'objectifs de « transformation » mesurée par les indicateurs à ambition renforcée suivants⁶⁹ :

- **Indicateur du volet variable 1** : amélioration des résultats des élèves de deuxième année et de quatrième année aux tests de lecture, de français et de langues nationales, selon des évaluations standardisées des acquis scolaires effectuées par les enseignants sous la supervision du COPA;
- **Indicateur du volet variable 2** : baisse du taux d'abandon des études à la fin de la première année d'enseignement primaire dans les provinces où l'efficacité interne est faible;
- **Indicateur du volet variable 3** : Suppression des frais de scolarité directs dans tout le pays et pour toutes les classes primaires, ainsi qu'intégration des enseignants auparavant non rémunérés dans la masse salariale du gouvernement.

46. En plus des fonds du Partenariat mondial, plusieurs projets de bailleurs de fonds soutiennent le gouvernement dans la mise en œuvre de ses PSE. Les bailleurs de fonds réalisent de nombreux projets en RDC et les deux projets d'envergure ci-dessous sont donnés à titre d'exemple, sachant que d'autres projets sont en cours⁷⁰ :

- **ACCELERE!** est un projet de 180 millions de dollars visant l'enseignement primaire. Il est financé conjointement par l'USAID et le DFID et vise à améliorer l'équité de l'accès à l'éducation et les acquis scolaires des garçons et des filles en RDC. Il cible huit provinces (Haut-Katanga, Lualaba, Kasai Central, Kasai Oriental, Équateur, Sud-Ubangi, Nord-Kivu et Sud-Kivu). Le projet compte quatre axes distincts : accès équitable et apprentissage (ACCELERE! 1) : budget de 134 millions de dollars pour la période 2015-2020, mis en œuvre par Chemonics International; gouvernance et reddition de comptes (ACCELERE! 2) : budget de 24 millions de dollars pour la période 2015-2020, mis en œuvre par Cambridge Education; suivi et évaluation (ACCELERE! 3) : budget de 24,7 millions de dollars pour la période 2016-2021, mis en œuvre par IBTCI; réduction du nombre d'enfants non scolarisés (ACCELERE! 4) : budget de 50 millions de dollars pour la période 2018-2021, mis en œuvre par l'UNICEF⁷¹.
- **PEQPESU**. Le Projet d'éducation pour la qualité et la pertinence des enseignements aux niveaux secondaire et universitaire (PEQPESU) est un projet de six ans (2016-2021) financé par la Banque mondiale à hauteur de 200 millions de dollars. Il a deux objectifs : 1) améliorer l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et des sciences dans l'enseignement secondaire; et 2) renforcer la pertinence de l'enseignement technique et professionnel dans les secteurs prioritaires des niveaux d'enseignement secondaire et universitaire. Le financement consiste en un crédit de 130 millions de dollars et un don de 70 millions de dollars. Le projet implique le MEPST et le MESU

⁶⁹ ISR 3, Banque mondiale.

⁷⁰ Le MEPST fait état de 19 projets de partenaires sur son site Web, dont deux sont financés par le PME (PROSEB et PAQUE). Nous ne donnons ici que des exemples de projets relativement important, en cours ou récemment achevés. Une liste complète de tous les projets en cours et achevés relatifs au MEPST peut être consultée à l'adresse : <https://www.eduquepsp.education>.

⁷¹ <https://www.usaid.gov/democratic-republic-congo/fact-sheets/usaidrc-fact-sheet-education>.

et cible 12 provinces (Kwango, Kwilu, Tshopo, Ituri, Haut-Uélé, Haut-Katanga, Lualaba, Kasai Central, Kasai, Équateur, Sud Ubangi et Kinshasa)⁷².

47. En plus des projets à grande échelle décrits ci-dessus, d'autres agences mettaient en œuvre différents projets au moment de la présente évaluation. Le DFID soutenait Vas-y Filles, qui vise à donner aux filles les moyens de poursuivre leurs études. L'UNICEF soutenait l'utilisation des langues nationales dans les écoles maternelles des zones rurales ainsi que l'offre d'enseignement dans les situations d'urgence. L'AFD soutenait des initiatives clés visant à améliorer la gouvernance, en finançant les salaires des enseignants⁷³.

48. La présente évaluation porte sur la période allant de la ratification de la SSEF à novembre 2019, date de la dernière revue sectorielle conjointe. Le tableau 2.6 montre la chronologie des événements dans le secteur de l'éducation en RDC, y compris le calendrier des politiques de l'éducation, des plans d'action, des financements du Partenariat mondial et des activités de suivi du gouvernement de la RDC.

⁷² <http://www.pegpesu.com/a-propos>.

⁷³ Document d'évaluation de projet, projet financé par l'ESPIG de 2016, mars 2016.

Tableau 2.6 Chronologie des principaux événements dans le secteur de l'éducation en RDC

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020...
Période considérée							Période considérée pour la présente évaluation au niveau des pays : 2016-2019 ⁷⁴				
Politiques sectorielles	Enseignement primaire gratuit et obligatoire (article 43 de la nouvelle constitution)				Loi-cadre de l'enseignement national 2014						
Plans sectoriels				PIE 2013-2015 (PTE)			SSEF 2016-2025 (PSE)				
Revue sectorielles conjointes					RSC 1	RSC 2		RSC 3		RSC 4	
Suivi national					Évaluation du PIE 2014 et du RESEN (ASE)	Évaluation du PIE 2015 + évaluation de la SSEF + évaluation à mi-parcours du PROSEB			CONEPT : examen du financement de l'éducation en RDC		
Divers								Rapport d'audit du PROSEB			
Financements du PME			La RDC se joint au PME	PROSEB : juillet 2013-février 2017 (ESPIG) ⁷⁵				PAQUE : septembre 2017-février 2021 (ESPIG)			
						ESPDG : juin 2015-mai 2016 ⁷⁶					
						PDG : novembre 2015-décembre 2016 ⁷⁷					
Financements du FSCE							FSCE III				

⁷⁴ Remarque : en raison des contraintes liées aux données, la période antérieure à 2016 est parfois prise en compte, notamment à partir de 2010.

⁷⁵ Le PROSEB a été approuvé en mai 2013, mais sa date de clôture a été reportée d'août 2016 à février 2017; le PAQUE a été approuvé initialement en juin 2016 et signé en avril 2017, et son entrée en vigueur a été reportée de novembre 2016 à septembre 2017.

⁷⁶ Approuvé en avril 2015 selon le rapport d'achèvement de la Banque mondiale (2016).

⁷⁷ Approuvé en octobre 2015, avec une date de clôture reportée de juin 2016 à décembre 2016 (réunion du comité d'examen des requêtes de financement, 27 mai 2016).

3 Contributions du Partenariat mondial à la planification, au dialogue/suivi, au financement et à la mise en œuvre du plan sectoriel

3.1 Introduction

49. Cette section résume les constatations liées à la **Question d'évaluation clé I** de la matrice d'évaluation : « Le soutien du Partenariat mondial à la RDC a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux liés à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan sectoriel, au dialogue et au suivi sectoriels, et à un financement plus important et meilleur de l'éducation? Si oui, comment?⁷⁸ »

50. La théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation, décrite dans le rapport initial et adaptée au contexte de la RDC, présente quatre contributions revendiquées liées à l'influence du Partenariat mondial sur les progrès accomplis dans la réalisation des objectifs à l'échelon des pays (une contribution par objectif). Chaque contribution revendiquée repose sur plusieurs hypothèses sous-jacentes (voir l'Annex C).

51. Cette section est articulée autour des quatre contributions revendiquées. Chaque sous-section évalue la contribution revendiquée en répondant à deux questions corollaires. Premièrement, qu'est-ce qui a changé dans la planification sectorielle, la responsabilité mutuelle, le financement du secteur ou la mise en œuvre du plan sectoriel, respectivement, au cours de la période considérée? Et deuxièmement, le soutien du Partenariat mondial a-t-il contribué aux changements observés dans (et entre) ces éléments?

52. Dans tout le rapport, des tableaux à code de couleurs donnent au lecteurs un aperçu qualitatif des principales constatations de l'évaluation au niveau des pays : le vert correspond à « fort/élevé/atteint », l'orange à « modéré/moyen/partiellement atteint », le rouge à « faible/bas/non atteint » et le gris indique que les données étaient insuffisantes pour évaluer la question.

3.2 Contributions du Partenariat mondial à la planification sectorielle⁷⁹

53. Le tableau 3.1 donne un aperçu des résultats de l'évaluation de la planification sectorielle au cours de la période considérée. Ces observations sont détaillées dans les constatations et l'information qui les étayent, présentées ci-après.

⁷⁸ L'amélioration de la planification, du dialogue/suivi, du financement et de la mise en œuvre du plan correspond aux objectifs au niveau des pays 1, 2, 3 et 4 du Plan stratégique 2016-2020 du PME.

⁷⁹ Cette section porte sur les questions d'évaluation QEP 1.1 et 1.2 ainsi que sur les questions transversales QEP 3.1 et 3.2.

Tableau 3.1 *Vue d'ensemble : Constatations des évaluations au niveau des pays sur la planification sectorielle et les contributions connexes du Partenariat mondial pour l'éducation*

PROGRÈS ACCOMPLIS DANS LA RÉALISATION DE PLANS SECTORIELS PILOTÉS PAR LE GOUVERNEMENT, RÉALISTES ET FONDÉS SUR DES DONNÉES PROBANTES, AXÉS SUR L'ÉQUITÉ, L'EFFICACITÉ ET L'APPRENTISSAGE ⁸⁰	AMPLEUR DE LA CONTRIBUTION DU PME ⁸¹	MESURE DANS LAQUELLE LES HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES SE SONT VÉRIFIÉES ⁸²				
<p>Cible atteinte : La RDC dispose d'un PSE complet, la SSEF, dont la préparation a été pilotée par le gouvernement, de manière inclusive et participative, et qui est fondé sur des données probantes. Les plans opérationnels annuels qui devraient l'accompagner n'ont toutefois pas été élaborés parce que les programmes et les activités décrits dans le plan d'action quinquennal initial lequel aurait dû encadrer les plans annuels ne s'alignaient pas bien sur la stratégie.</p>	<p>Importante : Le soutien financier et non financier du PME a contribué à un processus de planification plus inclusif, et à un plan sectoriel de meilleure qualité qui s'est appuyé sur une analyse sectorielle approfondie.</p>	1	2	3	4	5
		FORCE DES ÉLÉMENTS DE PREUVE CONFIRMANT OU RÉFUTANT LES CONTRIBUTIONS REVENDIQUÉES ⁸³				
		1	2	3	4	5

Caractéristiques de la planification sectorielle au cours de la période 2015-2019 considérée

Constat 1. La RDC a élaboré une stratégie exhaustive pour le secteur de l'éducation (SSEF 2016-2025), qui porte sur tous les niveaux du système d'éducation. Le processus de planification visant à préparer la SSEF a été transparent, inclusif et fondé sur la participation. L'absence de hiérarchisation des activités et des indicateurs et l'absence de plan opérationnel ont eu une incidence négative sur l'efficacité de la SSEF pendant la période considérée.

54. **La planification du secteur de l'éducation en RDC comprend depuis peu la SSEF 2016-2025.** Elle est encadrée par un document descriptif central, un modèle de simulation financière pour la mobilisation des ressources financières publiques et de l'aide extérieure, et un plan opérationnel

⁸⁰ Dans ce cas, l'objectif est considéré « atteint » si un plan sectoriel a fait l'objet d'un processus d'évaluation rigoureux, conformément aux lignes directrices du PME/IEPP, et a été endossé par les partenaires de développement dans le pays.

⁸¹ Cette évaluation repose sur la question de savoir si l'évaluation au niveau des pays a permis d'obtenir des données prouvant 1) que le soutien du PME a probablement influencé (des parties de) la planification sectorielle; 2) que les parties prenantes perçoivent la pertinence (influence relative) du soutien du PME; et 3) qu'il existe ou non des facteurs supplémentaires ou d'autres facteurs que le soutien du PME qui sont tout aussi ou plus susceptibles d'expliquer (une partie des) progrès constatés.

⁸² En ce qui concerne la planification sectorielle, les cinq hypothèses sous-jacentes dans la théorie du changement au niveau des pays étaient les suivantes : 1) Les parties prenantes locales ont les *capacités* d'améliorer conjointement l'analyse et la planification sectorielle; 2) Les parties prenantes ont les *opportunités* (ressources, temps, contexte favorable) de le faire; 3) Les parties prenantes ont la *motivation* (incitations) de le faire; 4) Le PME dispose d'un levier suffisant dans le pays pour influencer la planification sectorielle; et 5) le SIGE et le système d'évaluation des acquis scolaires (SEA) produisent des données pertinentes et fiables pour éclairer la planification sectorielle.

⁸³ La pondération des éléments probants confirmant et réfutant chacune des contributions revendiquées est présentée à l'annexe F.

quinquennal (2016-2020). Avant la SSEF, le secteur de l'éducation était régi par le PIE 2013-2015, préparé en période de crise. Il s'agissait de la première étape vers l'adoption de la première stratégie nationale en matière d'éducation. Le processus de préparation de la SSEF a débuté en 2012 et a rassemblé tous les intervenants en éducation, y compris les quatre ministères responsables de l'éducation, les représentants des écoles confessionnelles et non confessionnelles, les bailleurs de fonds, les syndicats d'enseignants, les COPA et d'autres membres de la société civile.

55. **La préparation de la SSEF s'est appuyée sur un diagnostic rigoureux du secteur de l'éducation, articulé autour de trois études clés qui ont servi de base à la définition des principales priorités.** La première étude est le Rapport sur l'état du système d'éducation national (RESEN), rédigé en 2014 avec l'appui du Pôle de Dakar (UNESCO/Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ))⁸⁴. Elle a fourni une analyse du système d'éducation qui a été qualifiée de documentation récente, quantifiée, précise et établie par une équipe d'évaluation indépendante⁸⁵. Les deux autres documents étaient 1) une étude nationale sur les enfants et les jeunes non scolarisés soutenue par l'UNICEF, l'UKAID, l'UNESCO et l'Université de Ouagadougou qui analysait les déterminants de l'exclusion scolaire⁸⁶; et 2) un document sur les politiques et stratégies visant à promouvoir l'équité dans l'enseignement primaire en RDC rédigé grâce à l'appui de l'UNICEF et de la Cellule d'appui technique à l'éducation (CATED)⁸⁷ du MEPST⁸⁸.

56. **Dans l'ensemble, la stratégie de la SSEF répond bien aux questions exposées dans le RESEN, mais elle a choisi de présenter une longue liste de mesures différentes sans vraiment les classer par ordre de priorité.** Un exemple de cette hiérarchisation insuffisante est celui des mesures programmées dans le cadre de l'objectif « qualité » de la SSEF. Dans le cadre de cet objectif, la stratégie définit un certain nombre de programmes, tels que la supervision de proximité, l'acquisition d'équipements, la refonte complète des programmes et la modernisation de la formation initiale et continue des enseignants. Bien que toutes ces mesures soient pertinentes pour la politique en matière de « qualité » si elles sont prises individuellement, le plan ne fournit pas une structure clairement définie pour donner la priorité à certaines mesures par rapport à d'autres, et le plan de leur mise en œuvre n'est pas énoncé explicitement.

57. Le tableau 3.2 résume les principales questions sectorielles mises en évidence dans le RESEN et les priorités de la SSEF pour 2016-2025.

Tableau 3.2 Questions sectorielles clés et objectifs de la SSEF 2016-2025

RESEN 2014 ⁸⁹	SSEF 2016-2025
<ul style="list-style-type: none"> La scolarisation universelle dans le primaire demeure un problème et de nombreux enfants ne sont pas scolarisés, notamment en raison d'une intégration tardive et d'un abandon précoce. Les disparités régionales en matière de scolarisation sont importantes. 	<p>Objectif stratégique 1 : Améliorer l'accès et garantir l'équité</p> <ul style="list-style-type: none"> Dispenser un enseignement primaire gratuit Porter le cycle d'éducation de base à huit ans Adapter la formation pour favoriser l'intégration sociale des jeunes non scolarisés

⁸⁴ UNICEF et UNESCO (2015)

⁸⁵ Robert et Koyate, *Rapport de l'évaluation externe de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025 de la République démocratique du Congo (2015)*.

⁸⁶ UNICEF et al., *Rapport de l'enquête nationale sur les enfants et adolescents en dehors de l'école (1993)*.

⁸⁷ La CATED est devenue le Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation (SPACE) en 2016.

⁸⁸ UNICEF et al., *En finir avec l'exclusion scolaire: politiques et stratégies d'équité pour l'école primaire en RDC (2013)*.

⁸⁹ D'après les questions clés définies (selon le résumé exécutif).

RESEN 2014 ⁸⁹	SSEF 2016-2025
<ul style="list-style-type: none"> Les frais des scolarités restent le principal obstacle à l'accès. 	<p>Exemple d'indicateurs⁹⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> Promouvoir la scolarisation des populations rurales et défavorisées en créant des classes préparatoires pour les enfants de cinq ans dans les écoles primaires rurales et les zones périurbaines Apporter des ressources supplémentaires (notamment du personnel, des infrastructures et des équipements) aux écoles et équiper toutes les écoles de matériel pédagogique pour un apprentissage de qualité Soutenir l'éducation des populations défavorisées par la gratuité de l'enseignement, la mise sur pied de cantines scolaires et la distribution de kits scolaires⁹¹ Soutenir les enfants ayant des difficultés d'apprentissage Développer des infrastructures pour l'enseignement supérieur
<ul style="list-style-type: none"> Les salaires des enseignants sont bas, le personnel enseignant est insuffisamment formé et vieillissant, et il existe de grandes disparités entre les sexes parmi les enseignants, qui sont plus souvent des hommes que des femmes. Une forte proportion d'enfants éprouve des difficultés d'apprentissage, ne maîtrisant pas les bases de la lecture et des mathématiques à la fin du primaire. 	<p>Objectif stratégique 2 : Améliorer la qualité de l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> Mettre en place des mécanismes de suivi et d'examen de la qualité pour mesurer les acquis scolaires Offrir un environnement éducatif propice à l'apprentissage <p>Exemple d'indicateurs⁹² :</p> <ul style="list-style-type: none"> Apporter les ressources en personnel, en infrastructures et en équipements aux écoles et équiper toutes les écoles en matériel pédagogique pour un apprentissage de qualité Former et encadrer les enseignants
<ul style="list-style-type: none"> Le système d'éducation doit évoluer dans un environnement marqué par une forte croissance démographique et des indicateurs sociaux faibles conjugués à un contexte politique et humanitaire fragile. Les dépenses liées à l'éducation ont augmenté jusqu'en 2014, mais demeurent faibles par rapport à la moyenne pour la région. Les ménages 	<p>Objectif stratégique 3 : Améliorer la gouvernance et le fonctionnement du secteur</p> <ul style="list-style-type: none"> Renforcer la gouvernance du système par l'établissement de normes et de mécanismes transparents pour la gestion des ressources Rendre la gestion plus efficace et plus équitable à tous les niveaux, en s'appuyant sur des partenariats mieux organisés <p>Exemple d'indicateurs⁹³ :</p>

⁹⁰ Aucune hiérarchisation par priorité des 85 objectifs de résultats n'a été effectuée.

⁹¹ Données supplémentaires fournies par le Programme Alimentaire Mondial (PAM), juillet 2020 : Le Gouvernement prévoit la mise en place progressive de cantines scolaires dans 3 000 écoles primaires d'ici 2025. Le Gouvernement entend mettre en place ces cantines scolaires pour favoriser l'accès à l'éducation, surtout en milieu rural, avec le soutien du PAM et d'autres partenaires.

⁹² Aucune hiérarchisation par priorité des 85 objectifs de résultats n'a été effectuée.

⁹³ Ibid.

RESEN 2014 ⁸⁹	SSEF 2016-2025
<p>absorbent une part disproportionnée des dépenses liées à l'éducation.</p> <ul style="list-style-type: none"> La gestion administrative des enseignants et des manuels scolaires est marquée par de graves lacunes et les ressources mises à la disposition du système ne sont pas transformées en acquis scolaires. 	<ul style="list-style-type: none"> Jeter les bases d'une gestion plus rationnelle du personnel enseignant

58. **Tout au long de la préparation du plan, la SSEF a fait l'objet d'une évaluation à différents stades des processus du Partenariat mondial**, notamment les examens de la qualité faisant partie de la requête d'ESPIG ultérieure. Dans le cadre de ce processus, une évaluation externe⁹⁴ de la SSEF publiée en décembre 2015 par des évaluateurs indépendants, visait à appuyer les partenaires de développement dans l'analyse critique de la pertinence et de la cohérence du plan, ainsi que de sa conformité avec les critères d'admissibilité au financement du Partenariat mondial. Sur le plan méthodologique, l'équipe d'évaluation s'est servie du guide pour la préparation et l'évaluation d'un PSE rédigé par le Partenariat mondial, qui a été révisé en 2015⁹⁵.

59. **La SSEF a satisfait aux sept critères de qualité définis par le Partenariat mondial pour un plan sectoriel crédible**⁹⁶. Le tableau 3.3 montre les résultats de cette évaluation. La préparation de la SSEF a été pilotée par le gouvernement et elle a été participative et inclusive⁹⁷. Les objectifs de la SSEF s'alignent étroitement sur les priorités du programme 2020 du Partenariat mondial en mettant l'accent sur l'accès et la qualité de l'enseignement primaire. La SSEF est un plan exhaustif qui rassemble les stratégies d'éducation des sous-secteurs en une stratégie globale, couvrant ainsi l'ensemble du secteur de l'éducation.

Tableau 3.3 *Résumé des résultats de la SSEF 2016-2025 par rapport aux critères de qualité de l'indicateur 16 du cadre de résultats du Partenariat mondial*⁹⁸

CRITÈRES DE QUALITÉ DU PSE	RÉSULTATS PAR RAPPORT À L'INDICATEUR 16A DU CADRE DE RÉSULTATS DU PME
Vision d'ensemble	Atteint
Stratégique	Atteint
Exhaustif	Atteint
Fondée sur des données probantes	Atteint
Réalizable	Atteint
Sensible au contexte	Atteint
Tient compte des disparités	Atteint
Dans l'ensemble, au moins 5 des 7 objectifs ont-ils été atteints?	Atteint

Source : Indicateur 16a du cadre de résultats du PME

⁹⁴ Robert et Koyate (2015).

⁹⁵ PME, *Guide pour la préparation d'un plan sectoriel* (2015).

⁹⁶ Entre l'évaluation effectuée par le Secrétariat du PME en 2017 et celle effectuée en 2019, la note est passée de « six critères sur sept » (le critère stratégique n'a pas été respecté) à « sept critères sur sept », en raison d'une modification apportée aux critères d'évaluation du PME.

⁹⁷ Robert et Koyate (2015).

⁹⁸ Les notes du PME proviennent directement des données du cadre de résultats du PME (indicateur 16a), 2016.

60. L'une des principales faiblesses de la SSEF est que les programmes et activités décrits dans le plan d'action ne s'alignent pas tout à fait sur la stratégie. Bien que la SSEF soit accompagnée d'un plan d'action quinquennal budgétisé complet, qui devait être revu et mis à jour chaque année, il a généralement été jugé trop ambitieux et ne classant pas les activités en fonction des priorités. Une hiérarchisation claire des objectifs et des activités dans le PSE est particulièrement importante lorsqu'il n'y a pas de ressources financières pour financer l'ensemble du plan. L'établissement de priorités peut être réalisé par la préparation de plans d'actions annuels. Le gouvernement de la RDC n'en a toutefois pas élaboré, peut-être parce qu'il n'avait pas les capacités et le financement nécessaires pour le faire. Les parties prenantes interrogées dans le cadre de la mission d'évaluation au niveau des pays de 2018 se sont également montrées préoccupées par l'absence de plans annuels dont les activités seraient classées par priorités.

61. **Le plan d'action quinquennal initial a été remplacé par un plan d'action opérationnel (PAO) national de trois ans, élaboré au début de 2019.** En janvier 2019, un PAO triennal a été élaboré pour la période 2019-2021, grâce au soutien de bailleurs de fonds. Il a remplacé le plan d'action quinquennal précédent, jugé inefficace. Ses principales composantes comprennent des indicateurs mesurables et des budgets annexes pour l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'alphabétisation et l'éducation non formelle, ainsi que des activités concernant les enseignants du premier et du deuxième cycle d'enseignement. Au moment de la mission d'évaluation, en juillet 2019, le plan et son budget respectif étaient en cours d'approbation par le gouvernement de la RDC (les parties prenantes ont indiqué qu'ils feraient l'objet de discussions lors de la revue sectorielle conjointe de la SSEF ultérieure). La hiérarchisation des activités dans le plan était encore en cours de discussion et les sources de financement des activités décrites dans le plan n'étaient pas claires. Certains acteurs interrogés ont convenu que l'une des principales raisons de l'élaboration du PAO était l'inefficacité du plan d'action quinquennal de la SSEF. L'absence de plans d'action annuels réalistes et de budgets connexes pour les années 2017 et 2018 a été jugée déterminante de la lenteur de la mise en œuvre et du suivi de la SSEF (voir les sections suivantes), rendant le plan « ambitieux », comme la fait remarquer une partie prenante. L'absence de planification efficace de la mise en œuvre dans les années qui ont suivi l'endossement de la SSEF s'explique entre autres par la faiblesse du dialogue sectoriel (abordée plus loin dans la section 3.3), qui a fait en sorte que les principales instances prévues pour réunir tous les acteurs du secteur de l'éducation n'ont pas joué leur rôle.

62. **L'élaboration des plans opérationnels provinciaux progresse lentement,** selon certaines parties prenantes au niveau des ministères et des provinces. Selon des sources gouvernementales, on estime qu'un grand nombre de provinces ont mis en place un PAO avec l'appui de bailleurs de fonds. Le nombre exact de PAO conçus au moment de cette évaluation n'était cependant pas clair (comme l'ont mentionné des personnes clés interrogées) et les bailleurs de fonds ont indiqué qu'ils avaient eu des difficultés à obtenir des informations précises à ce sujet. Selon un bailleur de fonds, 17 des 26 provinces ont élaboré leurs PAO avec l'appui de l'UNESCO. On ne sait pas non plus comment les plans seront liés au PAO triennal récemment élaboré par l'administration centrale. Par exemple, la province de l'Équateur, où l'équipe s'est rendue dans le cadre de sa mission d'évaluation de 2019, a élaboré son PAO deux ans après le début de la mise en œuvre de la SSEF. Son élaboration a été jugée participative et inclusive et a bénéficié du soutien d'ACCELERE! 2⁹⁹.

63. **Une autre faiblesse relevée dans le cadre de l'évaluation indépendante de la SSEF a trait à la participation réelle de la société civile au processus de planification.** Il a été mentionné que, malgré un processus de planification par ailleurs inclusif et participatif, les organisations de la société civile

⁹⁹ Le PAO pour la province de l'Équateur est financé par le gouvernement national et le gouvernement de la province ainsi que par les bailleurs de fonds locaux. Ce PAO ne précise pas qui finance quelle activité ni pour quel montant. Il indique plutôt les coûts des différents éléments, les personnes chargées de la mise en œuvre, du suivi et du financement en général, sans indiquer de montants précis.

(OSC) n'ont pas eu une voix déterminante dans le processus. Groleau (2017) indique cependant que de nombreuses OSC en RDC n'ont pas beaucoup de crédibilité ou de légitimité¹⁰⁰. La faible représentation des syndicats d'enseignants et la participation d'un « petit groupe de personnes liées à la CONEPT et à l'Observatoire indépendant de l'éducation » ont rendu difficile la participation réelle de la société civile au processus d'élaboration du plan du secteur de l'éducation¹⁰¹.

¹⁰⁰ Groleau (2017)

¹⁰¹ PME, *Évaluations prospectives du soutien du PME à la République démocratique du Congo – Rapport annuel* (2018)

64. **En outre, les avis des parties prenantes sont partagés quant à la mesure dans laquelle les OSC, les syndicats d'enseignants et les COPA ont participé au processus de planification après l'endossement de la SSEF.** Certaines parties prenantes ont observé que la participation des groupes de la société civile peut parfois avoir lieu a posteriori en ce sens qu'ils sont invités à des ateliers de validation, mais ne participent pas à la préparation des PAO. Dans le cas des enseignants et des COPA, cela est considéré comme un recul par rapport au processus de préparation de la SSEF, alors qu'ils avaient le sentiment d'être utiles au processus. Une autre question soulevée est que, souvent, seuls quelques représentants de chaque OSC, groupe d'enseignants et COPA sont invités, ce qui dilue la force de leur voix dans les réunions d'envergure. Toutefois, les entretiens réalisés dans la province de l'Équateur ont révélé que les OSC, les enseignants et les COPA estimaient avoir été très impliqués dans l'élaboration du PAO provincial. À l'échelon national, étant donné le soutien de l'UNESCO, les OSC estiment qu'elles sont suffisamment prises en compte dans l'alignement de la SSEF sur l'objectif de développement durable 4 (ODD 4), qui a fait l'objet d'un addendum à la SSEF.

65. **Une autre faiblesse relevée dans le cadre de l'évaluation externe du plan concerne la faible priorité accordée aux questions d'égalité des sexes.** Si la stratégie et le plan opérationnel quinquennal qui la complète englobent une série d'activités, l'égalité des sexes n'est pas un objectif clair. Il en va de même pour les apprenants ayant des besoins particuliers. Comme il a été mentionné, le PAO de trois ans était en cours d'approbation au moment de la deuxième mission d'évaluation et il n'est donc pas certain que ces faiblesses aient été traitées dans ce document plus récent.

66. **Dans l'ensemble, l'évaluation externe de la SSEF 2016-2025 a recommandé l'endossement de la stratégie, mais a identifié plusieurs points auxquels il convient d'accorder une attention particulière pour garantir une mise en œuvre réussie :** 1) le respect des engagements financiers de l'État; 2) le maintien d'un équilibre raisonnable entre l'enseignement primaire et le premier cycle du secondaire, ainsi qu'entre les deux cycles du secondaire; 3) la définition précise des chaînes de décisions et de responsabilités qui permettront la réalisation des nombreuses activités ou réformes annoncées dans la SSEF; 4) la coordination des intentions, des activités et des réformes; et 5) le renforcement du rôle de SPACE en tant qu'organisme intergouvernemental, pour qu'il puisse jouer son rôle efficacement.¹⁰²

67. **Un addendum sur l'alignement de la SSEF sur l'ODD 4 a été établi par la suite.** La SSEF a été élaboré en 2015 et, à la suite de l'endossement de la Déclaration d'Incheon par la RDC, les quatre ministères responsables de l'éducation ont mis en place une équipe nationale, coordonnée par SPACE et avec le soutien de l'UNESCO, pour relever les éventuelles lacunes de la SSEF à la lumière des exigences de la SDG 4 et pour planifier l'élaboration du système jusqu'en 2030. Cela a donné lieu à un addendum, dont l'objectif est d'aligner la stratégie sur l'équité, l'inclusion, l'égalité des sexes ainsi que l'efficacité et la pertinence de l'apprentissage. Une équipe composée de représentants des quatre ministères de l'éducation, du ministère de la Planification, du ministère du Budget, du comité permanent du cadre macroéconomique, de SPACE et de l'UNESCO ainsi que d'un consultant international a été constituée, ce qui a permis de rédiger un addendum à la SSEF en novembre 2018. Cet addendum n'a toutefois pas abordé les points faibles de la SSEF concernant la hiérarchisation des activités ou l'absence de plans opérationnels annuels.

¹⁰² Robert et Koyate (2015)

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification sectorielle

Constat 2. Le Partenariat mondial pour l'éducation a joué un rôle essentiel dans le soutien à la préparation de la SSEF. L'ESPDG et le rôle central joué localement par le Secrétariat et l'agence de coordination ont grandement contribué à l'élaboration d'une stratégie de qualité pour le secteur de l'éducation. Toutefois, la contribution du PME s'est estompée en ce qui concerne la planification des activités postérieures à l'endossement de la SSEF, en raison surtout de l'inactivité de l'agence de coordination et du Secrétariat.

68. Le PME offre une série de mécanismes financiers et non financiers pour soutenir la planification sectorielle. Le tableau 3.4 donne un aperçu de ces mécanismes, regroupés selon qu'ils sont susceptibles d'avoir apporté une contribution significative, modérément significative ou faible/nulle à la planification sectorielle. Ce regroupement n'est pas formel.

Tableau 3.4 Contributions du PME à la planification sectorielle au cours de la période 2016-2019 considérée

CONTRIBUTION IMPORTANTE À LA PLANIFICATION SECTORIELLE
<ul style="list-style-type: none"> Financement de l'ESPDG: L'ESPDG a financé le soutien technique de l'agent partenaire et des consultants pour la préparation de la SSEF et du PAO. Le RESEN (financé en vertu de l'ESPDG) a guidé l'élaboration de la stratégie. Lignes directrices du Partenariat mondial relatives à la préparation du PSE : Les lignes directrices du Partenariat mondial relatives à la préparation du PSE ont guidé le SPACE pendant tout le processus de préparation de la SSEF, servant de cadre à l'établissement d'un plan crédible et de qualité. Processus d'examen de la qualité: Des suggestions et des jugements évaluatifs sur la SSEF et le PAO ont été faits lors des examens associés au processus de requête de l'ESPIG et lors de l'évaluation indépendante du plan. Ces deux processus ont aidé le SPACE à modifier le plan. La condition de financement 1 de l'ESPIG (un plan réaliste et endossé) a servi d'incitation à ajouter davantage de détails au processus de préparation de la SSEF. Agence de coordination: Lors de la préparation du plan sectoriel, on a constaté que l'agence de coordination a été très présente dans l'organisation du GLPE. Ce rôle s'est cependant atténué par la suite en raison de l'insuffisance de ses ressources, expliquée principalement par une pénurie de personnel. Missions du responsable-pays du Secrétariat pendant la préparation du plan: Le responsable-pays du Secrétariat a effectué plusieurs missions en RDC à l'étape d'élaboration du plan, prodiguant des conseils sur le processus de requête de financement et fournissant une assistance technique. Après cette étape, les missions se sont espacées, en raison du contexte politique et de la stagnation du dialogue sectoriel (voir la section 3.3).
CONTRIBUTION MODÉRÉE À LA PLANIFICATION SECTORIELLE
S. O.
CONTRIBUTION FAIBLE/NULLE À LA PLANIFICATION SECTORIELLE
<ul style="list-style-type: none"> Tranche variable: L'ESPIG 2017 prévoyait des indicateurs servant de base aux décaissements dans le cadre de résultats du plan opérationnel quinquennal, ce qui a accru l'attention accordée à des questions comme l'amélioration des compétences en lecture et la diminution des abandons des études dans l'enseignement primaire. Toutefois, il n'a pas été prouvé que cela avait permis de tirer parti d'une meilleure planification sectorielle. Visites du responsable-pays du Secrétariat après l'endossement du plan: Les visites du responsable-pays en 2015 et en 2016 lui ont permis de fournir des indications techniques pour la préparation de la SSEF. Toutefois, aucune visite n'a eu lieu en 2018 et il y a eu peu de suivi des activités de planification ultérieures.

SANS OBJET/TROP TÔT POUR LE SAVOIR

- Financements du FSCE : La CONEPT a bénéficié d'un financement du FSCE au cours du processus de préparation de la SSEF. La CONEPT a contribué activement à l'élaboration du contenu de la SSEF par des activités de sensibilisation (plaidoyer) et la participation à des groupes de travail, mais on ne sait pas si et dans quelle mesure cela a été rendu possible par le FSCE.

69. Plusieurs parties prenantes ont convenu que le Partenariat mondial pour l'éducation soutenait de manière substantielle la préparation d'un SSEF crédible, l'une d'entre elles faisant remarquer que « sans le Partenariat mondial, il n'y aurait pas de SSEF ». **L'ESPDG attribué en 2015 a été utilisé pour finaliser la SSEF 2016-2025 ainsi que le plan d'action quinquennal qui l'accompagne, dont l'élaboration avait déjà commencé grâce au financement d'un projet d'une association internationale de développement. L'ESPDG a également financé une consultation au niveau des provinces et l'évaluation indépendante du projet de stratégie.** Le fait que la stratégie et le plan qui l'accompagnait étaient déjà en cours d'élaboration explique pourquoi la RDC a obtenu un ESPDG de 237 875 dollars, mais n'a dépensé que 87 102 dollars pour préparer la SSEF finale. Lors de l'évaluation de l'exécution de l'ESPDG, les progrès globaux ont été jugés satisfaisants en ce qui concerne la réalisation des objectifs des financements et la mise en œuvre des activités financées selon le classement de la Banque mondiale (l'agent partenaire)¹⁰³. Dans l'ensemble, l'évaluation de l'ESPDG a attesté d'une forte présence technique des ministères responsables de l'éducation, ce qui a permis le pilotage de la SSEF et renforcé la capacité du personnel technique des ministères quant à la planification et à la budgétisation sectorielles¹⁰⁴.

70. **Des preuves documentaires ont montré que le soutien non financier du PME à la planification du secteur de l'éducation (processus d'examen de la qualité et directives relatives à la préparation du PSE, par exemple) a joué un rôle essentiel dans l'élaboration de la SSEF.** Les consultations externes ont fourni au gouvernement de la RDC de solides pistes de réflexion sur les priorités de la SSEF. Plusieurs bailleurs de fonds ont soutenu l'élaboration de la SSEF par des ateliers, des études externes et du soutien technique au gouvernement de la RDC.

71. **Le responsable-pays du Secrétariat s'est rendu en RDC en avril et en mai 2015 pour présenter le nouveau modèle de financement du Partenariat mondial pour l'éducation et pour discuter de la manière dont il pourrait être aligné sur la SSEF.** Au cours de ces missions, le responsable-pays a également fourni un soutien technique sous forme de conseils techniques, en faisant part des expériences d'autres pays et en fournissant des lignes directrices et des mandats. Toutefois, des parties prenantes ont indiqué que depuis l'adoption de la SSEF, le Secrétariat du Partenariat mondial était nettement moins présent en RDC. Selon le cadre de résultats du Partenariat mondial pour l'éducation (voir l'Annex I), le responsable-pays du Secrétariat n'a fait aucune visite en RDC en 2018 et en 2019 et par conséquent, son rôle au chapitre du suivi de la performance du secteur de l'éducation a été faible. Pendant cette période, le responsable-pays pour la RDC a « porté plusieurs casquettes », agissant à la fois comme directeur régional et comme responsable-pays. Certaines parties prenantes ont eu l'impression que cette rare présence en RDC marquait un recul du soutien technique du Secrétariat du Partenariat mondial. Elle peut aussi être liée à un manque de compréhension des rôles et des responsabilités du Secrétariat après l'endossement de la SSEF (facteur analysé plus en détail à la section 3.3 sur le dialogue sectoriel).

72. **Bien que l'agence de coordination (UNICEF) ait joué un rôle clé dans la préparation de la SSEF, son rôle d'accompagnement et de suivi du processus de planification sectoriel s'est affaibli depuis l'endossement du plan.** Pendant la période d'élaboration du plan, l'agence de coordination a permis l'apport du soutien technique du partenaire de développement par l'intermédiaire du GLPE et du

¹⁰³ Rapport d'achèvement – ESPDG – novembre 2016

¹⁰⁴ Ibid.

SPACE, qui ont été fortement mobilisés dans le processus de planification sectorielle¹⁰⁵. En outre, le responsable de l'UNICEF pour l'éducation et un membre du personnel permanent à temps plein détaché auprès du SPACE ont participé au processus d'élaboration du plan. L'agence de coordination n'a cependant pas pu renouveler le contrat du membre détaché auprès du SPACE et le responsable de l'UNICEF pour l'éducation a quitté le pays une fois la SSEF élaborée, ce qui seraient les raisons les plus probables de la détérioration perçue du rôle de l'agence de coordination. La première évaluation au niveau des pays réalisée en 2018 a révélé que le rôle de l'agence de coordination après l'endossement de la SSEF s'était borné à un échange d'informations plutôt qu'à un rôle de coordination important. En 2019, les capacités de l'agence de coordination ont toutefois été renforcées (voir la section 3.3 pour plus de précisions). Plusieurs raisons expliquent l'écart actuel entre ce que le Partenariat mondial attend de l'agence de coordination et le rôle actuel qu'elle joue en RDC. Tout d'abord, le MEPSP a demandé que le responsable-pays soit différent de l'agence de coordination, ce qui a donné lieu à une répartition des tâches entre les deux fonctions. Le responsable-pays est par conséquent responsable du suivi sectoriel et du soutien technique tandis que l'agence de coordination est principalement chargée de la communication avec le Partenariat mondial, mais il y a encore une certaine confusion et des chevauchements entre les responsabilités des deux postes. Deuxièmement, la capacité de l'agence de coordination à jouer le rôle prévu est limitée. Bien que l'agence de coordination ait recruté un consultant pour renforcer cette capacité (grâce au financement de l'USAID et du DFID), son mandat était ambigu et laissait croire que son rôle était de faire un suivi concernant l'agent partenaire et le PAQUE.

73. **Élaboration de la tranche variable.** L'objectif du financement fondé sur les résultats du Partenariat mondial est de susciter des améliorations de l'équité, de l'efficacité et des acquis scolaires 1) en renforçant l'accent mis sur les résultats dans le cadre du dialogue politique et de la planification sectorielle; 2) en favorisant l'élaboration de stratégies sectorielles ambitieuses, mais réalistes, soutenues par des théories du changement robustes; et 3) en favorisant la mise en œuvre de plans sectoriels et les améliorations en matière d'équité, d'efficacité et d'apprentissage¹⁰⁶. Des preuves documentaires montrent que le pays a amélioré ses indicateurs à ambition renforcée après avoir reçu les commentaires de rétroaction préliminaires du Secrétariat, un appel audio et des recommandations formulées dans le cadre de l'examen de la qualité II¹⁰⁷. Cependant, deux parties prenantes (un bailleur de fonds et un responsable de la mise en œuvre du programme) ont indiqué, lors de la mission de 2019, que l'intégration du financement à tranche variable à la SSEF (et donc au PAQUE) n'avait pas été bien conçue et avait été précipitée. De même, le rapport de l'évaluation au niveau des pays de l'année I, en 2018, révèle que l'analyse des indicateurs à ambition renforcée a coïncidé avec la période des vacances et a été « expédiée » afin que la proposition de financement puisse être examinée par le prochain Comité des financements et des performances¹⁰⁸.

74. Au moment de la préparation de la requête d'ESPIG, l'agent partenaire a dû accélérer la préparation des documents de projet, y compris la tranche variable, car le gouvernement de la RDC et les partenaires exigeaient qu'un programme soit élaboré d'ici mars 2017. Malgré les efforts déployés pour mobiliser son personnel (y compris pendant la pause hivernale), les partenaires n'ont pas été en mesure de fournir des commentaires sur divers documents, dont le PSE, ni d'engager une discussion sur la tranche variable. Cela semble indiquer la présence d'incitations concurrentes à déposer la proposition de financement dans les délais impartis et à utiliser la tranche variable comme moyen d'orienter le dialogue sur la politique et la planification sectorielles, comme l'indique le modèle de financement du Partenariat mondial. Il est à noter que la RDC a été l'un des premiers pays à mettre en œuvre la tranche variable, alors que le Partenariat mondial en était encore à la phase

¹⁰⁵ Évaluation – ESPDG

¹⁰⁶ PME, *Note d'orientation sur le financement de la part variable du PME* (2019). <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-03-gpe-guide-part-variable.pdf>

¹⁰⁷ Rapport d'examen de la qualité – QAR III

¹⁰⁸ Évaluation au niveau des pays de l'année I, 2018

d'apprentissage et qu'un processus d'examen de la qualité concernant la tranche variable n'était pas encore établi. Étant donné la nouveauté du mécanisme et la précipitation avec laquelle les indicateurs pour la tranche variable ont été choisis, ces indicateurs ont été fondés sur le PSE, la plupart des résultats intermédiaires faisant partie des plans d'action de projets déjà en cours. En outre, il n'y avait pas d'informations de référence pour documenter les objectifs inclus dans la part variable, qui ont été jugés trop ambitieux par la plupart des parties prenantes. Il était toutefois prévu que la tranche variable soit révisée lors de la revue à mi-parcours du SSEG qui a eu lieu en octobre 2019. Aucune information sur les résultats de cette revue n'a été mise à la disposition des évaluateurs.

Facteurs autres que le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

75. Le contexte politique qui a suivi l'endossement de la SSEF a constitué un facteur sans rapport avec le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation. Toutes les parties prenantes ont déclaré que le report à décembre 2018 des élections qui devaient avoir lieu en 2016 et la mise en place subséquente d'un gouvernement provisoire pendant la période précédant les élections avaient entraîné des retards dans la mise en œuvre de la SSEF (voir la section 3.5). Ces facteurs ont également nuï aux progrès accomplis pour établir les plans d'action annuels nécessaires pour baliser la mise en œuvre quotidienne du plan en établissant des priorités sur lesquelles se concentrer et en fournissant un cadre de suivi de la mise en œuvre. En fait, comme il est indiqué ci-dessus, le plan d'action triennal pour 2019-2021, établi en janvier 2019, doit encore être approuvé par le gouvernement de la RDC.

Effets négatifs inattendus/effets positifs imprévus du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

76. Le soutien apporté à la planification par le Partenariat mondial a eu certains effets **positifs imprévus**. Les parties prenantes¹⁰⁹ ont ainsi rapporté la création du SPACE, issu du CATED¹¹⁰. Bien que cela ne puisse être attribué uniquement au soutien du Partenariat mondial, c'est la première fois qu'une entité destinée à coordonner les quatre ministères a été créée et est considérée comme une réalisation importante pour la planification, le suivi et la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation. Toutefois, la plupart des parties prenantes ont déclaré que SPACE avait du mal à remplir son mandat en raison de problèmes de financement et d'une pénurie de personnel (voir section 3.5).

77. Au moment de l'évaluation, aucun effet **négatif imprévu** du soutien du Partenariat mondial n'avait été relevé.

Répercussions sur la théorie du changement et sur le modèle opérationnel au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

78. **On peut se demander s'il ne faudrait pas mettre davantage l'accent sur la planification d'actions sur une base continue.** La SSEF initiale était accompagnée d'un PAO de cinq ans, mais aucun plan annuel ultérieur n'a été établi pour 2017 et 2018. Selon la SSEF 2016-2025, l'établissement des priorités pour la mise en œuvre des politiques et des activités est assuré dans le cadre du plan d'action opérationnel, élaboré pour les cinq premières années et faisant l'objet d'une mise à jour annuelle¹¹¹. La SSEF indique que les PAO annuels sont des documents essentiels pour déterminer les priorités des réformes et que la mise en œuvre de la SSEF soit efficace¹¹². Le PAO annuel est généralement élaboré lors de la revue sectorielle conjointe, qui doit fournir un bilan des activités entreprises l'année précédente et une analyse des activités à entreprendre l'année suivante. Toutefois, comme indiqué ci-dessus, il n'y a pas eu de planification d'actions sur une base continue, d'une part en raison d'un

¹⁰⁹ Y compris les parties prenantes représentant les ministères, les bailleurs de fonds, les OSC, les associations d'enseignants et les COPA.

¹¹⁰ Remarque importante : le chargé de liaison pour le SPACE et aussi chargé de liaison pour le PME.

¹¹¹ SSEF 2016-2025, p. 9

¹¹² Ibid., p.112

manque de financement pour la préparation des PAO et, d'autre part, parce qu'aucune revue sectorielle conjointe n'a été effectuée entre 2017 et la fin de 2019 (voir la section 3.3). Les activités de planification doivent donc être considérées non pas comme une exigence ponctuelle lors de la création de la SSEF, mais comme une activité continue se poursuivant tout au long du cycle de planification de la SSEF. Le soutien futur du Partenariat mondial au processus de planification pourrait donc comprendre davantage de conseils et de soutien technique au cours des étapes de planification postérieures à l'endossement du PSE afin que les conditions entourant la mise en œuvre soient des plus favorables. L'encadrement des étapes de planification ultérieures pourrait aussi consister à mettre l'accent sur la hiérarchisation des activités lorsque le PSE est exhaustif et lorsqu'il n'est pas clair que le plan sera financé dans son intégralité.

79. La qualité d'un plan sectoriel peut être mise en doute s'il est jugé « réalisable », mais qu'il ne hiérarchise pas les activités et les objectifs. Selon les lignes directrices du Partenariat mondial relatives à la préparation du PSE, un plan sectoriel de l'éducation est stratégique lorsqu'il identifie les stratégies pour réaliser la vision, y compris concernant les capacités humaines, techniques et financières requises, et qu'il fixe des priorités et un PSE est réalisable s'il est fondé sur une analyse des tendances actuelles et des hypothèses pertinentes pour surmonter les obstacles financiers, techniques et politiques à une mise en œuvre efficace et s'il fournit un cadre pour les décisions budgétaires et gestionnelles¹¹³. Malgré le respect des critères « réalisable » et « stratégique » (qui sont considérés comme des normes de qualité minimales), les priorités en ce qui concerne les activités n'étaient pas bien définies dans la SSEF 2016-2025 en RDC. Le cas de la RDC met en évidence le fait qu'une absence de hiérarchisation des activités de la SSEF peut nuire au caractère réalisable réel d'un plan eu égard à la réussite de sa mise en œuvre.

80. Le cas de la RDC soulève également la question de savoir comment les activités de planification peuvent être soutenues à l'échelon décentralisé. La décentralisation en RDC signifie que les activités de planification ne se déroulent pas uniquement au niveau national, mais qu'elles sont encore plus importantes au niveau infranational, où les plans nationaux doivent être adaptés par les provinces et où des niveaux de financement adéquats doivent être mis à disposition. Les bailleurs de fonds et le SPACE ont joué un rôle clé dans les processus de planification à l'échelon provincial. L'une des questions soulevées ici concerne la mesure dans laquelle le PME peut faciliter la planification au niveau infranational, soit en fournissant des indications, soit en permettant une bonne coordination des bailleurs de fonds pour garantir que des plans provinciaux sont élaborés pour chacune des provinces. Une autre question importante à aborder concerne le financement de la mise en œuvre de ces plans, qui aura des conséquences principalement pour le modèle de l'ESPIG, mais aussi pour d'autres aspects du modèle du Partenariat mondial.

Encadré 3.1 –Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des éléments probants pour la planification sectorielle

En ce qui a trait à la planification sectorielle, les cinq hypothèses sous-jacentes de la théorie du changement au niveau des pays étaient les suivantes : 1) les parties prenantes locales ont les capacités d'améliorer conjointement l'analyse et la planification sectorielle; 2) les parties prenantes locales ont les opportunités (ressources, temps, contexte favorable) de le faire; 3) les parties prenantes ont la motivation (les incitations) de le faire; 4) le Partenariat mondial dispose d'un levier suffisant dans le pays pour influencer la planification sectorielle; et 5) le SIGE et le système d'évaluation des acquis scolaires produisent des données pertinentes et fiables pour étayer la planification sectorielle.

L'hypothèse 1 s'est vérifiée : Les capacités de planification des ministères ont été évaluées comme étant bonnes (en raison aussi de la création du SPACE) et les bailleurs de fonds ont soutenu une analyse sectorielle rigoureuse par l'intermédiaire d'experts techniques externes et d'ateliers nationaux.

¹¹³ <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2015-07-gpe-iiep-guidelines-education-sector-plan-preparation-fr.pdf>

L'hypothèse 2 s'est partiellement vérifiée : Depuis l'endossement de la SSEF en 2016, le contexte politique a été difficile en raison de l'absence de gouvernement, ce qui a fait obstacle aux travaux de planification supplémentaires.

L'hypothèse 3 s'est vérifiée : Au cours de la période de planification de la SSEF, toutes les parties prenantes du secteur de l'éducation, y compris les quatre ministères de l'éducation, les bailleurs de fonds, les enseignants, les parents et l'OSC, ont participé activement, ce qui témoigne d'une forte motivation des parties prenantes à contribuer au processus de planification du secteur de l'éducation.

L'hypothèse 4 s'est vérifiée : Le Partenariat mondial dispose d'un levier suffisant dans le pays pour influencer la planification sectorielle, étant donné la forte dépendance du gouvernement de la RDC à l'égard du financement du Partenariat mondial.

L'hypothèse 5 ne s'est pas vérifiée : La SSEF reposait sur un diagnostic précis du secteur de l'éducation (RESEN) s'articulant autour de trois études clés. Cependant, peu de données sont produites dans le secteur de l'éducation et les données produites ne sont pas analysées et diffusées assez rapidement pour permettre une planification opérationnelle efficace. La cellule indépendante d'évaluation de l'apprentissage (CIEAS) a été créée et une première étude sur les évaluations de l'apprentissage a été entreprise, mais n'a pas encore été analysée. Les données du SIGE en RDC sont de mauvaise qualité et plusieurs bailleurs de fonds considèrent que la production de données par le biais de l'Annuaire statistique annuel de l'éducation, qui est souvent publié une ou plusieurs années après l'année scolaire sur laquelle les données ont été collectées, n'est pas suffisamment rapide pour contribuer efficacement à la planification sectorielle.

Les données probantes permettant d'évaluer les changements dans le système d'éducation en RDC sont raisonnablement solides. Il existe suffisamment de preuves documentaires concernant la période de planification sectorielle (2012-2016). Les opinions des parties prenantes quant à l'état de la planification du secteur de l'éducation et aux contributions du Partenariat mondial à la planification sont peu divergentes.

3.3 Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la responsabilité mutuelle par le dialogue sectoriel et le suivi¹¹⁴

81. Le tableau 3.5 donne un aperçu général des résultats de l'évaluation sur la responsabilité mutuelle pour les progrès du secteur de l'éducation et sur les contributions connexes du PME pendant la période considérée. Ces observations sont détaillées dans les constatations et l'information qui les étayent, présentées ci-après.

Tableau 3.5 *Résumé des progrès et des contributions du PME à la responsabilité mutuelle par le biais du dialogue et du suivi sectoriels*

PROGRÈS RÉALISÉS EN MATIÈRE DE RESPONSABILITÉ MUTUELLE (DIALOGUE SECTORIEL)	AMPLEUR DE LA CONTRIBUTION DU PME (DIALOGUE SECTORIEL)	PROGRÈS RÉALISÉS EN MATIÈRE DE RESPONSABILITÉ MUTUELLE (SUIVI SECTORIEL)	AMPLEUR DE LA CONTRIBUTION DU PME (SUIVI SECTORIEL)	MESURE DANS LAQUELLE LES HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES SE SONT VÉRIFIÉES ¹¹⁵			
				1	2	3	4

¹¹⁴ La présente section porte sur les questions d'évaluation QEP 2.1, 2.2 et 2.3, ainsi que sur les QEP transversales QEP 3.1 et 3.2.

¹¹⁵ En ce qui a trait au dialogue et au suivi sectoriels, les quatre hypothèses sous-jacentes dans la théorie du changement au niveau des pays étaient les suivantes : 1) le PME dispose d'un levier suffisant aux niveaux

PROGRÈS RÉALISÉS EN MATIÈRE DE RESPONSABILITÉ MUTUELLE (DIALOGUE SECTORIEL)	AMPLEUR DE LA CONTRIBUTION DU PME (DIALOGUE SECTORIEL)	PROGRÈS RÉALISÉS EN MATIÈRE DE RESPONSABILITÉ MUTUELLE (SUIVI SECTORIEL)	AMPLEUR DE LA CONTRIBUTION DU PME (SUIVI SECTORIEL)	MESURE DANS LAQUELLE LES HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES SE SONT VÉRIFIÉES ¹¹⁵			
Faibles : Les structures de dialogue sectoriel, telles que le « comité de concertation sectoriel » (GLPE), n'ont pas fonctionné pendant la majeure partie de la période considérée.	Faible : Peu de coordination entre les acteurs du PME, y compris l'agence de coordination et l'agent partenaire.	Faibles : Les mécanismes de suivi des progrès de la SSEF, tels que les revues sectorielles conjointes, n'ont pas été mis en place pendant la majeure partie de la période considérée.	Faible : Les missions du Secrétariat dans le pays n'ont pas eu lieu en raison de la déficience du dialogue sectoriel et les revues sectorielles conjointes n'ont pas été réalisées régulièrement. Le rôle de l'agence de coordination et de l'agent partenaire est moins important que celui qu'ils ont joué lors du processus de planification.	FORCE D'UNE PREUVE SOUS-JACENTE			
				1	2	3	4

Caractéristiques du dialogue sectoriel

Constat 3. Des structures de dialogue de base, dont le CCS (le GLPE en RDC) ont été mises en place, mais n'ont pas fonctionné de façon efficace au cours des trois dernières années. De plus, il y a peu de coordination entre les acteurs du secteur de l'éducation.

82. En 2016, un arrêté interministériel a créé le SPACE (l'ancienne CATED) en tant que structure de coordination interministérielle chargée d'assurer la coordination technique de même que le suivi et l'évaluation de l'instauration des politiques en matière d'éducation et de la mise en œuvre de la SSEF.

83. Un cadre de consultation et de dialogue permanent et constructif entre le gouvernement de la RDC et les partenaires de l'éducation a été officialisé en octobre 2017. Établi par arrêté ministériel, le Cadre de partenariat pour le secteur de l'éducation (CPSE) a impliqué tous les ministères ayant des responsabilités dans le domaine de l'éducation (MEPST, MESU, MFPMA et MAS), ainsi que les partenaires de développement en éducation, la société civile, le secteur privé et les associations d'enseignants. L'objectif du décret était de renforcer la consultation et le dialogue sur les politiques et les stratégies en matière d'éducation. Il visait par conséquent à définir plusieurs structures de dialogue et leur fonctionnalité (par exemple, reddition de comptes, fréquence des réunions, communication d'information, etc.).

mondial et national pour influencer l'existence et le fonctionnement du GLPE; 2) les parties prenantes locales ont les *capacités* de travailler ensemble pour résoudre les problèmes du secteur de l'éducation 3) les parties prenantes ont les *opportunités* (ressources, temps, contexte favorable) de le faire; et 4) les parties prenantes ont la *motivation* (incitations) de le faire.

84. Les structures de dialogue créées par ces deux arrêtés ministériels et le CPSE, sont décrites dans le tableau 3.6.

Tableau 3.6 Structures de dialogue dans le secteur de l'éducation et structures de coordination interministérielles¹¹⁶¹¹⁷

ORGANISME	COMPOSITION	MANDAT	ÉTAT EN 2019
Comité de pilotage sectoriel (CPS) (Administration centrale)	Les quatre ministères chargés de l'éducation, les ministères des finances, de la planification et de la décentralisation, le SPACE, le chef de file (ambassade de France) Présidé par le MEPST	<ul style="list-style-type: none"> Validation et approbation de la politique sectorielle, des rapports sous-sectoriels (rapports annuels), du cadre financier à moyen et long terme, et adaptation du cadre réglementaire sectoriel Validation de l'harmonisation des procédures d'intervention, de la conformité des projets et des programmes avec les objectifs de la stratégie et la recherche de solutions durables pour le financement du secteur¹¹⁸ Suivi des engagements du gouvernement pour le développement du secteur de l'éducation Suivi des engagements des ONG, des organisations privées, des syndicats et des partenaires de développement à l'égard de la programmation et suivi des interventions 	Devrait se réunir une fois par an. Ne s'est pas réuni depuis 2017, la première réunion depuis 2017 ayant eu lieu en novembre 2019
Comité de concertation sectoriel (CCS) (Administration centrale) (GLPE)	Les experts du gouvernement de la RDC, les représentants des ministères membres du comité de pilotage, les partenaires de développement, la société civile et le secteur privé Coprésidé par le représentant des bailleurs de fonds (ambassade de France) et le MEPST Le SPACE agit à titre de secrétaire	<ul style="list-style-type: none"> Fait le lien entre les instances politiques nationales (et les groupes de travail techniques) Examine et valide sur le plan technique les rapports de suivi et d'évaluation Effectue le suivi des engagements financiers du gouvernement de la RDC et des bailleurs de fonds et l'exécution des programmes et des projets Fournit une validation technique des documents politiques et du cadre financier Formule des recommandations pour améliorer l'exécution financière du plan d'action Effectue la mise en œuvre des recommandations contenues dans les revues sectorielles conjointes Effectue la coordination des comités de consultation thématiques (CCT) 	Devrait se réunir une fois par trimestre, mais ne s'est pas réuni régulièrement au cours de la période considérée

¹¹⁶ Arrêté interministériel de 2017 portant création, organisation et fonctionnement du cadre de concertation et de dialogue entre les partenaires de l'éducation en RDC (CPSE) et arrêté interministériel de 2016 portant création du SPACE

¹¹⁷ Rapport d'évaluation sur l'efficacité du dialogue sectoriel et du suivi et de l'évaluation de la SSEF (novembre 2019).

¹¹⁸ Ibid.

ORGANISME	COMPOSITION	MANDAT	ÉTAT EN 2019
		<ul style="list-style-type: none"> • Commande au SPACE les études techniques nécessaires à la mise en œuvre de la stratégie • Favorise et contrôle l'exécution des études sur le secteur de l'éducation 	
Comités sous-sectoriels conjoints (CTS) (Administration centrale)	Secrétaire général du ministère, experts du gouvernement de la RDC, responsables de services et de programmes, bailleurs de fonds du sous-secteur, OSC, secteur privé Présidé par le secrétaire général et assisté par le SPACE	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque ministère dispose d'un comité sous-sectoriel • Facilite le dialogue entre les parties prenantes du sous-secteur et la mise en œuvre de la stratégie et son suivi • Regroupe les projets de PAO des différents programmes sous-sectoriels et assurer la cohérence avec les objectifs du plan d'action de la stratégie • Produit un plan d'action annuel sous-sectoriel, approuvé par le ministre, à envoyer à SPACE • Supervise la mise en œuvre des activités 	Ne se sont pas encore réunis
Comités de consultation technique (CCT) (Administration centrale)	Les groupes de travail techniques (composés d'experts des ministères chargés de l'éducation, de la société civile et des partenaires de développement	<ul style="list-style-type: none"> • Garantissent la coordination et la cohérence de la mise en œuvre des réformes de la SSEF ainsi que des activités visant à contribuer à son opérationnalisation • Établissent l'état d'avancement de la mise en œuvre des réformes • Fournissent des recommandations au CCS en fonction de l'expertise du CCT • Élaborent des stratégies d'atténuation des risques liés à la mise en œuvre des plans et des programmes et des stratégies de suivi de dotation des ressources 	<ul style="list-style-type: none"> • Devraient se réunir une fois par mois • 10 CCT ont été créés, mais ne sont pas encore pleinement fonctionnels; en 2019, deux réunions ont eu lieu
Comités techniques provinciaux (CTP) (Au niveau provincial)	Ministres provinciaux des ministères de l'éducation, services provinciaux décentralisés, partenaires de développement, secteur privé, OSC, Commission socioculturelle de l'Assemblée provinciale	<ul style="list-style-type: none"> • Garantissent l'avancement de la mise en œuvre coordonnée et cohérente, au niveau provincial, des réformes prévues dans les plans quinquennaux de la SSEF • Coordonnent et élaborent les PAO provinciaux • Mobilisent les ressources financières • Garantissent le contrôle de la mise en œuvre des politiques en matière d'éducation par le gouvernement central 	Établis dans certaines provinces ¹¹⁹

¹¹⁹ Depuis la première mission d'évaluation annuelle en 2018, des CTP ont été mis en place pour élaborer les PAO avec le soutien des bailleurs de fonds. Toutefois, au moment de l'évaluation en 2019, le nombre de provinces du pays qui disposaient de CTP actifs était inconnu. Les entretiens réalisés dans la province de l'Équateur ont révélé que le dialogue était fréquent, mais que les liens entre les questions abordées à ce niveau et à l'échelon central restaient problématiques. Le CTP dans cette province avait bénéficié du soutien d'ACCELERE!2 par le biais de son volet gouvernance.

ORGANISME	COMPOSITION	MANDAT	ÉTAT EN 2019
SPACE	Conseillers techniques des quatre ministères et consultants techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Soutient le MEPSP, le MESU, le MFPMA et le MASHAN dans la conception et la mise en œuvre des politiques et des réformes visant le développement du secteur • Assure la coordination de l'assistance technique • Renforce et accroît les capacités des départements centraux et décentralisés des ministères directement associés à la mise en œuvre de la SSEF • Soutient les services centraux et décentralisés dans l'élaboration des PAO nationaux et provinciaux • Réalise l'alignement des programmes et des projets du partenaire de développement et du gouvernement de la RDC sur les objectifs stratégiques de la SSEF et du PAO • Coordonne la mise en œuvre/le suivi des activités mises en œuvre par le gouvernement de la RDC et par les bailleurs de fonds dans le cadre de la mise en œuvre de la SSEF • Coordonne les évaluations des programmes et des projets et communique les résultats • Mobilise des ressources pour le financement de la mise en œuvre de la SSEF, provenant à la fois du gouvernement de la RDC et des partenaires de développement 	Crucial pour le dialogue sectoriel, mais la capacité est faible et le personnel devant occuper les postes clés n'a pas encore été recruté
Groupe des bailleurs de fonds	Bailleurs de fonds; groupe présidé par le chef de file des bailleurs de fonds (ambassade de France)	<ul style="list-style-type: none"> • Groupes de travail techniques créés en fonction des principaux objectifs de la SSEF¹²⁰ 	Se réunit régulièrement tous les derniers jeudis du mois ¹²¹

85. **Au moment de la première mission d'évaluation au niveau des pays en 2018, presque toutes les parties prenantes considéraient que la qualité du dialogue sectoriel et de la reddition de comptes avait diminué** depuis la période du PIE et l'endossement de la SSEF. Le premier rapport d'évaluation au niveau des pays visant la RDC a mis en évidence deux points forts, notamment un processus d'élaboration du plan solide et inclusif et la formalisation des structures de dialogue par l'arrêté interministériel de 2017. Cependant, le rapport a également relevé plusieurs points faibles : harmonisation insuffisante entre les bailleurs de fonds, structures de dialogue partiellement opérationnelles et surtout, absence d'un GLPE opérationnel, manque de clarté concernant le processus décisionnel, manque de coordination entre les quatre ministères de l'éducation et entre les bailleurs de fonds; limites du rôle du SPACE en raison de faiblesses structurelles internes et mise en œuvre lacunaire de diverses dispositions de l'arrêté interministériel. D'autres préoccupations ont été

¹²⁰ L'annexe O décrit les groupes de travail et les domaines d'intérêt, attribués par le SPACE.

¹²¹ Succédant à l'UNESCO, l'ambassade de France a pris la tête du groupe des bailleurs de fonds en 2019. L'un des bailleurs de fonds a constaté que le PAQUE était le sujet prédominant des discussions lors des réunions mensuelles, ce qui laissait peu de temps pour discuter d'autres aspects du secteur de l'éducation. Cette situation a été corrigée par l'ajout d'une réunion supplémentaire consacrée uniquement au PAQUE.

exprimées quant à la mesure dans laquelle la CONEPT représentait la société civile. Pris ensemble, ces facteurs compliquent la mise en œuvre des politiques clés et le suivi des réformes.

86. Si les mécanismes de dialogue mis en place semblent pertinents pour la SSEF (2016-2025), en réalité, le dialogue a été faible, car tant le comité de pilotage sectoriel (CPS) que le comité conjoint sectoriel (CCS) n'ont pas joué leur rôle de manière efficace. Les éléments d'information provenant des documents et des entretiens réalisés en juillet 2019 révèlent que les mécanismes de dialogue sectoriel au niveau national restent faibles; certains ne fonctionnent pas du tout et d'autres n'ont été relancés que lentement, en particulier au début de 2019. Le comité de pilotage sectoriel n'a pas été efficace pour fournir une plateforme de dialogue entre les partenaires, étant donné la fréquence irrégulière des réunions. Plusieurs réunions ponctuelles ont eu lieu entre les principales parties prenantes, mais elles n'ont pas été régulières en raison de la situation politique du pays. Le CCS ne s'est réuni qu'une seule fois, en mai 2019, tandis que les CTS au sein des ministères n'ont pas été rendus opérationnels. Les CCT ne se sont pas réunis de manière régulière.

87. Plusieurs raisons plausibles peuvent expliquer la faiblesse du dialogue : 1) une situation politique générale qui n'a pas été propice à un dialogue efficace, les fonctionnaires se concentrant sur les élections présidentielles et régionales; 2) des difficultés de coordination entre les quatre ministères, dont chacun a traditionnellement ses propres objectifs et sa propre stratégie – la coordination des sous-programmes n'a pas été efficace en raison d'une « certaine habitude ou culture de travail qui ne permet pas un véritable échange entre les services, dont les objectifs sont parfois divergents »¹²²; 3) dans l'ordre du jour des réunions du groupe des bailleurs de fonds, une focalisation sur les objectifs du MEPST plutôt que sur les objectifs de tous les ministères, ce qui se traduit par exemple par une attention insuffisante accordée à la formation professionnelle. Cela peut être à la fois le résultat et un facteur contribuant au manque de coordination et de collaboration constaté entre les quatre ministères; 4) tous les ministères ne sont pas représentés de manière égale lors des réunions et ne sont pas alignés de manière égale sur la SSEF; et 5) les défis liés à l'harmonisation des bailleurs de fonds, car ceux-ci se concentrent sur leurs propres projets, ce qui peut être partiellement dû à l'instabilité politique du pays. Depuis les élections, le SPACE et le chef de file des bailleurs de fonds ont relancé le dialogue, mais au moment de l'évaluation, il était trop tôt pour dire si ces efforts allaient conduire à une amélioration réelle de la responsabilité mutuelle.

88. Plusieurs parties prenantes ont confirmé que la création du SPACE en 2016 était une étape cruciale de la coordination des quatre ministères associés à l'éducation. Certains bailleurs de fonds ont cependant rapporté un manque de capacités aux postes clés du SPACE pour représenter de manière adéquate tous les sous-secteurs de l'éducation¹²³. Les bailleurs de fonds et les représentants des programmes d'éducation ont notamment indiqué qu'il n'y avait pas assez d'experts techniques et de personnel de communication pour représenter pleinement les objectifs des quatre ministères et remplir le rôle du SPACE qui consiste à communiquer régulièrement et efficacement les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation. Certaines parties prenantes (trois bailleurs de fonds et une partie prenante gouvernementale) ont souligné que, compte tenu de la proximité du SPACE avec le MEPST, on avait l'impression que les activités du SPACE servaient surtout les objectifs du MEPST, ce qui pourrait miner sa légitimité auprès des autres ministères. Le manque de personnel a été considéré comme un véritable problème pour la coordination et le suivi des nombreux programmes mettant en œuvre la SSEF (par exemple, le PEQPESU [Banque mondiale], ACCELERE! [DFID/USAID], le PAQUE [PME], pour n'en citer que quelques-uns), ce qui signifie qu'il est nécessaire que quelqu'un examine la situation dans son ensemble. Depuis le premier rapport annuel d'évaluation au niveau des pays, aucun progrès n'a été réalisé concernant ces problèmes. La possibilité pour les bailleurs de fonds de

¹²² Rapport d'évaluation sur l'efficacité du dialogue sectoriel et du suivi et de l'évaluation de la SSEF (novembre 2019).

¹²³ Le rapport d'évaluation au niveau des pays de l'année I (2018) contenait un point similaire.

financer du personnel supplémentaire de SPACE a fait l'objet de discussions lors d'une réunion des bailleurs de fonds au moment de l'évaluation et un plan de développement de SPACE a été présenté.

Caractéristiques du suivi sectoriel

Constat 4. Le suivi sectoriel en RDC est faible. Il n'y a pas eu de revues sectorielles conjointes entre 2017 et novembre 2019¹²⁴ et l'absence de plans opérationnels annuels au niveau national ainsi que la faiblesse et le manque de fiabilité de la collecte de données entravent le suivi efficace des progrès réalisés dans le cadre de la SSEF.

89. Pendant la période couverte par le PIE, plusieurs mécanismes conjoints de suivi et d'évaluation sectoriels étaient en place, notamment un rapport annuel sur l'état d'avancement du PIE, un cadre de résultats permettant de mesurer les progrès, un annuaire statistique annuel pour 2014-2015 et 2017-2018 ainsi que des revues sectorielles conjointes. Toutefois, depuis l'endossement de la SSEF 2016-2025, le fonctionnement de ces mécanismes s'est détérioré. Des preuves documentaires montrent que si la SSEF est fortement aligné sur les priorités, les objectifs stratégiques et les actions prioritaires du Partenariat mondial, sa mise en œuvre nécessitera une plus grande attention afin de garantir un système de suivi et d'évaluation robuste, capable de rectifier le tir, un environnement favorable en termes de réglementations, de procédures et de financement par le gouvernement, et de conditions de pilotage des réformes¹²⁵.

90. **Cadre de résultats.** Si la SSEF comprend un cadre de résultats complet, avec des indicateurs liés aux objectifs de la stratégie, il contient 85 indicateurs de processus et de résultats. Ce grand nombre ne facilite pas l'évaluation des progrès et des performances dans leur ensemble, surtout compte tenu des capacités actuelles du gouvernement de la RDC. Bien que le cadre de résultats de la SSEF désigne l'entité responsable de la production des données pour chaque indicateur et le mécanisme de production de rapports, il ne précise pas qui est responsable de la mise en œuvre du plan pour faire avancer les choses. En outre, les indicateurs ne sont pas associés aux activités de mise en œuvre correspondantes, et ce fait n'est pas non plus abordé dans le plan opérationnel quinquennal.

91. **Rapports sur l'état d'avancement de la mise en œuvre.** Dans le cadre du PIE, trois rapports d'avancement de la mise en œuvre ont été rédigés en préparation des revues sectorielles conjointes annuelles. Le dernier a été préparé pour la troisième revue sectorielle conjointe (qui a eu lieu en 2017) et comprenait une analyse des progrès réalisés dans le cadre du PIE d'ici la fin de 2015; il mentionne également certaines réalisations faites en 2016 (principalement en ce qui concerne les données financières et budgétaires).

92. **Aucun rapport d'avancement de la mise en œuvre de la SSEF n'a été préparé au cours des trois premières années de la SSEF; le premier rapport a été produit pour la revue sectorielle conjointe qui a eu lieu à la fin de 2019.** Ces rapports d'avancement doivent reposer sur un rapport de suivi annuel, préparé conjointement par l'équipe nationale (coordonnée par le SPACE) et les partenaires techniques et financiers, et faire le point sur 1) la mise en œuvre des activités dans le cadre de la SSEF; 2) l'exécution financière de la SSEF; et 3) l'évolution des indicateurs de suivi. Malgré le soutien technique et financier apporté au SIGE, des lacunes importantes ont empêché la production de ces rapports de suivi, notamment 1) la faible capacité des départements de la recherche et de la planification et de l'information sur la gestion de l'éducation et des directions centrales, qui ne peuvent effectuer des missions de suivi efficaces; 2) la dépendance des structures de suivi vis-à-vis l'assistance technique pour la réalisation des missions de suivi; 3) l'absence de crédits budgétaires pour la collecte, le traitement, l'analyse et la publication des données statistiques, dont le financement dépend largement des bailleurs de fonds; et 4) les faibles capacités opérationnelles du SPACE pour

¹²⁴ La première depuis 2017 a eu lieu en novembre 2019.

¹²⁵ Rapport de l'examen de la qualité I.

soutenir efficacement tous les services centraux et décentralisés associés aux missions de suivi et d'évaluation pour la mise en œuvre de la SSEF.

93. **Reuves sectorielles conjointes (RSC).** La revue sectorielle conjointe annuelle est le principal mécanisme de suivi de la mise en œuvre des plans sectoriels. Trois ont eu lieu depuis 2014, et portaient essentiellement sur la mise en œuvre du PIE. Une seule revue sectorielle conjointe (la troisième, qui a eu lieu en février 2017) a respecté le calendrier de la SSEF. Une quatrième revue sectorielle conjointe, destinée à analyser les progrès réalisés dans le cadre de la SSEF 2016-2025, était initialement prévue en mai 2018, mais a été reprogrammée pour octobre 2018 puis reportée à novembre 2019. L'une des raisons du report de cette revue sectorielle conjointe est l'absence de PAO permettant de mesurer les indicateurs et de nouvelles données sur les résultats scolaires. La quatrième revue sectorielle conjointe a eu lieu en novembre 2019 et comprenait le premier rapport de mise en œuvre sur la SSEF depuis son endossement en 2016. Certains bailleurs de fonds interrogés au cours de la mission d'évaluation au niveau des pays de 2016 (qui s'est déroulée avant la revue sectorielle conjointe de novembre) ont fait valoir que, en ce qui concerne la préparation de la revue sectorielle conjointe, peu de choses avaient changé (c'est-à-dire pas de nouvelles données ni de plans opérationnels annuels permettant de mesurer les progrès et de rendre compte des progrès dans le secteur), mais ont convenu qu'un examen de la SSEF était attendu depuis longtemps.

94. **Trois aide-mémoire contenant des recommandations ont été utilisés pour faire suite aux conclusions des trois revues sectorielles conjointes ayant eu lieu avant la plus récente, celle de novembre 2019¹²⁶.** Même si la troisième revue (2017) mentionne les deux précédentes, il n'existe aucune documentation sur les recommandations de ces deux revues qui ont été prises en compte. Les recommandations formulées dans le cadre des trois revues sont très générales, et les liens établis avec les parties responsables et les calendriers limités. Ces revues sectorielles conjointes n'ont donc pas constitué un mécanisme efficace pour améliorer la mise en œuvre par une correction de trajectoire.

95. **La qualité du processus de revue sectorielle conjointe en RDC a fluctué au cours de la période considérée. Les données disponibles pour les revues sectorielles conjointes effectuées en 2015, 2017 et 2019 font état de la baisse de qualité.** En 2015, le processus de revue sectorielle conjointe de la RDC a satisfait à trois des cinq critères de qualité définis dans le cadre de résultats du Partenariat mondial pour l'éducation (indicateur 18), à savoir les critères « fondée sur des données probantes », « exhaustive » et « instrument de suivi »¹²⁷. L'évaluation, par le Secrétariat, de la revue sectorielle

¹²⁶ L'aide-mémoire de la plus récente revue sectorielle conjointe effectuée en octobre 2019 n'avait pas été mis à la disposition des évaluateurs au moment de la présente évaluation.

¹²⁷ **Critère 1 – Participative et inclusive** : toutes les parties prenantes du secteur participent de manière efficace et transparente à la revue sectorielle conjointe, ce qui prépare le terrain pour un cadre de responsabilité mutuelle renforcé; **Critère 2 – Fondée sur des données probantes** : la revue sectorielle conjointe est fondée sur des données probantes, notamment des données fiables sur l'éducation et les finances de l'année visée par la revue, des évaluations de la mise en œuvre, des données documentaires provenant de sources de données principales et secondaires, des commentaires des bénéficiaires, etc.; **Critère 3 – Exhaustive** : la revue sectorielle conjointe porte sur tous les sous-secteurs (éducation à la petite enfance, enseignement primaire, secondaire, technique et professionnel, et enseignement supérieur) ainsi que sur l'éducation non formelle et l'alphabétisation des adultes. Elle doit également porter sur toutes les sources de financement identifiées dans le plan d'action annuel (prévues au budget ou hors budget, alignées, non alignées, etc.); **Critère 4 – Un instrument de suivi** : la revue sectorielle conjointe suit les performances sectorielles et les indicateurs clés (y compris l'équité, l'efficacité et les acquis scolaires) pour aider à mieux identifier les problèmes de mise en œuvre et les réalisations réelles en ce qui a trait à la mise en œuvre du PSE/PTE et les progrès dans l'ensemble du secteur; **Critère 5 – Ancrée dans un cycle de politiques efficace** : les recommandations contribuent de manière efficace à remédier aux faiblesses de la mise en œuvre du PSE/PTE afin de garantir qu'il est utilisé comme instrument de planification pour influencer la planification et la conception des politiques futures et le cycle budgétaire. La diffusion des recommandations favorise la responsabilité mutuelle.

conjointe de 2017 a montré que la qualité de la revue avait baissé, seuls deux critères étant remplis (« exhaustive » et « instrument de suivi »). Enfin, la documentation provisoire sur la revue sectorielle conjointe de novembre 2019 a montré que la revue ne répondait qu'à deux critères (« participative et inclusive » et « exhaustive », le dernier critère (« ancré dans un cycle politique efficace ») n'ayant pas encore été évalué. Le tableau 3.7 présente les résultats de cette évaluation¹²⁸.

Tableau 3.7 *Revues sectorielles conjointes en RDC et normes de qualité des revues sectorielles conjointes définies par l'indicateur 18 du cadre de résultats du Partenariat mondial pour l'éducation*

NORMES DE QUALITÉ DES RSC ¹²⁹	NOTE SELON LE CADRE DE RÉSULTATS DU PME ¹³⁰			APPRÉCIATION DE L'ÉVALUATEUR FONDÉE SUR DES DOCUMENTS ET DES PARTIES PRENANTES CONSULTÉES ¹³¹
	2015	2017	2019 ¹³²	
Critère 1 : Participative et inclusive	s. o.	s. o.	Oui	Les preuves documentaires indiquent que, bien que les revues sectorielles conjointes soient considérées comme inclusives dans l'ensemble, on s'inquiète de la représentation insuffisante des OSC aux réunions ¹³³ .
Critère 2 : Fondée sur des données probantes	Oui	Non	Non	Les données du cadre de résultats du Partenariat mondial indiquent un recul de l'utilisation de données probantes pour la prise de décisions dans la RSC. L'annuaire (l'outil de suivi le plus utilisé) était disponible et publié pour 2013-2014, mais la troisième RSC a analysé les résultats du PIE obtenus à la fin de 2015 à partir des données de 2014-2015 (plutôt que de celles de l'année immédiatement avant la revue, soit 2015-2016, comme le stipule le critère du Partenariat mondial). Les parties prenantes ont convenu que, lorsque des données probantes sont disponibles, les décisions sont prises en fonction de ces données. Toutefois, la disponibilité et la diffusion limitées des données réduisent la capacité de prendre des décisions fondées sur des données probantes.
Critère 3 : Détaillée	Oui	Oui	Oui	Les preuves documentaires et les données du cadre de résultats du Partenariat mondial confirment que les RSC ont toujours été exhaustives et couvent tous les sous-secteurs.

¹²⁸ L'évaluation du Secrétariat repose sur l'examen des documents communiqués au Secrétariat afin de garantir la comparabilité des données entre les pays. Par conséquent, certains critères peuvent ne pas être remplis en raison du manque de documents.

¹²⁹ Critères de qualité des RSC notés selon l'indicateur 18 du cadre de résultats du PME (Methodological Guidelines, version 8, juin 2017, p. 47).

¹³⁰ Les années indiquées dans l'en-tête du tableau correspondent aux années de collecte de données du cadre de résultats qui ont permis d'établir les résultats de la RSC en RDC par rapport à l'année précédente (c'est-à-dire que le cadre de résultats du PME de 2015 permet d'établir les résultats de 2014. On remarquera que chaque revue sectorielle conjointe examine les performances du secteur de l'éducation de la RDC pour l'année précédente.) Seules deux années de résultats selon le cadre de résultats du PME étaient disponibles au moment de cette revue.

¹³¹ Les appréciations des évaluateurs ne portent que sur les revues sectorielles conjointes 2015 et 2017, car la documentation finale de la revue sectorielle conjointe 2019 n'était pas disponible au moment de l'évaluation, la revue sectorielle conjointe n'ayant eu lieu qu'après la mission d'évaluation de 2019.

¹³² Résultats fondés sur l'évaluation provisoire de la revue sectorielle conjointe de 2019.

¹³³ Groleau (2017)

NORMES DE QUALITÉ DES RSC ¹²⁹	NOTE SELON LE CADRE DE RÉSULTATS DU PME ¹³⁰			APPRÉCIATION DE L'ÉVALUATEUR FONDÉE SUR DES DOCUMENTS ET DES PARTIES PRENANTES CONSULTÉES ¹³¹
	2015	2017	2019 ¹³²	
Critère 4 : Instrument de suivi	Oui	Oui	Non	Les preuves documentaires montrent que les revues sectorielles conjointes suivent les progrès annuels concernant les indicateurs clés convenus pendant la période du PIE, ce qui est consigné dans les trois rapports d'avancement du PIE ¹³⁴ .
Critère 5 : Intégrée dans un cycle politique efficace	s. o.	Non	s. o.	Bien que la troisième revue mentionne les deux revues précédentes, il n'existe aucune documentation sur la mise en œuvre des recommandations qu'elles contenaient.

96. **Collecte et diffusion des données.** L'absence de données fiables sur l'éducation est une faiblesse structurelle inhérente aux mécanismes de suivi de la RDC. Les préoccupations exprimées à cet égard portent sur la collecte, la compilation et la diffusion aux principales parties prenantes¹³⁵. Au moment de la première mission d'évaluation au niveau des pays en 2018, plusieurs personnes interrogées ont souligné la complexité de la collecte de données en RDC en raison de la taille du pays et de l'absence de collecte systématique des données, souvent à cause du manque de financement et de capacités, de la faiblesse du système de collecte de données et des problèmes de sécurité dans plusieurs provinces. Le processus de collecte de données et ses lacunes sont décrits ainsi : des questionnaires sont préparés par le département de la planification du MEPST et envoyés sur papier aux écoles de toutes les provinces, où ils sont remplis. Une fois remplis, ils sont renvoyés à Kinshasa, où ils sont traités manuellement et compilés dans l'annuaire statistique annuel, ce qui est un processus long et fastidieux, souvent retardé¹³⁶. Il n'existe pas de processus structuré de contrôle de la qualité pour la saisie manuelle des données des questionnaires, qui peut être sujette à des erreurs. Certaines écoles ne renvoient pas leurs formulaires et d'autres se perdent pendant le transport¹³⁷.

97. Dans certaines provinces, les données ne sont systématiquement pas collectées (Haut-Katanga, Kwango, Tshopo); dans d'autres, les données ne sont collectées que pour quelques années¹³⁸. Les entretiens avec les parties prenantes responsables du suivi des données dans les provinces où les données ont été collectées au cours de la mission de 2019 ont également permis de constater que ces parties prenantes manquaient souvent de la capacité et des ressources financières nécessaires pour contrôler efficacement la qualité des données, en particulier dans les régions éloignées. Il est donc à craindre que la collecte et la compilation des données pour l'annuaire statistique annuel ne soient pas représentatives, compte tenu du faible taux de réponse¹³⁹. Les parties prenantes ont aussi indiqué systématiquement que le processus de collecte et de compilation des données entraînait des retards dans la diffusion, les annuaires étant toujours publiés une ou plusieurs années plus tard.

98. **Production des données par le biais du SIGE et des systèmes d'évaluation des acquis scolaires.** Le MEPST a mis en place un SIGE depuis 2005, mais l'examen du PIE indique que le manque de

¹³⁴ Première, deuxième et troisième revue du PIE.

¹³⁵ Les données ne sont pas rendues publiques et sont plutôt distribuées aux bailleurs de fonds via une plateforme en ligne. Cependant, les bailleurs de fonds ne sont pas informés lorsque de nouvelles données sont disponibles.

¹³⁶ Groleau (2017)

¹³⁷ Ibid.

¹³⁸ <http://sigerdc.net:8080/portail/index.php/donnees-disponibles/>

¹³⁹ Ibid.

financement en temps voulu entraîne des retards fréquents dans la diffusion de l'annuaire statistique annuel. Le financement du SIGE dépend entièrement des bailleurs de fonds : un projet de renforcement du SIGE est soutenu par le PROSEB dans deux provinces et un autre projet de renforcement financé par la Banque mondiale et l'UNESCO a été mis en place en 2016. L'évaluation du PIE et les recommandations de la troisième revue sectorielle conjointe préconisaient un soutien financier régulier et durable du SIGE à même le budget du MEPSP, ainsi que des travaux visant à généraliser le SIGE dans les provinces¹⁴⁰. Cela permettrait au département de la recherche et de la planification d'être indépendant du financement des bailleurs de fonds externes et permettrait une plus grande responsabilisation du gouvernement de la RDC à l'égard de la collecte de données¹⁴¹. En ce qui concerne l'évaluation des acquis scolaires, la CIEAS a été créée dans le cadre du PAQUE et une première évaluation de l'apprentissage des élèves de deuxième et de quatrième année a été réalisée (pour plus d'informations sur la création de la CIEAS, voir la section 3.5 sur la mise en œuvre sectorielle). Les résultats de l'étude n'avaient toutefois pas été publiés au moment de la mission d'évaluation en juillet 2019.

99. **Le suivi et le dialogue au niveau provincial ont été jugés dynamiques par deux parties prenantes au niveau national et plusieurs parties prenantes au niveau provincial, et ce, grâce à la réunion annuelle régulière de la PROMO Scolaire, qui se réunit chaque année en août.** La PROMO Scolaire provinciale réunit le PROVED, les sous-PROVED, les représentants des ministères responsables de l'éducation au niveau provincial, les membres de la société civile (par le biais de la CONEPT), les COPA et les associations d'enseignants. Elle a ensuite lieu à l'échelle nationale. Pendant la PROMO, l'état d'avancement du PAO annuel et les éventuels problèmes de mise en œuvre sont examinés. C'est également le forum où un minimum de données sur les résultats de l'éducation est collecté (bien que de manière non systématique et sur papier). Les réunions de la PROMO Scolaire ont eu lieu chaque année depuis leur création. Toutefois, les données au niveau provincial sont insuffisantes pour suivre les progrès et la mise en œuvre de la SSEF dans son intégralité et elles ont peu d'impact sur la mise en œuvre du PAO de la SSEF, car les mesures concrètes définies dans les provinces ne sont pas liées aux objectifs de la SSEF¹⁴².

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au dialogue et au suivi sectoriels

Constat 5. Si, grâce au processus de requête d'ESPIG, le Partenariat mondial pour l'éducation a été en mesure d'aider à renforcer temporairement le dialogue sectoriel, son soutien n'a pas encore contribué à des changements durables, ni au chapitre du dialogue sectoriel, ni à celui du suivi sectoriel, étant donné le contexte politique défavorable après l'endossement de la SSEF.

100. Le Partenariat mondial pour l'éducation offre une série de mécanismes financiers et non financiers pour soutenir le suivi sectoriel. Le tableau 3.8 donne un aperçu de ces mécanismes, regroupés selon qu'ils sont susceptibles d'avoir apporté une contribution significative, modérément significative ou faible/nulle à la planification du secteur. Ce regroupement n'est pas formel.

Tableau 3.8 Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la responsabilité mutuelle au cours de la période 2012-2018 considérée

CONTRIBUTION SIGNIFICATIVE À LA RESPONSABILITÉ MUTUELLE

¹⁴⁰ Des efforts pour décentraliser le système au niveau provincial afin que la collecte de données soit plus efficace sont déployés par le gouvernement et financés par des bailleurs de fonds depuis 2012.

¹⁴¹ Évaluation du PIE.

¹⁴² Ibid.

- **Requête ESPIG** : Les membres du GLPE ont participé à la préparation de la requête du PAQUE dans le cadre d'un exercice de coordination des acteurs de l'éducation alignés sur un objectif commun.
- **Financement ESPIG** : Le PROSEB a apporté un soutien financier à l'organisation de la revue sectorielle conjointe de 2017, tandis que le PAQUE a apporté un soutien financier à l'examen à mi-parcours de novembre 2019.
- **Soutien non financier du Partenariat mondial aux revues sectorielles conjointes** : Le responsable-pays du Secrétariat du PME a examiné le mandat des revues sectorielles conjointes de 2017 et de 2019 et a soutenu la demande adressée à GIZ/Back-up Education en vue d'un premier échange de revue sectorielle conjointe.

CONTRIBUTION FAIBLE/NULLE À LA RESPONSABILITÉ MUTUELLE

- **Tranche variable de l'ESPIG** : Le nouveau modèle de financement (NFM) du Partenariat mondial pour l'éducation a instauré un financement fondé sur les résultats par le biais d'une tranche variable, et des indicateurs servant de base aux décaissements. Les indicateurs servant de base aux décaissements de la RDC ont été incorporés dans le cadre de l'ESPIG 2017. L'agent partenaire a fait le suivi de ces indicateurs comme le stipulait l'accord de financement, mais le GLPE n'a pas fait le suivi des progrès réalisés.
- **Agent partenaire** : L'agent partenaire n'a pas joué un rôle important au chapitre du dialogue sectoriel, en raison, au moins en partie, du fait que la Banque mondiale, dans son rôle d'agent partenaire, n'est pas représentée localement en RDC. Le fait que l'agent partenaire n'ait pas participé activement au Comité conjoint sectoriel et au groupe des bailleurs de fonds au cours de la période d'évaluation a eu une incidence négative directe sur l'impression que les bailleurs de fonds ont de son rôle dans le dialogue sectoriel.
- **Visites du responsable-pays du Secrétariat** : Le responsable-pays du Secrétariat n'a pas été très présent en RDC puisqu'il n'a pas exécuté de missions dans ce pays entre la mi-2017 et la mi-2019.¹⁴³ Bien que la fonction du responsable-pays ne consiste pas uniquement à exécuter des missions de suivi, le fait qu'il n'y en ait pas empêche le Secrétariat de rester en contact avec les partenaires locaux, ce qui nuit à la relation de responsabilité mutuelle¹⁴⁴. Malgré l'absence de visites, un dialogue entre le SPACE et le responsable-pays a été établi et des contacts plus réguliers ont récemment été pris par le responsable-pays, mais leurs effets ne sont pas encore concrets.

NE S'APPLIQUE PAS/TROP TÔT POUR LE DIRE

- **Clarification des rôles et responsabilités de l'agence de coordination, de l'agent partenaire et du Secrétariat** : Ces rôles et responsabilités n'étaient pas clairs dans l'évaluation au niveau des pays de l'année I du modèle du Partenariat mondial en RDC. Un bailleur de fonds a indiqué que le manque de clarté des rôles de l'agence de coordination et de l'agent partenaire avait entraîné un chevauchement, certaines responsabilités de l'agent partenaire étant reprises par l'agence de coordination, et qu'on ne savait pas si le suivi de la mise en œuvre du PAQUE relevait de l'agence de coordination ou de l'agent partenaire. Le mandat de l'agence de coordination incluait le suivi du secteur – responsabilité qui pourrait être en contradiction avec ce qui est indiqué dans le document d'évaluation du projet – c'est-à-dire que le suivi du PAQUE relève uniquement de l'agent partenaire, mais que le PAQUE ne correspond pas à l'ensemble du secteur de l'éducation, mais à un seul programme mis en œuvre. Le Secrétariat a communiqué à l'agent partenaire et à l'agence de coordination une mise à jour des mandats définissant les rôles et les responsabilités de chacun, mais il reste à voir si cela améliorera la responsabilité mutuelle avec le temps.
- **Agence de coordination** : Comme le rôle du chef de file du groupe des bailleurs de fonds est distinct de celui de l'agence de coordination (c'est-à-dire qu'en RDC, l'agence de coordination n'est pas le chef de

¹⁴³ Des visites avaient été prévues mais ont été reportées parce qu'il n'y avait pas de revues sectorielles conjointes. Au moment de l'évaluation, une mission du PME était prévue à la fois pour assurer le suivi du PAQUE par le biais d'un examen à mi-parcours et pour engager un dialogue en personne avec les partenaires, notamment sur la clarification des rôles (agent partenaire, agence de coordination, chargé de liaison et PME). La mission a eu lieu en octobre 2019.

¹⁴⁴ Les mandats récemment élaborés pour les responsables-pays du Secrétariat précisent que ces derniers doivent rendre compte au GLPE du pays auquel ils sont affectés.

file du groupe de bailleurs de fonds) et que le chef de file du groupe de bailleurs de fonds est celui qui convoque le CCS, l'agence de coordination n'a pas joué un rôle important dans l'orientation du dialogue sectoriel, bien qu'elle ait connu une augmentation de ses effectifs (financée par les bailleurs de fonds) afin qu'elle puisse être plus efficace. La contribution au dialogue sectoriel et son suivi ne peuvent être évalués pour le moment étant donné le peu de temps écoulé depuis ce changement.

- Groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE) : Le GLPE (le CCS) s'est réuni une fois en 2018 et une fois en 2019, ce qui ne contribue pas au renforcement du dialogue ni à l'amélioration de la coordination. La mauvaise coordination au sein du groupe de bailleurs de fonds entrave encore davantage les progrès vers un dialogue et un suivi, mutuellement responsables.

101. L'analyse des preuves documentaires et les entretiens avec les parties prenantes réalisés au cours de la deuxième année de l'évaluation en 2019 ont permis de constater que le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation n'a contribué que de manière limitée à la responsabilité mutuelle pendant la période considérée (voir le tableau 3.8). Comme indiqué dans les constatations précédentes (et dans le rapport d'évaluation au niveau des pays de l'année I en 2018), le soutien du Partenariat mondial au cours de la phase de planification de la SSEF a joué un rôle clé dans la mise en place de structures solides en vue d'une responsabilité mutuelle. Le premier rapport annuel d'évaluation au niveau des pays a souligné que la qualité du dialogue sectoriel et de la responsabilité avait baissé depuis la période du PIE et l'endossement de la SSEF, car la plupart des structures et des mécanismes de dialogue sectoriel et de suivi ne fonctionnent actuellement que rarement ou pas du tout, et d'autres ne sont pas encore opérationnels. Le Partenariat mondial n'a pas non plus été très présent en tant que partenariat en raison de l'engagement insuffisant des principaux partenaires (y compris l'agence de coordination et l'agent partenaire). Pendant la préparation de la SSEF, le Partenariat mondial a contribué à une amélioration temporaire du dialogue sectoriel, qui a débouché sur un plan sectoriel inclusif et participatif, mais le dialogue sectoriel en RDC ne serait actuellement pas très différent s'il ne bénéficiait pas du soutien du Partenariat mondial. Certaines initiatives ont eu lieu ces dernières années pour accroître les voies de communication entre l'administration centrale et les administrations locales, ainsi que pour accroître la responsabilité sociale. Par exemple, Allo École¹⁴⁵, qui a été mis en place par arrêté ministériel et piloté au cours des années scolaires 2015/2016 et 2016/2017, permet au ministère de l'éducation de rassembler des données d'enquête sur l'éducation auprès des administrations locales et de la population en général par le biais de téléphones portables. Les sujets abordés comprennent, par exemple, le milieu d'apprentissage des élèves, l'accompagnement des enseignants et l'utilisation des manuels scolaires, pour n'en citer que quelques-uns. Allo École a communiqué avec tous les PROVED et SOUS-PROVED, ainsi qu'avec au moins un millier d'écoles.

102. Une pénurie de personnel a déjà nui à la capacité des principaux acteurs du Partenariat mondial à jouer un rôle de premier plan au chapitre de l'amélioration de la reddition de comptes dans le secteur de l'éducation. Faisant écho aux recommandations du premier rapport d'évaluation au niveau des pays en 2018, les bailleurs de fonds ont financé l'embauche d'un membre supplémentaire du personnel de l'agence de coordination afin d'améliorer la coordination. Toutefois, l'augmentation des effectifs n'est entrée en vigueur que récemment. Plusieurs parties prenantes de différents groupes ont considéré qu'il s'agissait d'une évolution positive au chapitre de la coordination et de l'échange d'informations, mais au moment de la présente évaluation, il est trop tôt pour mesurer l'incidence que cela aura sur la coordination des bailleurs de fonds et l'échange d'informations à long terme. La nomination d'un membre du personnel comme nouveau responsable-pays pour la RDC au Secrétariat du Partenariat mondial a également été mentionnée comme une amélioration possible pour stimuler davantage le dialogue sectoriel.

103. Si l'amélioration de la capacité de l'agence de coordination et du Secrétariat du Partenariat mondial à entreprendre un dialogue productif est une évolution positive, plusieurs bailleurs de fonds

¹⁴⁵ https://www.eduquepsp.education/allo_ecole/#.Xn53kYhKg2w

et parties prenantes du MEPST ont indiqué que le fait que l'agent partenaire n'ait pas de représentant permanent dans le pays était un problème. Le chef de l'équipe de travail responsable du financement du Partenariat mondial au sein de la Banque mondiale est en poste au siège social pour l'Afrique de l'Ouest, en Côte d'Ivoire, ce qui limite nécessairement sa capacité à entreprendre un dialogue permanent mutuellement responsable avec les partenaires et avec les autres membres du CCS, bien qu'il y ait dialogue avec le ministère de l'éducation et d'autres responsables gouvernementaux tels que le ministère des Finances et du Budget. Même si du personnel technique de la Banque mondiale est en poste dans le pays et que ce personnel ait assisté aux réunions du CCS, il n'a pas joué un rôle actif au sein du CCS.

104. Le groupe de bailleurs de fonds en RDC s'efforce de rassembler les principaux partenaires de développement autour d'un dialogue mutuellement responsable sur les politiques. En 2018, l'évaluation au niveau des pays de l'année I a constaté que, malgré les réunions régulières des bailleurs de fonds, le groupe de bailleurs de fonds semble actuellement divisé en sous-groupes et, aux yeux des observateurs extérieurs, ne reflète guère les principes de partenariat et d'harmonisation des bailleurs de fonds que le modèle du Partenariat mondial cherche à promouvoir. Cela peut être considéré comme un facteur clé contribuant à l'absence de dialogue sectoriel mutuellement responsable. Depuis l'évaluation de l'année I, peu de progrès ont été réalisés à cet égard. Bien que des réunions de bailleurs de fonds aient lieu régulièrement, une partie prenante a constaté que les bailleurs de fonds sont toujours focalisés sur leurs propres projets. Cette situation persiste au moment de l'évaluation de l'année II (l'encadré 3.2 présente un exemple illustrant cette focalisation sur les projets). Le fait que des agences différentes agissent comme chef de file du groupe de bailleurs de fonds et comme agence de coordination rend également difficile la division des responsabilités.

105. L'instauration de la tranche variable du financement ESPIG en 2016 n'a pas débouché sur des relations plus transparentes et plus responsables entre le gouvernement de la RDC et d'autres parties prenantes. Le suivi de la SSEF est assuré au moyen d'un outil important : les indicateurs mondiaux servant de base aux décaissements – utilisés comme indicateurs de déblocage pour le financement ESPIG à tranche variable du Partenariat mondial. Les indicateurs servant de base aux décaissements pour l'actuel ESPIG n'ont pas permis d'améliorer la reddition de comptes dans le secteur de l'éducation, bien qu'ils aient été choisis par le gouvernement de la RDC et approuvés par le GLPE. Dans la foulée de l'évaluation effectuée par le Secrétariat du Partenariat mondial, le gouvernement de la RDC a amélioré les indicateurs à ambition renforcée qui permettraient de débloquent la partie variable. Même si les indicateurs à ambition renforcée ont été tirés de la SSEF et que des données devraient être disponibles pour suivre les progrès, l'annuaire statistique annuel a été publié avec un retard considérable, de sorte que la quatrième revue sectorielle conjointe a été reportée et que les progrès concernant les indicateurs de la tranche variable n'ont pas fait l'objet de discussions avant novembre 2019, date du premier examen à mi-parcours de la SSEF.

Encadré 3.2 – Harmonisation des bailleurs de fonds et matériel de formation pour ELAN et ACCELERE!

L'utilisation de matériel pédagogique et didactique pour l'enseignement des langues nationales est un exemple frappant du manque de coordination entre les bailleurs de fonds. Le projet ELAN, financé par l'Organisation internationale de la francophonie, était en concurrence directe avec le projet ACCELERE! financé par le DFID et l'USAID. Au final, le gouvernement de la RDC a décidé d'utiliser le matériel de formation des enseignants d'ELAN et le matériel pédagogique d'ACCELERE! – une mauvaise harmonisation du matériel qui a constitué un problème grave aux yeux de plusieurs parties prenantes. À l'échelle provinciale, plusieurs parties prenantes ont également souligné le manque d'harmonisation des projets, au point qu'il n'est pas toujours évident de savoir qui finance quel programme. Si le manque d'harmonisation et de coordination des bailleurs de fonds n'est évidemment pas la seule cause de ces problèmes, il est certainement un facteur qui y contribue.

Facteurs autres que le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

106. Parmi les autres facteurs que le soutien du Partenariat mondial ayant une incidence sur la responsabilité mutuelle, les parties prenantes ont évoqué le contexte politique difficile comme raison de la stagnation du dialogue sectoriel. Comme l'a fait remarquer une partie prenante, 2017-2018 a été une année éprouvante à cet égard. Le fait qu'il y ait eu un gouvernement intérimaire a ralenti la volonté politique de mettre en œuvre les réformes même si le dialogue sectoriel était fonctionnel. Depuis le début de 2019, la situation politique s'est stabilisée et certaines parties prenantes ont exprimé l'espoir (et pour certaines, la certitude) que le dialogue et les structures de suivi s'amélioreront maintenant qu'un gouvernement est en place pour mettre en œuvre les réformes. Par exemple, à l'invitation du chef de file du groupe de bailleurs de fonds, le CCS s'est réuni en 2019. En outre, un examen à mi-parcours du PAQUE a été effectué par l'intermédiaire de l'agent partenaire. Certaines parties prenantes se montrent toutefois encore pessimistes quant à la possibilité de rétablir les structures de dialogue suffisamment rapidement pour garantir des progrès suffisants au chapitre de la mise en œuvre de la SSEF et, dans une certaine mesure, du PAQUE.

Effets négatifs inattendus/effets positifs imprévus du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

107. Le soutien des bailleurs de fonds que sont l'USAID et le DFID pour financer un poste à l'agence de coordination et l'aider à jouer son rôle de promotion de la responsabilité mutuelle dans le secteur de l'éducation pourrait être un **facteur positif imprévu** ayant eu une incidence sur la responsabilité mutuelle. Bien que le poste n'ait été pourvu que six mois avant l'évaluation de 2019, les bailleurs de fonds ont constaté une amélioration de la communication d'informations par l'agence de coordination. Ils ont exprimé l'espoir que la coordination s'améliorerait également, mais peu de données attestaient cette amélioration au moment de la présente évaluation.

108. Aucun **effet négatif imprévu** sur la responsabilité mutuelle n'a été relevé.

Répercussions sur la théorie du changement et sur le modèle opérationnel au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

109. **104. Le Partenariat mondial pour l'éducation est unique dans la mesure où, en tant qu'organisation, il n'a pas de représentation dans le pays, mais s'appuie sur plusieurs acteurs locaux pour soutenir ses activités dans un pays.** En RDC, le manque de capacité de l'agence de coordination explique plusieurs faiblesses constatées de la coordination sectorielle, notamment en ce qui concerne la création d'un GLPE opérationnel. L'agence de coordination doit remplir sa fonction bénévolement et n'a pas été en mesure d'assumer les tâches de coordination, tâches qui ont ensuite été financées par les bailleurs de fonds, quoique seulement pendant un an. L'agence de coordination a mentionné que le fait qu'elle soit financée de la même manière que l'agent partenaire, qui perçoit des honoraires pour ses services, pourrait accroître son efficacité à jouer son rôle.

110. **Le modèle du Partenariat mondial pour l'éducation repose également sur un leadership gouvernemental fort pour mener le dialogue sectoriel. Alors que dans d'autres pays, un ou deux ministères sont responsables de l'éducation, en RDC, quatre ministères distincts, chacun ayant ses propres objectifs et stratégies, encadrent le secteur.** Malgré les efforts fructueux du SPACE pour coordonner ces ministères, il n'y a pas eu de direction générale pour faire avancer le dialogue sectoriel. Les mécanismes de dialogue sont principalement dirigés par le MEPST, les trois autres ministères n'exerçant que peu de leadership. Le rôle du SPACE repose principalement sur l'assistance technique et a également été entravé par le fait qu'il n'a pas les capacités et les fonds nécessaires pour fournir une assistance technique adéquate et coordonner les ministères. Dans le contexte de la RDC, on peut se demander dans quelle mesure le Partenariat mondial peut aider les dirigeants du gouvernement du pays à jouer un rôle actif dans le dialogue sectoriel, en particulier compte tenu des nombreux

ministères concernés. Des recommandations ont été faites pour réorganiser le Comité de pilotage sectoriel afin qu'il soit placé hiérarchiquement au-dessus des quatre ministères de l'éducation et relève du premier ministre, et pour renforcer les CTS au sein des ministères afin d'améliorer le dialogue. Dans d'autres contextes, un calendrier rotatif de convocation des réunions a permis de prendre la direction des opérations. Bien que ces aspects relèvent en fin de compte du pays, le plaidoyer du Partenariat mondial à leur égard et le renforcement de SPACE pourraient aider les mécanismes de dialogue à contribuer davantage à la responsabilité mutuelle.

111. Il convient également de mentionner que le manque de coordination des bailleurs de fonds et des parties prenantes au niveau central se répercute sur la mise en œuvre des interventions dans les provinces. Plusieurs parties prenantes ont constaté un chevauchement dans les provinces où les bailleurs de fonds travaillent, certaines provinces ne bénéficiant d'aucun soutien extérieur. De plus, malgré les efforts de sensibilisation visant à faire connaître la SSEF aux provinces, les bailleurs de fonds et la société civile ont constaté que la SSEF n'était pas encore suffisamment connue au niveau sous-national. Étant donné l'importance accordée à la décentralisation de l'éducation en RDC, la question se pose de savoir comment le Partenariat mondial peut soutenir les structures de dialogue au niveau décentralisé. En RDC, la PROMO Scolaire a lieu régulièrement chaque année. L'exploitation des plateformes existantes et leur renforcement pour améliorer le suivi et le dialogue au niveau infranational pourraient constituer une excellente occasion d'intégrer les pratiques du Partenariat mondial à ce niveau et de renforcer le suivi et le dialogue entourant le PSE.

Encadré 3.3 – Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des données probantes concernant la responsabilité mutuelle

En ce qui a trait au dialogue et au suivi sectoriels, les quatre hypothèses sous-jacentes de la théorie du changement au niveau des pays étaient les suivantes : 1) Le Partenariat mondial a un levier suffisant au niveau mondial et au niveau du pays pour influencer l'existence et le fonctionnement du GLPE; 2) les parties prenantes locales ont les capacités de travailler ensemble pour régler les problèmes du secteur de l'éducation; 3) les parties prenantes ont les opportunités (ressources, temps, environnement favorable) de le faire; et 4) les parties prenantes ont la motivation (incitations) pour le faire. L'évaluation finale à la fin de la dernière année de cette évaluation est la suivante.

Trois des quatre hypothèses qui sous-tendent le dialogue sectoriel et le suivi sectoriel dans la théorie du changement du Partenariat mondial en RDS sont vérifiées. Cependant, des hypothèses supplémentaires non identifiées précédemment nécessitent un examen plus approfondi.

L'hypothèse 1 ne s'est pas vérifiée. Les preuves (fondées sur l'examen des documents et les entretiens avec les parties prenantes) recueillies lors de l'évaluation de l'année II en 2019 indiquent que le Partenariat mondial n'a pas suffisamment de poids au niveau mondial et au niveau du pays pour influencer la pérennité du GLPE et son fonctionnement après l'étape de la préparation du plan. Cela peut être attribuable à une faiblesse des structures gouvernementales et à des ressources humaines insuffisantes pour que l'agence de coordination et le SPACE puissent coordonner le dialogue sectoriel.

L'hypothèse 2 ne s'est pas vérifiée. Les bailleurs de fonds ont reporté la revue sectorielle prévue pour 2018, faute de données; une revue à mi-parcours est prévue pour octobre 2019 et une revue sectorielle conjointe pour novembre 2019.

La troisième hypothèse s'est partiellement vérifiée. Les groupes de bailleurs de fonds se réunissent régulièrement, mais la capacité du SPACE à coordonner les réunions au niveau sectoriel est limitée. Au moment de l'évaluation, des pourparlers étaient en cours entre les bailleurs de fonds et SPACE pour renforcer la capacité de SPACE.

L'hypothèse 4 ne s'est pas vérifiée. Les parties prenantes ne sont pas engagées dans le dialogue et peu de réunions du GLPE ont lieu. À partir de 2019, les structures de dialogue sont lentement relancées. Depuis l'approbation de la SSEF, la volonté politique s'est concentrée sur les élections de sorte que les structures de dialogue ont été faibles après l'endossement de la SSEF.

Les données probantes permettant d'évaluer les changements dans le système d'éducation en RDC sont peu convaincantes. Le dialogue n'est pas fréquent et les mécanismes de suivi ne fonctionnent pas. Les parties prenantes interrogées se sont montrées intéressées par le dialogue sectoriel, mais, hormis l'instabilité politique, n'ont pas pu expliquer les raisons de son échec. Étant donné le peu de revues sectorielles conjointes et de réunions du GLPE, les preuves documentaires ont été insuffisantes pour évaluer le suivi sectoriel.

3.4 Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel¹⁴⁶

112. Le tableau 3.9 présente un aperçu général des constatations de l'évaluation sur le financement sectoriel et les contributions connexes du Partenariat mondial pendant la période considérée. Ces observations sont détaillées dans les constatations et l'information qui les étayent, présentées ci-après. Il convient de noter que les données sur les dépenses des ménages et les dépenses en capital sont limitées. En conséquence, la présente évaluation repose sur des sources de données antérieures à la période de révision, telles que celles provenant de l'évaluation du PIE couvrant la période 2010-2014. De même, pour montrer les tendances des dépenses consacrées à l'éducation sur une période plus longue que les trois années couvertes par la période de l'évaluation au niveau des pays, le calendrier pour ces indicateurs a été prolongé jusqu'à la période 2014-2019 selon les données disponibles.

Tableau 3.9 Progrès réalisés et contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement du secteur

PROGRÈS RÉALISÉS VERS UN FINANCEMENT SECTORIEL PLUS IMPORTANT/DE MEILLEURE QUALITÉ (2014-2019)					PROBABILITÉ DES CONTRIBUTIONS DU PME À ¹⁴⁷ :		
Total éduc. nat.	Part de l'éducation dans le budget national	Objectif de 20 % atteint ¹⁴⁸ ?	Total du fin. internat. de l'éducation versé au pays	Qualité du fin. internat.	Montant du financement national	Montant du financement international	Qualité du fin. sectoriel international.
Augmentation 2015-2019	Augmentation 2015-2016, stable 2016-2018	Non atteint en 2018, mais	Diminution jusqu'en 2015, augmentation	Aucune amélioration	Faible	Faible	Faible
					FORCE D'UNE PREUVE SOUS-JACENTE		
					1	2	3

¹⁴⁶ Cette section porte sur les questions d'évaluation QEP 1.5 et 1.6, ainsi que sur les QEP transversales 3.1 et 3.2.

¹⁴⁷ L'évaluation repose sur : 1) la présence ou l'absence de changement positif dans le domaine concerné; 2) l'opinion des parties prenantes sur la probabilité que le soutien du PME ou les critères de financement aient influencé les décisions de financement nationales ou internationales; et 3) l'absence ou la présence de facteurs supplémentaires qui sont autant ou plus susceptibles que le soutien du PME d'expliquer les tendances observées.

¹⁴⁸ Un des critères de financement de l' mondial ESPIG du Partenariat mondial stipule que 20 % des dépenses publiques doivent être investies dans l'éducation ou que les dépenses publiques consacrées à l'éducation doivent augmenter pour se rapprocher de ce seuil de 20 %.

PROGRÈS RÉALISÉS VERS UN FINANCEMENT SECTORIEL PLUS IMPORTANT/DE MEILLEURE QUALITÉ (2014-2019)				PROBABILITÉ DES CONTRIBUTIONS DU PME À ¹⁴⁷ :		
		atteint en 2019	on 2015-2017	HYPOTHÈSES ¹⁴⁹		
				1	2	3

Caractéristiques du financement sectoriel au cours de la période de référence¹⁵⁰

Valeur et qualité du financement national

Constat 6. Exprimées en valeur absolue, les dépenses du gouvernement en matière d'éducation ont augmenté en RDC (et ont fluctué en valeur relative), mais ne sont pas suffisantes à l'heure actuelle pour financer toutes les activités prévues dans la SSEF.

113. Si les dépenses nationales en matière d'éducation, exprimées en valeur absolue, ont augmenté régulièrement, les dépenses par élève restent parmi les plus faibles du monde. Comme le montre le tableau 3.10, le secteur de l'éducation a bénéficié d'une augmentation du financement en valeur absolue entre 2015 et 2019¹⁵¹. En 2019, le gouvernement de la RDC a dépensé 1,61 milliard de dollars (en dollars US de 2016) pour l'éducation, soit plus du double de ses dépenses en éducation de 2015. Cependant, les dépenses par étudiant sont parmi les plus faibles au monde. Les données de l'ISU pour 2013 montrent des dépenses par élève de 55 \$ par an au primaire et de 40 \$ par élève au secondaire¹⁵², soit une fraction du coût estimé pour 2013 de l'éducation d'un enfant dans un pays à faible revenu.¹⁵³ Ces chiffres font état d'un sous-financement important de l'éducation, les coûts résiduels étant transférés aux familles – comme il est indiqué plus loin dans cette section.

Tableau 3.10 Le financement national a augmenté entre 2014 et 2018¹⁵⁴

CATÉGORIE	2015	2016	2017	2018	2019	TENDANCE – CROISSANCE ANNUELLE
PIB total , en milliards de dollars US constants de 2010, gouvernement de la RDC	31,34	32,09	33,29	35,2	s. o.	3,96 %
Dépenses publiques totales , en milliards de dollars US constants de 2016, gouvernement de la RDC	3,90	3,75	4,26	6,10	8,27	22,2 %
Dépenses en éducation , en milliards de dollars US constants de 2016, gouvernement de la RDC	0,66	0,69	0,73	1,05	1,61	26,8 %

¹⁴⁹ 1) Le PME a un levier suffisant pour influencer le montant et la qualité du financement du secteur de l'éducation nationale; 2) des facteurs externes (contextuels) permettent aux parties prenantes nationales et internationales d'accroître le financement sectoriel ou d'en améliorer la qualité; 3) les parties prenantes ont les opportunités (ressources, temps, contexte favorable) de le faire.

¹⁵⁰ Nous élargissons notre ensemble de données aux deux ans qui suivent la période considérée afin de montrer les tendances sur une plus longue période.

¹⁵¹ Contrôlées pour l'inflation.

¹⁵² Le seul autre point de données à ce sujet est celui de 2010, qui montre que les dépenses pour le primaire ont plus que doublé (passant de 20 \$ à 55 \$) tandis que les dépenses pour le secondaire ont diminué (passant de 61 \$ à 40 \$). La diminution des dépenses pour le secondaire pourrait découler d'une augmentation de la population étudiante totale due à l'accroissement de la population.

¹⁵³ Estimé par le PME à 211 \$ par année au primaire et à 321 \$ par année au secondaire : <https://www.globalpartnership.org/funding/education-costs-per-child>.

¹⁵⁴ Rapport de suivi 1 de la mise en œuvre de la SSEF 2016-2025.

CATÉGORIE	2015	2016	2017	2018	2019	TENDANCE – CROISSANCE ANNUELLE
Dépenses en éducation en pourcentage du produit national brut (%)*	2,11 %	2,15 %	2,19 %	2,98 %	S. O.	Augmentation
Dépenses en éducation en pourcentage du budget total de l'État (%)*	18,2 %	19,7 %	18,1 %	18,1 %	20,8 %	En hausse

Remarque : * Compte non tenu du service de la dette.

Source : Rapport de suivi 1 de la mise en œuvre de la SSEF 2016-2025

114. Si les dépenses en éducation ont augmenté, la proportion des dépenses publiques consacrées à l'éducation a fluctué ces dernières années, en grande partie en raison des variations importantes du total des dépenses publiques déclarées. En pourcentage des dépenses totales du gouvernement, les dépenses en éducation en RDC restent inférieures au seuil de 20 % recommandé par le Partenariat mondial. Alors qu'au cours des années précédant l'endossement de la SSEF, la part des dépenses publiques totales consacrée à l'éducation était restée plus ou moins constante, passant de 18,2 % en 2015 à 18,1 % en 2018, les dépenses consacrées à l'éducation ont enregistré une augmentation en 2019 et sont passées à 20,8 % des dépenses publiques – atteignant le seuil de 20 % pour la première fois. La part du produit national brut (hors dette) consacrée à l'éducation a légèrement augmenté au cours de la période 2015-2017 (passant de 2,11 % à 2,19 %) pour grimper davantage de 2017 à 2018 (passant de 2,19 % à 2,98 %). Ce chiffre demeure cependant inférieur à la part du PIB consacrée à l'éducation de 4 % recommandée par le Partenariat mondial. En valeur absolue et en valeur relative, les dépenses en éducation ont augmenté depuis 2015, ce qui montre la volonté du gouvernement de la RDC de financer le secteur de l'éducation.

115. Les cibles de dépenses fixées dans la SSEF ne sont pas atteintes et ont été considérées par les partenaires de développement comme trop faibles pour atteindre les objectifs ambitieux du plan. La lettre d'endossement de la SSEF souligne l'ambition de soutenir financièrement la mise en œuvre de la SSEF en doublant ses investissements nationaux dans le secteur de l'éducation, qui passeront de 1,27 milliard de dollars en 2016 à 2,8 milliards de dollars en 2025, 1,8 milliard de dollars étant consacrés à l'éducation en 2018¹⁵⁵. Cela devait se traduire par un investissement conséquent de 20 % du budget total du gouvernement. Seuls 40 % du budget de la SSEF ont été consacrés à l'enseignement primaire, ce qui est inférieur aux 45 % recommandés pour les pays qui n'ont pas atteint l'objectif de l'enseignement primaire universel¹⁵⁶. D'après l'évaluation indépendante de la SSEF (réalisée avant son endossement), l'un des points faibles de la SSEF est que les objectifs de 20 % du budget de l'État dans les dépenses courantes (hors service de la dette) ou de 2,9 % du PIB sont faibles au regard des objectifs ambitieux fixés¹⁵⁷.

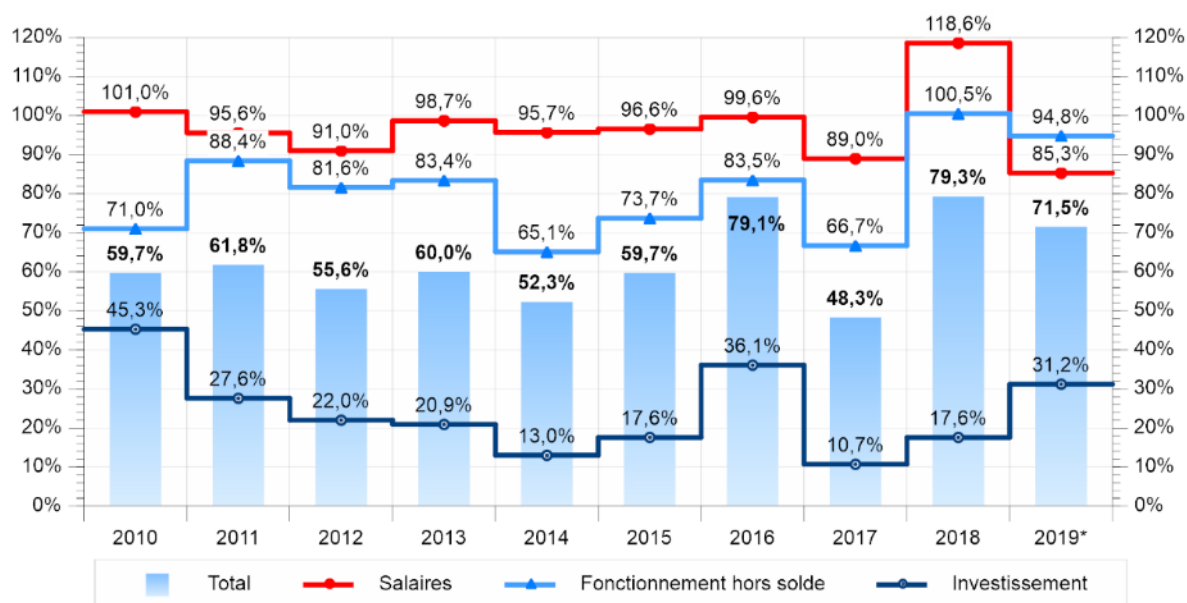
116. Si l'exécution du budget d'éducation est supérieure à l'exécution du budget total, les taux d'exécution pour les investissements en capital restent faibles. La situation politique instable en RDC pendant les années 2017 à 2018 a eu des répercussions sur le taux d'exécution du budget global qui a chuté à 48,8 % en 2017. Dans l'ensemble, le gouvernement de la RDC a exécuté 79,3 % de son budget en 2018, ce qui représente le taux d'exécution le plus élevé de la période 2010-2019. Cependant, les taux d'exécution varient selon les catégories de dépenses, les taux d'exécution les plus élevés se situant au niveau des salaires et les plus faibles au niveau des investissements.

¹⁵⁵ Lettre d'endossement du gouvernement de la RDC, p.3.

¹⁵⁶ Remarque : la part de l'enseignement primaire dans le budget public récurrent de l'éducation était supérieure à 45 % avant 2017 et la SSEF prévoit de la maintenir. Toutefois, cet engagement n'a pas été respecté par la suite.

¹⁵⁷ Robert et Koyate (2015).

Figure 3.1 Taux d'exécution du budget de l'État, 2010-2019



Source : Rapport de suivi 1 de la mise en œuvre de la SSEF 2016-2025, p. 18

117. En revanche, les taux d'exécution du budget de l'éducation ont fluctué au cours des trois dernières années (comme le montre le tableau 3.11). Dans l'ensemble, le taux d'exécution du budget de l'éducation a augmenté; en 2017, 71,6 % du budget de l'éducation a été exécuté contre 81,6 % en 2018. Une grande partie des dépenses du budget de l'éducation est consacrée aux salaires des enseignants et aux structures administratives et du personnel¹⁵⁸. Les taux d'exécution pour cette partie du budget tendent à être plus élevés : 115 % pour les salaires en 2018, alors que les taux d'exécution pour les investissements ne sont que de 14 %. Cela signifie que, si les taux d'exécution restent globalement relativement élevés, la part du capital – essentielle pour renforcer le système d'éducation – est la plus touchée par la baisse des taux d'exécution, tandis que les salaires sont protégés par les conséquences politiques du non-paiement des fonctionnaires. Par ailleurs, les efforts des partenaires de développement ont contribué à la hausse des taux d'exécution des dépenses récurrentes, comme le soutien de l'AFD à la mécanisation de la paie des enseignants, une initiative visant à inclure tous les enseignants dans la masse salariale de la fonction publique.

Tableau 3.11 Taux d'exécution dans le secteur de l'éducation, par type de dépenses, 2017-2019 (en milliards de francs CFA)

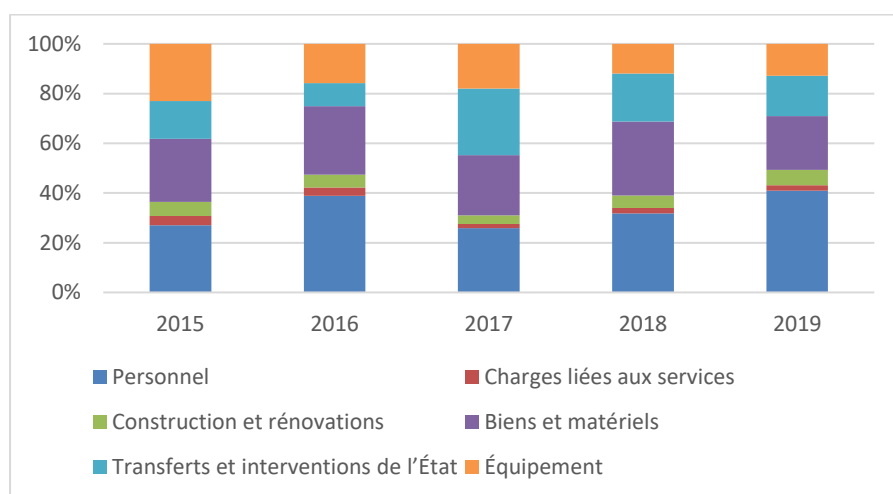
Type de dépense	2017			2018			2019		
	Montant estimé	Dépenses	Taux d'exéc.	Montant estimé	Dépenses	Taux d'exéc.	Montant estimé	Dépenses	Taux d'exéc.
Total pour le secteur	1 208 573	865 430	71,6 %	1 494 057	1 219 684	81,6 %	1 873 845	1 240 618	66,2 %
Salaires	940 069	844 980	89,9 %	954 104	1 103 602	115,7 %	1 267 418	1 043 032	82,3 %
Dépenses non salariales	94 356	17 604	18,7 %	169 617	62 256	36,7 %	204 866	72 072	35,2 %
Investissements	174 147	2 846	1,6 %	370 335	53 826	14,5 %	401 562	125 515	31,3 %

Source : Rapport de suivi 1 sur la mise en œuvre de la SSEF 2016-2025, p. 18

¹⁵⁸ Groleau (2017).

118. **Dépenses récurrentes par rapport aux dépenses d'investissement** : L'analyse du budget effectuée dans le cadre de la revue de la SSEF (2016-2025) a montré que la plus grande partie du budget était consacrée aux frais de personnel, qui comprennent les salaires (voir figure 3.1). Les augmentations du financement de l'éducation sont entièrement absorbées par l'augmentation des dépenses de personnel¹⁵⁹, en raison principalement des efforts du gouvernement pour inclure tous les enseignants dans la masse salariale du secteur public. Les ressources disponibles pour les nouveaux investissements dans le secteur de l'éducation et pour l'équipement restent faibles. Si cette tendance persiste, il se peut que les infrastructures éducatives soient moins nombreuses au fil du temps. Compte tenu de la forte pression exercée par la jeunesse de la population sur le système d'éducation, des investissements insuffisants dans l'éducation peuvent se traduire par une détérioration du secteur. Les dépenses sont plutôt absorbées par les frais de fonctionnement et les salaires, qui ne feront qu'augmenter avec le temps, à mesure que de plus en plus d'enseignants sont intégrés dans le système de paie officiel du gouvernement.

Figure 3.2 Composition des dépenses en éducation 2015-2019 (en %)¹⁶⁰



Source : Rapport de suivi 1 – Mise en œuvre de la SSEF 2016-2025

119. **Le coût total de la mise en œuvre de la SSEF entre 2015 et 2020 est estimé à 8,1 millions de dollars**, les engagements des bailleurs de fonds représentant 7 % des fonds (563 millions de dollars) et ceux du gouvernement de la RDC, 86 % (7 millions de dollars US)¹⁶¹. Cela signifie qu'il reste un déficit de financement de 7 % à combler si les budgets progressent comme prévu dans la SSEF 2016-2025. Si l'on ajoute à cela le fait que les partenaires de développement ont jugé les dépenses prévues dans le cadre de la SSEF insuffisantes pour atteindre les cibles, et que le gouvernement de la RDC ne parvient pas à atteindre ces objectifs, la concrétisation des ambitions de la SSEF sera extrêmement difficile.

120. **Dépenses des ménages consacrées à l'éducation** : En RDC, les ménages constituent la principale source de financement national de l'éducation. Groleau (2017) a constaté que, sur le total des dépenses par élève, les parents en absorbaient 67,8 %, tandis que le secteur public prenait en charge les 32,2 % restants par le biais du budget national. Une étude financée par l'UNICEF en 2007 indique que ce « principe de partage des revenus est l'épine dorsale du système d'éducation »¹⁶². En effet, entre 2010 et 2016, les frais de scolarité pris en charge par les parents ont doublé au primaire

¹⁵⁹ Ibid.

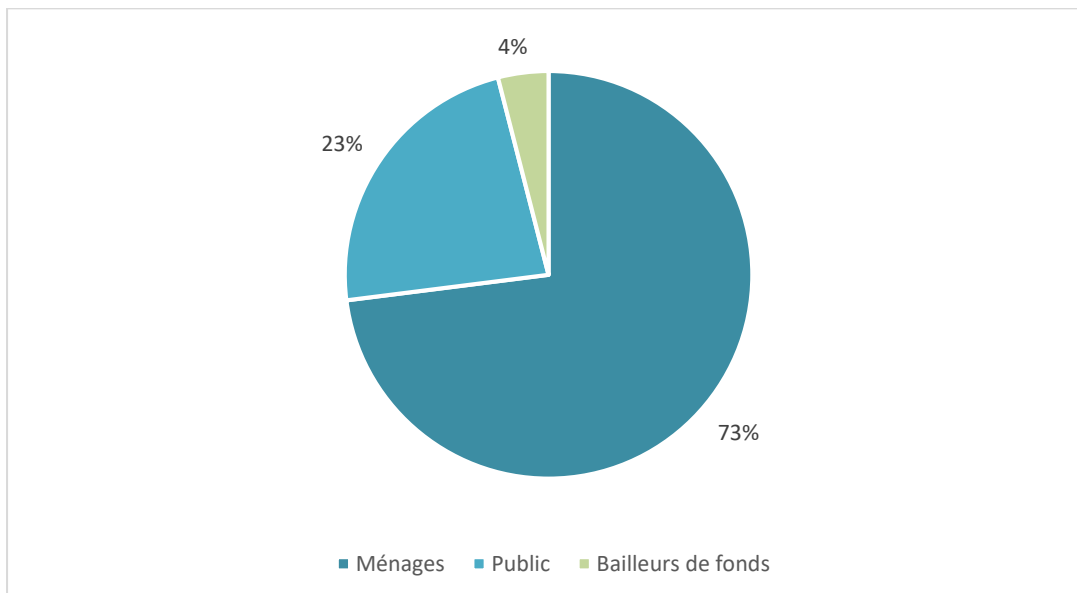
¹⁶⁰ Examen du PIE.

¹⁶¹ Requête ESPIG.

¹⁶² Verhage (2007). *School Fee Practice and Policy in the DRC: frais de fonctionnement or fonds de famille?*

et presque triplé au secondaire¹⁶³. Les parties prenantes ont indiqué que depuis, ils augmentaient progressivement. Les frais de scolarité seraient la principale raison du nombre important d'enfants non scolarisés et du fort taux d'abandon scolaire¹⁶⁴. Plusieurs motifs ont été invoqués pour expliquer la contribution élevée des ménages. Tout d'abord, moins des trois quarts des enseignants des écoles publiques sont officiellement payés par le gouvernement, ce qui signifie que les parents payent le salaire des enseignants. Ensuite, les salaires des enseignants restent bas par rapport à ceux des autres employés du secteur public, et les ménages encouragent les enseignants en leur payant des honoraires plus élevés. Enfin, les apports de l'État aux budgets des écoles ne sont pas assez importants pour prendre en charge les frais de fonctionnement des écoles publiques¹⁶⁵. En effet, les frais facturés aux parents couvrent 40 % de la structure administrative et du personnel et servent à compléter les salaires et les dépenses de fonctionnement. En outre, les frais de scolarité peuvent varier considérablement d'une province à l'autre en RDC, ce qui rend difficile une évaluation universelle des frais de scolarité et une évaluation des coûts supplémentaires que représenterait leur suppression pour le budget du gouvernement.

Figure 3.3 Sources de financement de l'éducation (2013)¹⁶⁶



Montant et qualité du financement international

Constat 7. L'APD octroyée à la RDC est demeurée stable entre 2012 et 2017, représentant une des participations à l'éducation les plus importantes en Afrique subsaharienne. Toutefois, les données sur les projets des bailleurs de fonds ne sont que partielles et le financement est nettement insuffisant pour mettre en œuvre efficacement la SSEF (2016-2025).

121. Le tableau 3.12 montre les montants de l'APD octroyée à la RDC pour la période écoulée entre 2012 et 2017, qui vont d'un minimum de 2,269 milliards de dollars (2014) à un maximum de 2 748 milliards de dollars (2015). L'APD totale est restée relativement constante au cours de la période

¹⁶³ Ibid. L'équipe d'évaluation ne peut expliquer les raisons de cette forte augmentation à partir de la documentation disponible au moment de l'évaluation au niveau des pays de l'année 2.

¹⁶⁴ UNICEF et UNESCO, Rapport d'état du système éducatif national, Pour une éducation au service de la croissance et de la paix (2014)

¹⁶⁵ Groleau (2017)

¹⁶⁶ PER, Banque mondiale, 2015

2012-2017. Par rapport aux autres pays d'Afrique subsaharienne, la RDC a reçu, en 2017, 4,9 % de toute l'APD attribuée à la région, derrière le Nigeria (6,9 %) et le Kenya (5,9 %) ¹⁶⁷. L'APD totale consacrée à l'éducation a fluctué au fil des ans, enregistrant sa valeur la plus basse, soit 60,2 millions de dollars, en 2015 pour augmenter de 108 millions de dollars en 2012 à 121 millions de dollars en 2017. De même, l'APD consacrée à l'éducation en pourcentage du PIB a oscillé entre 4,1 % en 2012 et 4,9 % en 2017, reculant à 2,2 % en 2015.

Tableau 3.12 *Financement externe de l'éducation en RDC (en millions de dollars US)*¹⁶⁸

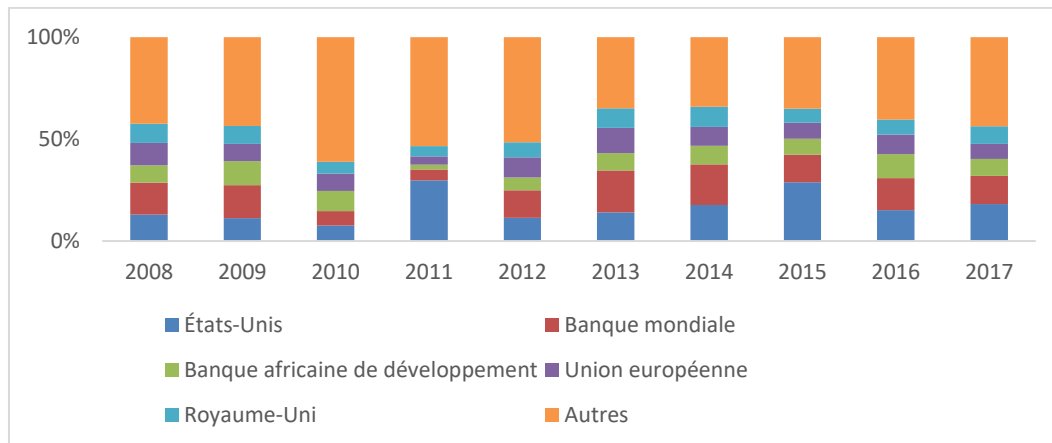
Flux	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Tendance
APD totale, tous secteurs confondus, en millions \$ US	2 649,2	2 392,6	2 269,5	2 748,7	2 286,5	2 462,0	Stable
APD totale à l'éducation, en millions \$ US	108,0	119,9	94,5	60,2	99,1	121,6	Fluctuation
APD à l'éducation en % de l'APD totale	4,1 %	5,0 %	4,2 %	2,2 %	4,3 %	4,9 %	Fluctuation

122. Remarque à propos des données sur l'APD : selon le ministère du Budget, lors d'un entretien dans le cadre de la mission d'évaluation au niveau des pays de l'année II en 2019, les données sur le soutien financier des bailleurs de fonds à l'éducation sont incomplètes pour la RDC. Ce problème avait déjà été mentionné dans le rapport d'évaluation au niveau des pays de l'année I en 2018 et s'explique en partie par le fait que les bailleurs de fonds déclarent eux-mêmes leurs financements, et partant, par le fait qu'ils ne communiquent pas d'informations exhaustives sur les engagements et les dépenses.

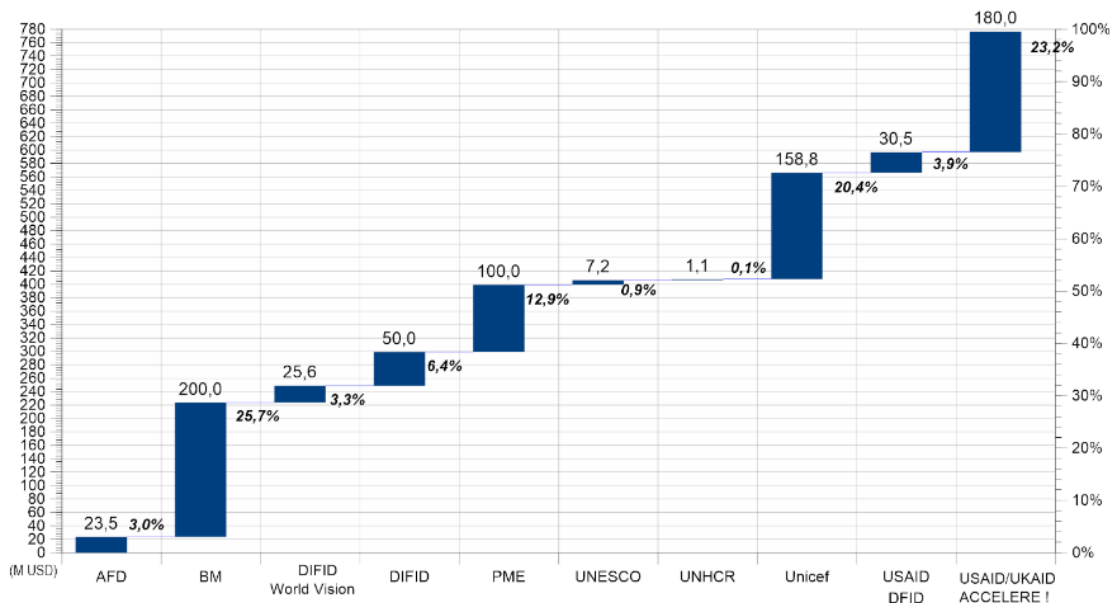
123. **Compte non tenu de la catégorie « autres », la part la plus importante de l'APD à l'éducation en 2017 a été fournie par les États-Unis**, suivis par la Banque mondiale et le Royaume-Uni (Figure 3.4). C'est aussi le cas pour le financement de la SSEF selon les documents des bailleurs de fonds recueillis auprès du gouvernement de la RDC (figure 3.5) entre 2013 et 2021. Bien qu'il ne soit pas possible de montrer les taux d'exécution des bailleurs de fonds, les plus grands contributeurs à la SSEF ont été l'USAID/l'UKAID-DFID pour ACCELERE! (23,2 % des apports de sources extérieures), suivis par la Banque mondiale par le biais du PEQPESU (25,7 % des apports de sources extérieures) et l'UNICEF (20 % des apports de sources extérieures). Toutefois, on estime que, en supposant une réalisation linéaire des différents programmes selon leurs périodes respectives de mise en œuvre, les contributions des bailleurs de fonds s'établissent en moyenne annuelle à 132 millions de dollars pour la première période de la SSEF, mais connaîtront une baisse significative en 2020, le financement chutant de presque 50 points de pourcentage. Étant donné la difficulté à financer la SSEF, cela constituera un risque élevé pour la mise en œuvre globale de la SSEF.

¹⁶⁷ Base de données de l'OCDE, 2019 : décaissements bruts d'APD (tous types), par tous les bailleurs de fonds (tous secteurs), par pays.

¹⁶⁸ Base de données de l'OCDE, 2019 : montants en dollars US constants de 2017.

Figure 3.4 Principaux bailleurs de fonds officiels du secteur de l'éducation, 2008-2017

Source : Base de données OCDE-CRS, extrait de <https://stats.oecd.org>. Montants en millions de dollars US constants de 2016

Figure 3.5 Principaux bailleurs de fonds officiels de la SFEF, 2016-2025

Source : Rapport de suivi 1 – Mise en œuvre de la SFEF 2016-2025

Constat 8. L'harmonisation du financement des bailleurs de fonds en RDC est faible, la plupart des bailleurs de fonds utilisant une approche par projet comme modalité de financement.

124. Selon les données du Système de notification des pays créanciers (SNPC) du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la proportion de l'APD destinée à l'éducation en RDC qui est acheminée par le biais d'interventions projetées a augmenté, passant de 43 % en 2008 à 73 % en 2017 – atteignant un sommet de 86 % en 2013. Cela fait état d'une tendance générale au fractionnement des budgets de l'aide. Par comparaison, seulement 16 % de l'APD en 2017 ont été consacrés à des contributions de base pour les organisations multilatérales et les ONG ou à des fonds communs. Cela est corroboré par les rapports des parties prenantes interrogées en 2019, qui attestent de la faible propension des bailleurs de fonds à aligner leur financement sur les systèmes gouvernementaux. La plupart des bailleurs de fonds financent des projets seuls (par exemple, le PEQPESU de la Banque mondiale) ou, à l'occasion,

dans le cadre de cofinancements, comme le projet ACCELERE!, cofinancé par le DFID et l'USAID. Le financement du Partenariat mondial suit cette tendance et est géré par des procédures parallèles à la gestion des finances publiques du gouvernement de la RDC¹⁶⁹.

125. En 2014, 74 % des dépenses du secteur de l'éducation (dépenses récurrentes et dépenses d'investissement) ont été financées par la RDC elle-même, tandis que les bailleurs de fonds extérieurs ont financé les 13 % restants. Ce chiffre ne tient pas compte des dépenses des ménages qui, en 2013, représentaient 73 % de l'ensemble des dépenses (ce qui signifie que les bailleurs de fonds en ont financé 4 %). Étant donné les coûts récurrents élevés, les investissements en capital dépendent principalement du financement des bailleurs de fonds. Dans le rapport d'évaluation au niveau des pays de 2018, les parties prenantes ont exprimé leur préoccupation quant au fait que le très faible montant du budget gouvernemental alloué aux dépenses d'investissement signifie que, dans la pratique, le financement des investissements clés et des activités cruciales d'amélioration de la qualité est nettement insuffisant.

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel

Constat 9. Grâce à l'ESPIG, le Partenariat mondial pour l'éducation a contribué à augmenter le montant du financement international du secteur, mais il y a peu de données probantes de l'influence du Partenariat mondial pour l'éducation sur la qualité du financement international ou sur les montants et la qualité du financement national.

126. Le Partenariat mondial pour l'éducation propose un éventail de mécanismes financiers et non financiers pour seconder le financement sectoriel national et international en termes de quantité et de qualité. Le tableau 3.13 donne un aperçu de ces mécanismes, regroupés selon qu'ils sont susceptibles d'avoir apporté une contribution significative, modérément significative ou faible/nulle en RDC. Ce regroupement n'est pas formel.

Tableau 3.13 Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel pendant la période 2016-2018 considérée

CONTRIBUTION IMPORTANTE AU FINANCEMENT INTÉRIEUR	CONTRIBUTION IMPORTANTE AU FINANCEMENT INTERNATIONAL
<ul style="list-style-type: none"> s. o. 	<ul style="list-style-type: none"> Fonds de l'ESPIG : L'ESPIG de 100 millions de dollars représente 1,2 % du coût estimé de la mise en œuvre de la SSEF de 8,1 millions de dollars entre 2016 et 2020¹⁷⁰ (dont 12,4 % ont été décaissés depuis janvier 2019)¹⁷¹ Les partenaires de développement se sont engagés à verser 563 millions de dollars pour le financement de la SSEF, ce qui représente 7 % du coût total.
CONTRIBUTION MODÉRÉE AU FINANCEMENT INTÉRIEUR	CONTRIBUTION MODÉRÉE AU FINANCEMENT INTERNATIONAL
<ul style="list-style-type: none"> Condition de financement ESPIG relative au financement national : Depuis 2014, dans le cadre de son NMF, le Partenariat mondial exige des pays qu'ils atteignent ou se rapprochent du seuil de 20 %. La RDC n'a atteint ce seuil qu'en 2019. Bien que certaines parties prenantes aient 	<ul style="list-style-type: none"> s. o.

¹⁶⁹ Rapport d'examen de la qualité – QAR I

¹⁷⁰ Requête ESPIG

¹⁷¹ ISR 3 produit en septembre 2018 et mis à jour en janvier 2019

mentionné que les missions du Secrétariat avaient donné lieu à une augmentation du pourcentage du budget consacré aux dépenses en éducation, qui est passé à 18 % entre 2015 et 2018, on ne peut affirmer que cette augmentation puisse être attribuée à la seule condition de financement du PME, étant donné l'augmentation globale des dépenses en éducation du gouvernement de la RDC depuis 2009. Le seuil de 20 % a cependant été mentionné à plusieurs reprises comme objectif, ce qui laisse entrevoir qu'il pourrait être possible d'utiliser les requêtes d'ESPIG pour inciter le gouvernement de la RDC à accroître ses dépenses.

SANS OBJET/TROP TÔT POUR LE SAVOIR

- s. o.

- Fonds à effet multiplicateur : Les bailleurs de fonds ont fait état de négociations concernant le renouvellement de l'ESPIG avec un éventuel effet multiplicateur comme « carotte » pour atteindre les objectifs du PME.
- Le PME comme moteur de financement supplémentaire : Une partie prenante a indiqué que le fait d'être partenaire du PME avait attiré les financements d'autres bailleurs de fonds, car ce statut confère à la RDC une légitimité à titre de partenaire crédible. Cependant, les données à cet égard sont peu probantes puisque les informations recueillies sur l'APD à l'éducation sont partielles. Une autre partie prenante a par ailleurs indiqué qu'il était difficile de dire que le PME avait amélioré le soutien au financement du secteur et que la corrélation n'était pas claire.
- Rôle de l'agence de coordination : Rien n'indique que l'agence de coordination ait contribué à améliorer la coordination des bailleurs de fonds pour harmoniser le financement. Cela s'explique en partie par la faible capacité de l'agence de coordination à remplir son rôle et en partie par l'absence de structures de dialogue permettant de réunir tous les acteurs du secteur.
- Plaidoyer pour le responsable-pays du Secrétariat du PME : Il n'est pas facile de savoir dans quelle mesure le plaidoyer du Secrétariat du PME en faveur de l'harmonisation des bailleurs de fonds a donné lieu à un financement plus important/meilleur du secteur. Cela peut également être lié à l'absence de plans budgétaires annuels décrivant le financement des différentes activités et à l'absence d'indications précises de la part du responsable-pays après l'étape de la planification de la SSEF.

Facteurs autres que le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

127. Un facteur autre que l'influence du Partenariat mondial pour l'éducation a été la volonté politique accrue de supprimer certains frais de scolarité d'ici l'année scolaire 2019-2020,¹⁷² ce qui a alourdi le budget du gouvernement de la RDC et qui représente, selon les parties prenantes, un pas dans la bonne direction, mais dont la faisabilité est douteuse, étant donné que la manière dont cette politique est financée n'est pas claire. Compte tenu du sous-financement inhérent au secteur de l'éducation, il devrait s'agir d'un problème majeur, d'autant plus que les budgets pour 2019 ont été établis et ne tiennent pas compte de la nécessité de payer les enseignants (voir à ce sujet la section 3.5). Les parties prenantes ont indiqué que des discussions avaient eu lieu avec les bailleurs de fonds pour combler le déficit de financement, ce qui augmenterait le financement international accordé à la RDC, mais au moment de l'évaluation, aucune mesure concrète n'avait été prise.

Effets négatifs inattendus/effets positifs imprévus du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

128. **Aucune conséquence positive ou intentionnelle** du soutien du Partenariat mondial sur le financement national ou international n'a pu être relevée à ce stade.

129. Une **conséquence négative imprévue** du soutien du Partenariat mondial (et liée au paragraphe ci-dessus) pourrait être le lien entre les frais de scolarité et la tranche variable. Pendant sa campagne électorale, l'actuel gouvernement de la RDC avait promis d'abolir certains frais de scolarité, ce qui était également arrimé au PSE et faisait partie de la tranche variable de l'ESPIG. Cependant, tous les enseignants ne sont pas payés par l'État et, bien que des progrès aient été réalisés au chapitre du recrutement des enseignants au fil du temps, les ménages contribuent en grande partie au paiement des salaires par le biais des frais de scolarité. Ces frais ont été abolis en septembre 2019, de sorte qu'un grand nombre d'enseignants (en particulier dans les écoles privées) ne peuvent pas être rémunérés. Cela pourrait avoir des conséquences dévastatrices pour le secteur de l'éducation si le financement n'est pas suffisant pour payer les enseignants. En revanche, les gouvernements ne peuvent obtenir le financement de la tranche variable qu'une fois cet objectif atteint, or il est peu probable que la tranche variable puisse compenser l'augmentation des dépenses découlant de l'abolition de certains frais de scolarité.

Répercussions sur la théorie du changement et sur le modèle opérationnel au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

130. Une partie de l'objectif au niveau du pays du Partenariat mondial est de promouvoir l'harmonisation entre les bailleurs de fonds. Aucune donnée probante n'indique qu'en RDC le Partenariat mondial ait exercé une influence en ce sens. Cela peut être dû au fait que, même si des structures de dialogue pour l'échange entre les bailleurs de fonds sont en place, rien ne prouve qu'elles aient favorisé la coordination des activités entre les bailleurs de fonds. Comme il est mentionné à la section 3.4, les bailleurs de fonds ont observé que le groupe des bailleurs de fonds semblait divisé et que la coordination entre les sous-groupes était déficiente. Cela peut aussi être propre au contexte : les bailleurs de fonds anglophones tels que le DFID et l'USAID collaborent et cofinancent des projets, et les bailleurs de fonds francophones en font autant. Les données n'indiquent pas clairement que l'agence de coordination ou l'agent partenaire a encouragé les discussions en vue d'un financement harmonisé. En outre, le responsable-pays du Partenariat mondial n'a effectué aucune mission dans le pays en 2018 et en 2019, ce qui aurait pu indiquer que des activités de plaidoyer pour une meilleure harmonisation entre les bailleurs de fonds ont eu lieu. En RDC, le

¹⁷² C'est l'un des principaux objectifs de la SSEF; la théorie du changement sous-jacente à la tranche variable de l'ESPIG repose sur des stratégies pour atteindre ce but.

modèle du Partenariat mondial n'a donc pas fourni d'objectifs d'orientation clairs sur la manière de promouvoir l'harmonisation des bailleurs de fonds. Toutefois, lors de l'approbation de l'ESPIG, le Secrétariat du Partenariat mondial a exhorté les parties prenantes locales à réfléchir à des mesures qui contribueraient à créer un cadre permettant d'utiliser les systèmes gouvernementaux par la suite.

131. Le nouveau modèle de financement constitue un autre élément clé du soutien du Partenariat mondial au niveau du pays, qui débloque la tranche variable après l'atteinte des indicateurs à ambition renforcée. Le cas de la RDC montre que l'abolition des frais de scolarité représente une charge financière importante pour le gouvernement de la RDC, charge qui n'est pas contrebalancée par le déblocage de fonds de la tranche variable. On peut se demander si la formulation des indicateurs pour la tranche variable a suffisamment pris en compte les réalités financières de la RDC et comment celles-ci peuvent être mieux mises en évidence lors du choix des indicateurs pour la tranche variable.

Encadré 3.4 – Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des données probantes à l'égard du financement sectoriel

Concernant les financements sectoriels, les trois hypothèses sous-jacentes de la théorie du changement au niveau des pays étaient les suivantes : 1) Le Partenariat mondial a un levier suffisant pour influencer le montant et la qualité du financement du secteur de l'éducation nationale; 2) des facteurs externes (contextuels) permettent aux parties prenantes nationales et internationales d'accroître/d'améliorer la qualité du financement du secteur; et 3) les parties prenantes ont les opportunités (ressources, temps, contexte favorable) de le faire.

Résultats à la fin de la dernière année de l'évaluation :

L'hypothèse 1 ne s'est pas vérifiée. Bien que plusieurs parties prenantes du gouvernement aient fait état de la nécessité d'atteindre le seuil de 20 % des dépenses, les dépenses réelles en éducation sont restées inférieures au seuil au cours de la période considérée et les parties prenantes mettent en doute qu'il soit possible de l'atteindre avant la fin de l'ESPIG. Il n'est donc pas établi que le Partenariat mondial a un levier suffisant en RDC pour améliorer le montant du financement national.

L'hypothèse 2 ne s'est pas vérifiée. La situation politique en RDC (notamment le manque de personnel ministériel) a grandement réduit la capacité du gouvernement de la RDC à donner la priorité aux fonds destinés à l'éducation, le gouvernement en place en 2017 et 2018 étant provisoire.

L'hypothèse 3 ne s'est pas vérifiée. La situation politique a grandement réduit la capacité du gouvernement de la RDC à financer l'éducation.

Les éléments probants permettant d'évaluer les changements survenus dans le système d'éducation en RDC sont modérément convaincants. Si le ministère des Finances produit des budgets détaillés sur demande, le premier examen complet du financement de la SSEF n'a été effectué que lors de la revue sectorielle conjointe de novembre 2019. Au moment des entretiens réalisés pour l'évaluation en août 2019, quelques parties prenantes seulement avaient des connaissances sur le sujet. Les données sur l'APD internationale ne sont disponibles seulement jusqu'en 2017.

3.5 Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel¹⁷³

132. Le tableau 3.14 présente un aperçu général des résultats de l'évaluation sur la mise en œuvre du plan sectoriel et sur les contributions connexes du Partenariat mondial pendant la période considérée. Ces observations sont détaillées dans les constatations et l'information qui les étayent, présentées ci-après.

¹⁷³ Cette section porte sur les questions d'évaluation 1.3 et 1.4, ainsi que sur les questions d'évaluation transversales QEP 3.1 et QEP 3.2.

Tableau 3.14 *Progrès réalisés et contributions du Partenariat mondial à la mise en œuvre du plan sectoriel*

PROGRÈS RÉALISÉS VERS LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN SECTORIEL	DEGRÉ DE CONTRIBUTION DU PME	MESURE DANS LAQUELLE LES HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES SONT FONDÉES ¹⁷⁴				
		1	2	3	4	5
<p>Faibles : Les progrès réalisés au chapitre de la mise en œuvre de la SSEF au cours des trois dernières années ont été lents. Le décaissement des fonds gouvernementaux affectés aux activités d'éducation a été très faible et la plupart des activités des partenaires de développement ont eu à surmonter trop d'obstacles pour être mises en œuvre efficacement.</p>	<p>Modeste : L'ESPIG 2017-2020 a fourni 1,2 % de l'ensemble du financement du secteur. L'exécution est toutefois lente (le taux de décaissement estimé était de 19 % en juillet 2019).</p> <p>Le PAQUE s'est heurté à plusieurs difficultés externes de mise en œuvre, mais des problèmes de conception ont aussi influé sur le peu de succès qu'il a eu jusqu'à présent.</p> <p>L'abolition des frais de scolarité a été un pas dans la bonne direction et elle peut être attribuée à une combinaison de facteurs, dont la tranche variable et la volonté politique accrue du gouvernement de la RDC de tenir une promesse électorale.</p>	FORCE DES ÉLÉMENTS DE PREUVE CONFIRMANT OU RÉFUTANT LES CONTRIBUTIONS REVENDIQUÉES ¹⁷⁵				
		1	2	3	4	5

Caractéristiques de la mise en œuvre des plans sectoriels

Constat 10. Le fait qu'il n'y ait pas de plans opérationnels annuels pour 2017 et 2018 permettant de mesurer les progrès accomplis et la fragilité du contexte politique en RDC ont fait obstacle à la mise en œuvre de la SSEF (2016-2025) une fois celui-ci et son plan opérationnel quinquennal endossés.

133. **La mise en œuvre de la SSEF (2016-2025) a été lente au cours des trois dernières années.** Le rapport de mise en œuvre préparé pour la revue sectorielle conjointe en 2019 fait état de 81 indicateurs dans la SSEF, sur un total de 85 indicateurs dans le cadre de résultats de la SSEF. Parmi ceux-ci, 27 % ont atteint leur objectif pour 2018 tandis que 33 % (27 indicateurs) n'ont pas fait l'objet d'un suivi faute de données. Entre 2017 et 2019, 334 000 dollars ont été consacrés à des dépenses

¹⁷⁴ En ce qui a trait à la mise en œuvre du plan sectoriel, les cinq hypothèses sous-jacentes à la théorie du changement au niveau des pays étaient les suivantes : 1) les acteurs locaux concernés ont les capacités techniques, la motivation (volonté politique, incitations) et l'opportunité (financement, contexte favorable) de mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel; 2) le financement national et international disponible est suffisant en quantité et adéquat en qualité pour mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel; 3) les partenaires de développement locaux ont la motivation et l'opportunité (par exemple, directive du gouvernement du bailleur de fonds concerné) d'aligner leurs propres activités sur les priorités du plan sectoriel et de travailler par l'intermédiaire du GLPE agissant comme forum consultatif; 4) les parties prenantes locales participent à des revues sectorielles conjointes régulières, fondées sur des données probantes, et appliquent les recommandations découlant des revues pour améliorer la mise en œuvre équitable et fondée sur des données probantes du plan sectoriel; et 5) le plan sectoriel contient des dispositions pour renforcer le SIGE et le système d'évaluation des acquis scolaires afin qu'ils produisent des données fiables et pertinentes en temps utile.

¹⁷⁵ La pondération des éléments de preuve confirmant ou réfutant les contributions revendiquées est présentée à l'Annexe G.

non salariales et à des activités d'investissement, sur un montant estimé à 1,4 million de dollars, soit un taux d'exécution de 23,6 % (voir le tableau 3.11). Le tableau 3.15 présente diverses activités pour l'enseignement préscolaire et primaire entreprises entre 2016 et 2019.

Tableau 3.15 Progrès réalisés au chapitre de la mise en œuvre de la SSEF (2016-2025) entre 2016 et 2019

DOMAINE PRIORITAIRE SSEF 2016-2025	PROGRÈS DANS LA MISE EN ŒUVRE ^{176 177}
Objectif stratégique 1 : Améliorer l'accès et garantir l'équité	<p>Préscolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une étude sur un modèle optimal d'établissement a été réalisée avec le soutien technique et financier du PAQUE • 500 classes d'EPE sur un objectif de 1 500 sont opérationnelles • 1 000 classes au préscolaire (sur un objectif de 3 000) sont fonctionnelles, 100 classes grâce au soutien de l'UNICEF et d'ACCELERE! et 900 classes grâce au soutien du gouvernement de la RDC <p>Primaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre de la politique de gratuité visant à supprimer certains frais de scolarité, notamment l'assurance scolaire, les frais de bulletins scolaires et les frais de promotion scolaire (ou Minerval, pour l'identification et le suivi informatique des élèves du primaire, du secondaire et du secondaire professionnel) • La rémunération des enseignants était financée par la Banque mondiale (PARSE) et l'AFD (C2D), mais en 2019, elle a été prise en charge par le gouvernement de la RDC • Tous les enseignants non rémunérés (plus de 34 000 enseignants sur les 12 500 visés) ont été payés en octobre 2019 (soit une augmentation de 272 %) • 829 salles de classe (sur un objectif de 1 500) ont été construites • 114 écoles (sur 750 salles de classe) ont été remises en état • 175 écoles sur 400 (43,2 %) ont un programme de cantine scolaire (dans les provinces de Nord-Kivu et Kasai) desservant 72 000 bénéficiaires (au moment de la collecte de données pour le présent rapport)¹⁷⁸ • 1 % des écoles (contre un objectif de 10 % des écoles) disposent de structures d'accueil pour les personnes handicapées • Cinq millions de manuels de mathématiques, de français et de sciences ont été achetés sur un objectif de 36 millions
Objectif stratégique 2 : Améliorer la qualité de l'apprentissage	<p>Préscolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 000 enseignants sur les 5 500 ciblés ont reçu une formation pratique • 2 803 enseignants sur les 7 500 ciblés ont été rémunérés <p>Primaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinq millions de manuels de mathématiques, de français et de sciences ont été achetés sur un objectif de 36 millions • 250 000 manuels pédagogiques ont été achetés sur un objectif de 1,8 million

¹⁷⁶ Ibid., pp. 26-40

¹⁷⁷ Les objectifs devraient être atteints d'ici 2021; les chiffres réels datent de la mi-2019.

¹⁷⁸ Données supplémentaires fournies par le Programme Alimentaire Mondial (PAM) : En date de juillet 2020, il y a des cantines dans 231 écoles pour un nombre total de 143 183 bénéficiaires. Ces cantines sont opérées par le PAM en collaboration avec les services décentralisés du Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique, et avec l'appui du Canada, du Japon et du Fonds central d'intervention d'urgence des Nations Unies (CERF). De plus, un diagnostic effectué sur le Programme National des cantines peut s'avérer utile lors de l'élaboration de la prochaine stratégie sectorielle du pays.

DOMAINE PRIORITAIRE SSEF 2016-2025	PROGRÈS DANS LA MISE EN ŒUVRE ^{176 177}
	<ul style="list-style-type: none"> • 25 370 enseignants sur les 180 000 ciblés ont été formés à l'enseignement de la lecture • Aucun institut de formation des maîtres (sur les 6 prévus) n'a été construit
Objectif stratégique 3 : améliorer la gouvernance et le pilotage du secteur	<p>Préscolaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organisation de missions de supervision pédagogique par des inspecteurs préscolaires : 10 enseignants supervisés sur 7 500 <p>Primaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • 40 000 COGES (comités de gestion scolaire locaux) sur 40 000 ont été formés • 31 995 écoles sur les 40 000 ciblées ont bénéficié d'un financement administratif • 5 guides pédagogiques ont été produits et 63 350 exemplaires ont été distribués sur un objectif de 60 000

134. Il est important de noter qu'un certain nombre de projets de bailleurs de fonds et d'ONG ne sont pas mis en œuvre par le biais des structures gouvernementales, et ont donc leurs propres plans d'action et activités de suivi. Ces projets contribuent également aux objectifs de la SSEF, mais jusqu'à présent, le gouvernement n'a pas été en mesure d'obtenir les données qui s'y rapportent pour les intégrer au suivi de la SSEF. Les problèmes liés à l'absence de suivi sont détaillés dans la section précédente.

135. **Le contexte politique en RDC a considérablement retardé la mise en œuvre de la SSEF endossé.** Le retard continu dans l'organisation des élections nationales et le fait qu'il n'y ait pas de gouvernement en place ont entraîné une instabilité institutionnelle que les parties prenantes ont identifiée comme étant le principal obstacle aux réformes et interventions importantes dans le secteur de l'éducation ainsi qu'à la mise en œuvre de la SSEF. En fait, dans le cadre de l'examen de la qualité III de la SSEF effectué en 2016, l'évaluation des risques effectuée pour le projet PAQUE du Partenariat mondial a qualifié les facteurs politiques et de gouvernance et la faiblesse générale des capacités institutionnelles de risque « substantiel ». Les élections de 2016 et le remaniement correspondant des structures gouvernementales ont notamment été cités comme susceptibles de perturber les activités du programme. À partir de septembre 2017, un ministre intérimaire a été chargé du portefeuille de l'éducation au MEPST, ce qui a mis un frein aux réformes. Un nouveau ministre de l'éducation a été nommé en septembre 2019. D'autres problèmes fondamentaux ont été constatés au cours de la phase III de l'examen de la qualité : la faiblesse des structures de gouvernance dans l'ensemble de l'administration publique, le manque de capacités et la non-application des règles et des normes dans les administrations provinciales et sous-provinciales. Ces risques n'étaient pas indiqués dans le RESEN (2014), principalement parce que des élections étaient prévues en 2016. Les évaluations des capacités de mise en œuvre n'ont pas été effectuées au cours du processus de planification.

136. **Outre le contexte politique difficile, la mise en œuvre de la SSEF a commencé tardivement pour plusieurs raisons.** Bien que le rapport d'évaluation au niveau des pays de l'année I produit en 2018 a conclu que l'une des principales préoccupations liées à la mise en œuvre de la SSEF était l'insuffisance du financement, d'autres problèmes ont pu exister, comme il est indiqué à la section 3.3, notamment le fait que la SSEF ne contienne pas de définitions précises des chaînes de décisions et des responsabilités pour de nombreuses activités ou réformes ou l'absence de coordination eu égard aux intentions, aux activités et aux réformes. Comme il a été mentionné précédemment, de nombreux projets financés par les partenaires de développement et les ONG ne sont pas mis en œuvre par les structures gouvernementales et ont donc des plans d'action indépendants qui ne sont pas intégrés dans la SSEF. Il devrait toutefois être possible de suivre l'avancement de ces projets et de l'intégrer dans les processus de suivi de la SSEF si les partenaires de développement et les bailleurs de fonds permettaient au gouvernement d'accéder aux données sur ces projets, ce qui n'arrive pas

régulièrement. Malgré l'insuffisance des fonds alloués à la mise en œuvre de la SSEF, un plan de fonctionnement national triennal et les budgets correspondants ont été établis au début de 2019 et ils sont actuellement en attente d'approbation par le gouvernement. Il n'existe donc pas de cadre annuel précis permettant d'évaluer les progrès réalisés au chapitre de la mise en œuvre de la SSEF. Les autres raisons du retard dans la mise en œuvre sont : 1) la nouveauté de l'approche sectorielle adoptée, qui exige, de la part des acteurs, une compréhension et un contrôle des procédures et des mécanismes d'opérationnalisation; 2) la nature de la programmation, fondée sur un plan d'action quinquennal qui ne fournit pas de détails sur les activités à réaliser année après année et une prévision des dépenses qui n'est pas cohérente; et 3) la diffusion insuffisante du document, principalement à l'échelle infranationale, qui se traduit par une faible adhésion au plan sectoriel, notamment de la part des responsables de sa mise en œuvre¹⁷⁹.

Constat 11. L'arrêté ministériel supprimant certains frais de scolarité à partir de l'année scolaire 2019-2020 représente un pas important vers la mise en œuvre de la SSEF. Le caractère réalisable de l'application de la réforme n'est toutefois pas certain.

137. Les frais de scolarité restent le principal obstacle à l'accès à l'éducation¹⁸⁰. L'article 177 de la loi sur l'éducation nationale n°14/004/(février 2014) stipule que les frais de scolarité pour l'enseignement primaire, secondaire et non formel dans des établissements publics sont à la discrétion du gouverneur de chaque province et seront fixés par un décret du gouverneur sur proposition de la commission provinciale pour l'enseignement primaire, secondaire et non formel. Des pourparlers sur la suppression de certains frais de scolarité en vue d'une éducation gratuite ont été entamés il y a longtemps, mais progressent peu. La décision d'abolir certains frais de scolarité fait partie des principales priorités de la SSEF et bénéficie d'un contexte politique favorable puisqu'il s'agit d'une promesse faite par le président actuel lors des élections de 2018. Un décret de 2019 prévoit en effet la suppression des frais de scolarité pour 2019-2020, y compris ceux liés à l'assurance scolaire, aux bulletins scolaires et à la promotion scolaire Minerval (identification et suivi informatique des élèves du primaire, du secondaire et du secondaire professionnel)¹⁸¹. Ceci est conforme au cadre de résultats de la SSEF, qui mentionne comme indicateur la suppression des frais de scolarité dans les écoles primaires publiques, ainsi que des indicateurs secondaires sur la rémunération des enseignants.

138. **L'abolition de certains frais de scolarité correspond à une promesse électorale tenue par l'actuel président et représente incontestablement un pas dans la bonne direction. Toutefois, à court et moyen termes, la mise en œuvre devra tenir compte de certaines difficultés liées à l'abandon d'un système payant.** Les parties prenantes ont applaudi la décision d'abolir certains frais de scolarité pour l'enseignement primaire, car tous les partenaires de l'éducation en discutaient depuis longtemps avec le gouvernement. Toutefois, certains d'entre eux ont fait remarquer qu'il aurait fallu prendre plus de temps pour améliorer la planification et la budgétisation. Ils ont mentionné la complexité du système de frais de scolarité¹⁸² et le fait que certains bailleurs de fonds ont estimé qu'ils n'avaient pas été consultés avant l'annonce. Plusieurs parties prenantes ont également fait part de leurs préoccupations quant au sens donné au terme « gratuité » par le gouvernement de la RDC et la population. Les parents s'attendent à un enseignement primaire gratuit, c'est-à-dire sans aucun frais pour les ménages alors que l'arrêté n'abolit que certains frais de scolarité, en maintenant d'autres. Enfin, le gouvernement de la RDC n'a pas entièrement résolu le problème de la charge financière supplémentaire de la réforme en 2019, bien que des progrès aient été constatés, notamment en ce qui concerne l'inclusion des enseignants dans la masse salariale du gouvernement.

¹⁷⁹ Rapport de suivi 1 – Mise en œuvre de la SSEF 2016-2025

¹⁸⁰ Groleau (2017)

¹⁸¹ Les frais liés à l'examen national final du primaire (TENAFEP), entre autres, restent à la discrétion du gouverneur provincial.

¹⁸² Groleau (2017)

Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel

Constat 12. La contribution du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel résulte en grande partie du financement de l'ESPIG (tranche fixe et tranche variable). La mise en œuvre du PAQUE progressait lentement au moment de cette évaluation.

139. Le Partenariat mondial pour l'éducation a recours à divers mécanismes financiers et non financiers, notamment des financements, des conditions d'octroi de financement, des activités de plaidoyer, une assistance technique et des mesures de médiation, pour soutenir la mise en œuvre du plan sectoriel. Le tableau 3.16 donne un aperçu de ces mécanismes, agencés selon qu'ils sont susceptibles d'avoir apporté une contribution significative, modérément significative ou négligeable à la mise en œuvre du plan en RDC. Ce classement n'est pas formel.

Tableau 3.16 Contributions à la mise en œuvre du plan sectoriel pendant la période 2012-2018 considérée

CONTRIBUTION IMPORTANTE À LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN SECTORIEL
<ul style="list-style-type: none"> • Soutien de l'ESPIG : L'ESPIG (PAQUE) de 100 millions de dollars du Partenariat mondial a contribué à hauteur de 1,2 % au coût estimé de la SSEF 2016-2025 (8 071 millions de dollars) et à hauteur de 7 % au financement total du secteur en 2018-2019. L'ESPIG du Partenariat mondial est directement aligné sur la SSEF 2016-2025. Le PAQUE a soutenu plusieurs initiatives clés du plan, telles que l'élaboration de programmes et de manuels scolaires dans les langues nationales, la formation des inspecteurs et des enseignants, et la collecte de données sur les acquis scolaires. Cependant, en raison des contraintes financières, le soutien du Partenariat mondial par le biais du PAQUE n'a été acheminé qu'à neuf provinces (sur 26)¹⁸³ pour les formations d'inspecteurs, les formations d'enseignants et le programme de financement fondé sur les performances, tandis que la distribution de matériel didactique dans quatre langues nationales se fait à l'échelle nationale.
CONTRIBUTION FAIBLE/NULLE À LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN SECTORIEL
<ul style="list-style-type: none"> • GLPE et dialogue sectoriel : En règle générale, le GLPE joue un rôle important dans le dialogue sectoriel. L'absence d'un GLPE fonctionnel et de structures de suivi appropriées (flux de données régulier et fiable et absence de revues sectorielles conjointes à intervalles réguliers) a rendu difficile le suivi des progrès de la mise en œuvre du plan sectoriel.
NE S'APPLIQUE PAS/AUCUNE DONNÉE PROBANTE/TROP TÔT POUR LE DIRE
<ul style="list-style-type: none"> • Condition de financement (à l'endossement du GLPE) : Rien n'indique que l'endossement du GLPE a eu une incidence sur l'engagement des bailleurs de fonds à l'égard de la mise en œuvre du plan sectoriel. • Agence de coordination : Rien n'indique que l'agence de coordination a facilité la coordination du GLPE qui, en tant qu'outil de suivi, peut jouer un rôle important dans la mise en œuvre du plan sectoriel, notamment par un suivi ciblé des indicateurs des tranches variables. • Visites du Secrétariat : Le responsable-pays n'a exécuté aucune mission en RDC depuis 2017. • Financement FSCE/GRA : Rien n'indique que des activités financées par le FSCE ou le GRA ont soutenu la mise en œuvre du plan. • Tranche variable : Rien n'indique que la tranche variable a accéléré ou favorisé des progrès plus importants au chapitre de la mise en œuvre. L'abolition des frais de scolarité (un indicateur de la tranche variable) a largement contribué à la mise en œuvre de la SSEF, mais il s'agissait d'une promesse électorale du président nouvellement élu, tenue en 2019. Étant donné la lenteur des progrès à cet égard avant les élections, il n'est pas certain que l'incitation que constitue la tranche variable ou la promesse politique ait favorisé les progrès.

140. **Le Partenariat mondial a alloué deux financements ESPIG à la RDC jusqu'à présent.** Le premier a été affecté au PROSEB 2013-2017, qui a soutenu la mise en œuvre du PIE (2012-2014) et le second est actuellement affecté au PAQUE 2017-2020, qui a pour but d'aider à mettre en œuvre la SSEF.

¹⁸³ Quatorze provinces éducatives.

141. Le PROSEB était un projet financé par l'ESPIG pour mettre en œuvre le PIE et comprenait (entre autres) la construction d'écoles, la distribution de matériel pédagogique, la formation continue des enseignants, la décentralisation du SIGE et des interventions en matière de gouvernance. Il a été mis en œuvre dans sept provinces : Ubangi Sud, Mongala, Thsuapa, Kasai Central, Équateur, Kasai et Ubangi Nord. Les activités du PAQUE sont mises en œuvre dans neuf des 26 provinces (Équateur 1 et 2, Ubangi Sud, Tshuapa, Mongala, Ubangi Nord, Kasai 1 et 2, Kasai Central 1 et 2, Lomami et Tanganyika)¹⁸⁴, à l'exception de la distribution de matériel pédagogique, qui doit être faite à l'échelle nationale. En vertu du NMF du Partenariat mondial, le PAQUE est composé d'une part fixe (70 % du financement ou 70 millions de dollars) et d'une tranche variable (30 %, soit 30 millions de dollars), débloquée sous réserve de l'atteinte d'indicateurs de la tranche variable. La partie fixe repose sur trois volets étroitement corrélés avec les priorités de la SSEF.

142. Dans le cadre du financement de la part fixe de l'ESPIG, le premier volet du PAQUE est axé sur l'amélioration de la qualité de l'apprentissage dans l'enseignement primaire : 1) par l'élaboration des normes de qualité et le renforcement de la formation des enseignants à l'EPE; 2) par l'amélioration de la formation continue et la refonte de la formation initiale en créant des établissements de formation des enseignants du postsecondaire (IFM); 3) par l'élaboration de nouveaux modèles de mécanismes de soutien aux enseignants et un mécanisme transparent de recrutement des enseignants; et 4) par la distribution des manuels scolaires dans les langues nationales pour les première, deuxième et troisième années, et par l'amélioration de l'approvisionnement en manuels¹⁸⁵. Le deuxième volet porte sur l'amélioration de la gouvernance du système 1) par la création d'une agence indépendante (CIEAS) qui organisera des évaluations nationales de l'apprentissage à intervalles réguliers; 2) par la mise en œuvre d'un projet de financement fondé sur les performances dans environ 1 300 écoles et à tous les échelons de la hiérarchie administrative des provinces ciblées; et 3) en tirant parti de l'évaluation de l'apprentissage de la CIEAS pour améliorer l'apprentissage et apporter un soutien plus important aux filles dans les écoles¹⁸⁶. Le troisième volet concerne la gestion et le suivi et l'évaluation du programme. Il prévoit l'exécution, la coordination et le suivi et l'évaluation du programme, le financement d'études spécifiques pour guider la mise en œuvre, l'appui au suivi et à l'évaluation du secteur et le renforcement des capacités de l'agence de coordination¹⁸⁷.

143. Le tableau 3.17 montre les progrès réalisés au chapitre de la mise en œuvre de la partie fixe du PAQUE.

Tableau 3.17 Mise en œuvre de l'ESPIG et contribution à la mise en œuvre globale du PSE, à compter de juillet 2019 (depuis le début du projet PAQUE en 2017) – part fixe

VOLET DE L'ESPIG ET ÉTAT	RÉALISATIONS DE L'ESPIG	PRIORITÉ DU PSE
VOLET 1 DU PROGRAMME ESPIG – AMÉLIORER LA QUALITÉ DE L'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		
Sous-élément 1.1 Peu de progrès	Renforcement de l'EPE pour une prestation de services de qualité <ul style="list-style-type: none"> • Une étude sur la qualité de l'EPE en RDC a été commandée et les données ont été collectées par SENAFOR MATERNEL. • 50 réseaux d'écoles de proximité ont été créés, 91 sites de formation et 300 formateurs en province ont été identifiés 	Qualité de l'apprentissage dans l'enseignement primaire

¹⁸⁴Le Kasai 1 et le Kasai 2 sont comptés comme une seule province, tout comme le Kasai Central 1 et le Kasai Central 2 et Équateur 1 et Équateur 2. Ainsi, le PAQUE est mis en œuvre dans les mêmes provinces que le PROSEB.

¹⁸⁵ Rapport d'examen de la qualité – QAR III.

¹⁸⁶ Ibid.

¹⁸⁷ Ibid.

VOLET DE L'ESPIG ET ÉTAT	RÉALISATIONS DE L'ESPIG	PRIORITÉ DU PSE
	pour le jardin d'enfants et 30 sites de formation ont été mis en place pour les classes préscolaires ¹⁸⁸ .	
Sous-élément 1.2 Quelques progrès	<p>Amélioration de l'efficacité des enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation continue des enseignants et réforme de la formation initiale des enseignants : La création et la construction de quatre instituts de formation des maîtres (IFM) est toujours en cours et dépend de l'obtention de la part variable. Des sites de construction ont été identifiés¹⁸⁹. Les formations des enseignants se poursuivent. Le projet prévoyait également de financer une étude sur la création d'IFM qui, au moment de la visite d'évaluation n'était pas terminée. • Humanités pédagogiques: La réforme sur l'efficacité des enseignants sera fondée sur le rapport « Humanités Pédagogiques », qui a été préparé et était à l'étape de l'approbation finale au moment de cette deuxième évaluation. 	
Sous-élément 1.3 Des progrès ont été réalisés depuis 2017 malgré un retard	<p>Soutenir la chaîne d'approvisionnement en matériel pédagogique et didactique¹⁹⁰</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribution de manuels scolaires dans les langues nationales pour les première, deuxième et troisième années et amélioration de la chaîne d'approvisionnement en manuels : Les manuels et les guides de lecture/écriture dans quatre langues nationales élaborés dans le cadre d'ELAN pour les première, deuxième et troisième années du primaire ont été corrigés et réécrits; les manuels et les guides de lecture/écriture dans trois langues nationales (lingala, tshiluba et kiswahili) produits dans le cadre d'ACCELERE! 1 ont été validés; les manuels et les guides de lecture/écriture dans quatre langues nationales pour les première, deuxième et troisième années du primaire ont été approuvés; cinq millions de manuels de lecture et d'écriture sont actuellement commandés pour être distribués. • Une campagne de sensibilisation pour l'apprentissage et l'enseignement dans les langues nationales a été lancée. • Formation des enseignants : Le module de formation des enseignants du primaire (première et deuxième années) en lecture/écriture en langues nationales a été mis à jour; le module de formation a été validé; 34 739 outils ont été imprimés (module de formation des enseignants, programme de lecture en langues nationales, programme d'écriture en langues nationales) dans le cadre d'un appel d'offres national; formation de 28 formateurs nationaux; formation de 508 formateurs provinciaux dans le domaine du projet; formation de 13 230 enseignants et directeurs d'écoles primaires, dont 8 820 enseignants de première et deuxième années et 4 410 directeurs. 	

¹⁸⁸ Ébauche du rapport de l'examen à mi-parcours du PAQUE, octobre 2019.

¹⁸⁹ Ibid.

¹⁹⁰ Ibid.

VOLET DE L'ESPIG ET ÉTAT	RÉALISATIONS DE L'ESPIG	PRIORITÉ DU PSE
VOLET 2 DU PROGRAMME ESPIG – AMÉLIORER LA GOUVERNANCE DU SECTEUR		
Sous-élément 2.1 Quelques progrès	<p>Institutionnalisation de l'évaluation standardisée de l'apprentissage des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Une cellule indépendante chargée des évaluations à grande échelle (la CIEAS) a été mise sur pied. Elle dispose de ses propres locaux et un chef de cellule a été recruté. Pour le moment, la difficulté réside dans la dotation en personnel de la cellule, notamment pour pourvoir des postes clés tels que psychométricien, statisticien et informaticien. Même si la CIEAS n'est pas pleinement opérationnelle, une société internationale a été engagée pour réaliser la première évaluation à grande échelle dans 2 000 écoles primaires des provinces où le projet est mis en œuvre. Au moment de la mission d'évaluation, les premières enquêtes venaient d'être achevées, mais les données devaient encore être traitées et analysées. 	Renforcer la gestion du secteur
Sous-élément 2.2 Progrès satisfaisants	<p>Institutionnalisation de la responsabilité dans la chaîne de soutien administratif et pédagogique jusqu'au niveau de l'école grâce au financement fondé sur les performances</p> <ul style="list-style-type: none"> • CORDAID a réalisé les premières phases de l'étude sur le financement fondé sur les performances dans 1 350 écoles. Des données sont recueillies sur 1 350 écoles données ainsi que sur 650 écoles qui ne bénéficieront pas du mécanisme, mais qui serviront de groupe de contrôle pour aider à informer le ministère si, dans le contexte actuel, le financement fondé sur les performances contribue ou non à améliorer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage et les acquis scolaires. Le ministère prendra ensuite une décision éclairée pour étendre le mécanisme à l'ensemble du secteur de l'éducation. 	
Sous-élément 2.3 Quelques progrès	<p>Soutien à l'éducation des filles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le projet a soutenu l'analyse des manuels de lecture/écriture des première, deuxième et troisième années afin d'éliminer les stéréotypes sexistes. Un atelier de sensibilisation à la stratégie de promotion de la scolarisation des filles et à la loi de protection de l'enfance sur la criminalisation des mariages précoces dans les provinces de Lomami (Kabinda) et de Tanganyika (Kalemie) a été organisé, et des projets d'activités similaires pour Lomami et Tanganyika ont été élaborés. Le projet a également appuyé une campagne de sensibilisation du public faisant la promotion de la scolarisation des filles ainsi que la production et l'impression de documents de communication. 	
VOLET 3 DU PROGRAMME ESPIG – GESTION ET SUIVI ET ÉVALUATION DU PROGRAMME		
S. O.	<ul style="list-style-type: none"> • La cellule de coordination des projets est désormais opérationnelle, bien que quelques postes doivent encore être pourvus. La cellule est solide et a géré le PROSEB, l'ancien projet du Partenariat mondial. Les principaux travaux de collecte de données pour soutenir les activités de suivi et d'évaluation et constituer la source d'information du projet commenceront bientôt. La société internationale chargée de ces travaux a déjà été engagée et est sur place. 	Gestion, suivi et évaluation du programme

Source : ISR 4 (PAQUE), produit le 27 mars 2019 et modifié le 27 mars 2019, et constatations des évaluateurs dans le cadre de la mission de juillet 2019 et d'après l'ébauche du rapport de l'examen à mi-parcours du PAQUE.

144. Le NMF du Partenariat mondial a été instauré en mai 2014 et a pour objectif de stimuler les politiques de transformation qui ont un impact durable sur le secteur de l'éducation¹⁹¹. L'une des caractéristiques du NMF est son approche de financement fondée sur les résultats par le biais de la tranche variable. Dans la foulée de l'approbation par le GLPE, le gouvernement de la RDC a opté pour les indicateurs ci-dessous de la tranche variable. Pour la **dimension des acquis scolaires**, l'objectif est l'amélioration des résultats des élèves de deuxième et quatrième années aux tests de lecture, de français et de langues nationales, selon les évaluations de l'apprentissage standardisées effectuées par les enseignants et supervisées par le comité de parents. Pour la **dimension de l'efficacité**, la RDC vise une baisse du taux d'abandon à la fin de la première année du primaire dans les provinces où l'efficacité interne est faible. Pour la **dimension de l'équité**, la RDC vise l'élimination des frais de scolarité directs pour toutes les classes primaires du pays, ainsi que l'intégration des enseignants non rémunérés auparavant dans la masse salariale du gouvernement.

145. Le tableau 3.18 montre les progrès réalisés au chapitre de la tranche variable du financement.

Tableau 3.18 Mise en œuvre de l'ESPIG et contribution à la mise en œuvre globale du PSE, à compter de juillet 2019 (depuis le début du projet PAQUE en 2017) – part variable

INDICATEURS ET ÉTAT DE LA TV DE L'ESPIG	RÉALISATIONS DE L'ESPIG	DIMENSIONS DE LA TV DU PME
Indicateur 1 de la tranche variable Progrès malgré un retard	La Cellule indépendante chargée d'évaluation des acquis scolaires (CIEAS) a été créée (grâce à la partie fixe de la subvention). Une évaluation à grande échelle a été réalisée et les données sont en cours de traitement. L'évaluation est en cours.	Dimension des acquis scolaires
Indicateur 2 de la tranche variable Quelques progrès	Une étude a été réalisée dans le but de mettre en œuvre les stratégies de réduction de l'abandon scolaire définies dans la SSEF (qui comprennent 1) la baisse des frais de scolarité, 2) l'amélioration de la qualité de l'éducation, 3) la sensibilisation des parents, des enseignants et des directeurs d'école et 4) l'adaptation du calendrier scolaire au cadre géographique et à la saison). Une ébauche du rapport est disponible depuis un certain temps, mais le gouvernement de la RDC est encore en train de le peaufiner et de le soumettre à toutes les parties prenantes de l'éducation.	Dimension de l'efficacité
Indicateur 3 de la tranche variable Quelques progrès	Abolition généralisée et définitive du SERNIE (service national d'identification des élèves) et du Minerval dans tout le pays pour le cycle primaire au complet (de la première à la sixième année). Élimination définitive des frais de scolarité du TENAFEP à partir de l'année scolaire 2019-2020. Inclusion progressive des enseignants du primaire, auparavant non rémunérés, dans la masse salariale du gouvernement, afin de déplacer et de réduire les contributions des parents d'élèves. Depuis le rapport sur l'état de la mise en œuvre (ISR) publié en janvier 2019, 1 488 enseignants du primaire qui n'étaient pas payés auparavant ont été intégrés dans la fonction publique, sur un objectif de 1 600 pour l'année en cours. L'audit visant à	Dimension de l'équité

¹⁹¹ Informations du PME sur la préparation du premier tour des requêtes de 2016 – tranche variable, 28 janvier 2016

INDICATEURS ET ÉTAT DE LA TV DE L'ESPIG	RÉALISATIONS DE L'ESPIG	DIMENSIONS DE LA TV DU PME
	<p>confirmer l'intégration et la rémunération de ces 1 488 enseignants n'est pas encore finalisé.</p> <p>Un arrêté ministériel visant à supprimer certains frais de scolarité (SERNIE, TENAFEP et Minerval) à partir de l'année scolaire 2019-2020 a été publié.</p>	

Source : ISR 4 (PAQUE), produit le 27 mars 2019 et modifié le 27 mars 2019, et constatations des évaluateurs dans le cadre de la mission de juillet 2019 et d'après l'ébauche du rapport de l'examen à mi-parcours du PAQUE.

146. Au moment de l'évaluation, le dernier ISR 4 (4 juillet 2019) disponible pour le PAQUE affichait un taux de décaissement de 20 %, et l'on s'attendait à ce qu'il augmente à mesure que la mise en œuvre progresserait. Un examen à mi-parcours du PAQUE était prévu pour avril 2019, mais il a été reporté à octobre 2019 pour qu'il coïncide avec l'examen à mi-parcours de la SSEF.

147. Les parties prenantes ont identifié plusieurs facteurs expliquant les faibles taux de décaissement du PAQUE, notamment le contexte politique :

- **Conception et mise en œuvre de la tranche variable** : les parties prenantes à la mise en œuvre du projet au cours de l'évaluation au niveau des pays de l'année II ont réitéré les constatations du rapport annuel de 2018, à savoir que les indicateurs de la part variable ont été choisis de manière précipitée et qu'ils sont étroitement dépendants des indicateurs de la part fixe, ce qui suppose que les retards dans la réalisation de (certains) objectifs des indicateurs de la part fixe peuvent influencer sur l'atteinte de (certains) objectifs des indicateurs de la part variable. Selon l'évaluation, les indicateurs sont pertinents, solides et à ambition renforcée et ils ont été approuvés par le GLPE. L'évaluation indique toutefois qu'ils étaient très ambitieux, même si aucun risque important lié à la mise en œuvre des stratégies sous-jacentes à la théorie du changement n'a été identifié. Il a cependant été observé qu'une forte pression due à un financement conditionné à ces résultats pourrait saper les théories du changement et les réformes institutionnelles.
- **Composantes du PAQUE qui s'appuient sur des réformes sectorielles** : Plusieurs indicateurs choisis pour la part fixe (et certains pour la part variable) de l'ESPIG du PAQUE reposaient sur des institutions (comme la CIEAS ou les IFM), qui ont besoin 1) de temps pour construire des infrastructures (comme c'était le cas pour les IFM); 2) de temps pour renforcer les capacités afin de devenir pleinement fonctionnels et 3) de gouvernance politique pour pouvoir mener à bien les interventions. D'autres, comme la distribution de matériel pédagogique, nécessitaient encore l'approbation d'un gouvernement en état de fonctionner. Les parties prenantes à la mise en œuvre du projet ont fait remarquer que le calendrier du PAQUE était « trop ambitieux » depuis le début et qu'une restructuration avec un échéancier plus précis et réalisable était nécessaire. Bien qu'il s'agisse d'un projet de quatre ans (conçu pour 2016-2020), le financement ne peut être planifié que sur trois ans, la dernière année de financement dépendant de l'atteinte d'indicateurs fondés sur la tranche variable. La première année a été consacrée au recrutement (cabinet, consultants, etc.) et à la réalisation des études qui sous-tendraient les réformes et les activités. Comme l'ont fait remarquer les parties prenantes, par la suite, les activités qui devaient être approuvées par le ministère (comme les chantiers de construction des IFM ou les décisions relatives au matériel pédagogique) ont été retardées en raison de l'incertitude entourant les élections présidentielles (de 2016 à 2018), dont l'organisation a détourné l'attention des autres aspects.

- **Harmonisation du PAQUE avec les autres programmes** : L'une des grandes difficultés de la mise en œuvre du PAQUE a été le choix du matériel pédagogique à utiliser pour enseigner dans les langues nationales en première, deuxième et troisième année en raison de la concurrence entre les programmes ACCELERE! et ELAN (voir section 3.3). Le conflit a beaucoup retardé la mise en œuvre du PAQUE; le matériel pédagogique d'ELAN est désormais distribué.

148. Une refonte du financement est donc en cours de discussion en attendant que le critère de décaissement de 75 % soit rempli à la date limite de dépôt des requêtes de financement.

Facteurs autres que le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

149. Comme indiqué dans les sections précédentes du présent rapport, le fait que les activités n'aient pas été entreprises s'explique principalement par l'incertitude découlant de la fragilité du contexte politique pendant la période 2016-2018, soit avant la réalisation de la deuxième évaluation au niveau des pays en 2019. Le fait qu'il n'y ait pas de gouvernement en fonction a considérablement freiné les progrès.

150. **Les bailleurs de fonds qui se sont mobilisés en faveur de la SSEF (2016-2025) ont contribué de manière significative à sa mise en œuvre.** Par exemple, pour l'enseignement secondaire, le PEQPESU a soutenu la construction d'écoles et l'équipement de salles de classe et de laboratoires; pour l'enseignement primaire, ACCELERE1, ELAN et l'UNICEF ont contribué à l'enseignement dans les langues nationales et l'UNESCO a soutenu l'éducation non formelle.

Effets négatifs inattendus/effets positifs imprévus du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

151. Le soutien du Partenariat mondial pour l'éducation a eu pour conséquence **négative** non intentionnelle le fait que la mise en œuvre du PAQUE seulement dans les (neuf) provinces de l'échantillon pourrait s'être traduite par une inégalité des progrès réalisés dans le secteur de l'éducation dans le pays¹⁹². Certaines parties prenantes ont mentionné que le fait de ne cibler que quelques provinces a entraîné une progression « à deux vitesses » de l'éducation, les provinces bénéficiant du PAQUE pouvant progresser plus rapidement que les autres. Les parties prenantes ont également indiqué que les programmes et les interventions des bailleurs de fonds se chevauchent souvent, ce qui soulève la question de l'équité entre les provinces. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une conséquence directe du soutien du Partenariat mondial en soi, cela témoigne d'un décalage entre les bailleurs de fonds pour ce qui est du choix des provinces. Alors qu'à l'échelle nationale, les projets ciblent différentes provinces pour traiter de questions particulières, les parties prenantes au niveau provincial ont mentionné qu'elles n'étaient pas toujours informées de la manière dont ces choix étaient faits. En particulier, certaines provinces ont été ciblées de manière plus importante que d'autres, ce qui a soulevé la question de l'équité entre les provinces (ou même entre les districts au sein des provinces). Et ce, malgré le fait que les choix des provinces ciblées aient été explicités et expliqués lors des ateliers organisés pour le lancement du PAQUE en présence des principaux responsables provinciaux. Cela laisse supposer des difficultés au chapitre de la circulation de l'information et de la communication entre le niveau national et le niveau provincial.

152. Rien n'indique à ce stade que le soutien du Partenariat ait eu des conséquences **positives** imprévues.

¹⁹² Dans le cadre d'un processus de consultation auquel ont participé le GLPE et le gouvernement de la RDC, il a été décidé que le PAQUE serait utilisé pour : 1) approfondir les réformes amorcées dans le cadre du PROSEB et 2) étendre la portée de ces réformes à d'autres provinces. Les critères de sélection (qui ont été réunis) étaient 1) un taux de pauvreté élevé, 2) un grand nombre d'élèves au primaire et au préscolaire, 3) des écoles comptant une proportion élevée de filles et d'enseignants et 4) une éducation de mauvaise qualité.

Répercussions sur la théorie du changement et sur le modèle opérationnel au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

153. **La mise en œuvre efficace d'un PSE suppose, premièrement, l'exécution d'un plan réalisable et, deuxièmement, la coordination entre les entités pour diviser les activités en fonction de leurs priorités conformément au plan.** Le modèle au niveau des pays du Partenariat mondial s'appuie donc sur plusieurs structures (l'agence de coordination et l'agent partenaire jouant leurs rôles, un GLPE opérationnel, un dialogue participatif et un suivi régulier par l'intermédiaire de revues sectorielles conjointes) pour faciliter la mise en œuvre. Compte tenu du ferme engagement de l'agence de coordination, de l'agent partenaire et du Secrétariat du Partenariat mondial au cours de la phase de planification, les parties prenantes s'attendaient à un soutien important pendant la mise en œuvre. Or, rien ne prouve que ces structures étaient efficaces en RDC après l'endossement de la SSEF en 2016, surtout à la lumière de l'instabilité politique qui a marqué la période entre 2016 et 2018.

154. La mauvaise planification qui a suivi l'endossement de la SSEF a fait en sorte qu'il y a eu peu d'indications sur les activités à mener en premier lieu. En l'absence de réunions à intervalles réguliers du GLPE et de données adéquates pour suivre les progrès dans le secteur de l'éducation, rien ne prouve que le modèle opérationnel au niveau des pays du Partenariat mondial a été efficace en RDC au cours de la phase de mise en œuvre du plan sectoriel.

155. **Certaines parties prenantes ont observé que le fait de lier certains indicateurs de la part fixe à des indicateurs de la part variable a empêché les progrès dans le cadre de la part variable.** Par exemple, la distribution de matériel didactique et pédagogique (part fixe) aura également un effet positif sur les acquis scolaires (part variable). En RDC, la part variable contient une étude sur l'amélioration de l'apprentissage des enfants. Les résultats de cette étude dépendent à leur tour de la distribution de matériel didactique et de la formation des enseignants. Le rapport d'avancement du PAQUE indique qu'une grande difficulté avec la part variable avait trait à l'acquisition et à la distribution d'autres manuels scolaires et d'outils complémentaires (sciences, mathématiques et tableaux muraux), dont le financement est conditionnel à l'atteinte d'indicateurs variables de la part variable pendant la durée du projet¹⁹³.

Encadré 3.5 – Vérification des hypothèses et évaluation du caractère convaincant des données probantes pour la mise en œuvre sectorielle

Pour la mise en œuvre du plan sectoriel, les cinq hypothèses sous-jacentes de la théorie du changement au niveau des pays étaient les suivantes : 1) les acteurs locaux concernés ont les capacités techniques, la motivation (volonté politique, incitations) et l'opportunité (financement, contexte favorable) de mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel; 2) le financement national et international disponible est suffisant en quantité et adéquat en qualité pour mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel; 3) les partenaires de développement locaux ont la motivation et l'opportunité (par exemple, une directive du gouvernement bailleur de fonds concerné) d'aligner leurs propres activités sur les priorités du plan sectoriel et de travailler par l'intermédiaire du GLPE en tant que forum consultatif; 4) les parties prenantes locales prennent part à des revues sectorielles conjointes régulières et fondées sur des preuves et appliquent les recommandations qui en découlent pour améliorer la mise en œuvre équitable et fondée sur des données probantes du plan sectoriel; et 5) le plan sectoriel comprend des dispositions pour renforcer le SIGE et le système d'évaluation des acquis scolaires afin de produire des données pertinentes et fiables en temps opportun. Résultats à la fin de la dernière année de l'évaluation :

Aucune des cinq hypothèses qui sous-tendent la planification sectorielle dans la théorie du changement du PME en RDC ne s'est vérifiée.

¹⁹³ D'après l'ébauche du rapport de l'examen à mi-parcours du PAQUE, octobre 2019.

L'hypothèse 1 ne s'est pas vérifiée. D'après les constatations, les acteurs locaux pertinents n'avaient pas les capacités techniques, la motivation (volonté politique, incitations) et l'opportunité (financement, contexte favorable) de mettre en œuvre tous les éléments du plan sectoriel. Au cours de la période d'évaluation, la volonté politique pour mettre en œuvre les réformes a été faible et aucune mesure n'a incité les ministres du gouvernement provisoire à instaurer des réformes. En outre, les taux de décaissement pour le secteur de l'éducation ont été faibles.

L'hypothèse 2 ne s'est pas vérifiée. La SSEF est un PSE exhaustif qui compte 85 indicateurs. Les faibles taux de décaissements des crédits alloués pour la mise en œuvre de la SSEF indiquent qu'une meilleure hiérarchisation des activités est nécessaire, mais qu'elle n'a pas eu lieu. Le financement national a été inférieur aux seuils fixés dans la SSEF et d'importants déficits de financement subsistent.

L'hypothèse 3 ne s'est pas vérifiée. La coordination entre les bailleurs de fonds est faible. Si certains programmes de bailleurs de fonds (ACCELERE!) sont, dans une certaine mesure, harmonisés avec la SSEF et le PAQUE, d'autres fonctionnent indépendamment les uns des autres. Cela peut également être lié au fonctionnement limité du GLPE, à la faible coordination des bailleurs de fonds et à la capacité limitée du ministère à engager un dialogue sectoriel. En outre, du fait du fonctionnement limité du GLPE, il n'y a pas eu de coordination significative entre les parties prenantes du secteur de l'éducation.

L'hypothèse 4 ne s'est pas vérifiée. Un examen à mi-parcours du PAQUE a eu lieu en octobre 2019, le premier pendant la période de mise en œuvre de la SSEF. Deux années se sont donc écoulées sans qu'il y ait eu de revue annuelle du secteur, ce qui a constitué un obstacle à la coordination de la mise en œuvre du plan sectoriel.

L'hypothèse 5 s'est partiellement vérifiée. Le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA de façon à produire, en temps utile, des données pertinentes et fiables. Toutefois, la mise en œuvre a pris du retard et les données n'ont pas été produites en temps utile.

Les éléments permettant d'évaluer les changements dans le système d'éducation en RDC sont faibles. La SSEF a été endossée en 2016, mais, depuis son endossement, quelques réunions seulement ont eu lieu, et ce, sans preuves documentaires. De plus, au cours de la période écoulée entre le début de 2017 à la fin de 2019, aucune revue sectorielle conjointe n'a été effectuée avant octobre 2019, mois où un rapport à mi-parcours a été produit.

4 Progrès réalisés au chapitre du renforcement du système d'éducation¹⁹⁴

4.1 Introduction

156. Cette section résume les résultats de l'évaluation liés à la **Question d'évaluation clé II** de la matrice d'évaluation : « La mise en œuvre du plan sectoriel a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système d'éducation en RDC plus efficace et plus efficient? »

157. Les progrès réalisés au chapitre du renforcement du système d'éducation sont mesurés en s'appuyant sur les résultats obtenus dans les trois domaines de priorité définis dans la SSEF 2016-2025. L'analyse porte essentiellement sur les changements qui vont au-delà des activités ou des résultats spécifiques et qui constituent plutôt des changements qui touchent l'existence et le fonctionnement des institutions concernées (par exemple, les écoles ou les ministères), ainsi que les changements apportés aux règles, aux normes et aux cadres pertinents (par exemple, les normes, les programmes d'études, le matériel pédagogique et didactique) qui influencent la manière dont les acteurs du secteur de l'éducation interagissent les uns avec les autres¹⁹⁵.

4.2 Progrès réalisés au chapitre du renforcement du système d'éducation

158. Le tableau 4.1 donne un aperçu des améliorations observées au niveau du système pour certains aspects clés, indique si les éléments visés par les améliorations ont été traités dans le PSE et si la mise en œuvre du PSE est susceptible d'avoir contribué aux changements observés¹⁹⁶.

¹⁹⁴ Dans cette section, les constatations présentées ont trait aux indicateurs 11, 12, 13 et 15 du cadre de résultats.

¹⁹⁵ Consulter la définition de « système d'éducation » dans le tableau présentant la terminologie du présent rapport. Le cadre de résultats du PME 2020 contient six indicateurs pour mesurer le changement au niveau du système : 1) l'augmentation des dépenses publiques en matière d'éducation (indicateur 10 du cadre de résultats, traité à la section 3.3 sur le financement de l'éducation); 2) la répartition équitable des enseignants (indicateur 11 du cadre de résultats, traité ici, sous « Accès et équité »); 3) l'amélioration des ratios élèves-enseignants formés au primaire (indicateur 12 du cadre de résultats, traité sous « Qualité et pertinence »); 4) la diminution des taux d'abandon des études et de redoublement des élèves (indicateur 13 du cadre de résultats, traité à la section 5); 5) la proportion des indicateurs clés de l'éducation que le pays communique à l'ISU (indicateur 14 du cadre de résultats, traité sous « Gestion du secteur »); et 6) l'existence d'un système d'évaluation de l'apprentissage pour l'éducation de base qui répond aux normes de qualité (indicateur de résultats 15, traité sous « Qualité et pertinence »).

¹⁹⁶ Le fait qu'un sujet donné ait été traité dans le PSE ne garantit pas que la mise en œuvre du PSE ait donné lieu aux changements s'y rapportant.

Tableau 4.1 Évaluation de la contribution du PSE/SSEF au changement au niveau du système

PROGRÈS/AMÉLIORATIONS RÉALISÉS AU COURS DE LA PÉRIODE CONSIDÉRÉE 2014-2018	LE SUJET A-T-IL ÉTÉ TRAITÉ DANS LA SSEF 2016-2025?	PROBABILITÉ QUE LA MISE EN ŒUVRE DU PSE 2016-2025 AIT CONTRIBUÉ AUX AMÉLIORATIONS CONSTATÉES	MESURE DANS LAQUELLE LES HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES SONT VÉRIFIÉES ¹⁹⁷			
			1	2	3	4
Accès et équité : Bien que la construction d'écoles ait augmenté à tous les niveaux de l'enseignement, le nombre d'élèves par école a augmenté et les conditions d'apprentissage en classe se sont détériorées. Les coûts de l'éducation pour les familles restent substantiels, mais le nouveau gouvernement a supprimé certains frais de scolarité à partir de l'année scolaire 2019-2020.	Oui : SSEF 2016-2025, sous l'objectif 1.	Faible : La mise en œuvre de la SSEF au cours des trois dernières années a été lente. Les objectifs, notamment en matière de construction d'écoles, n'ont pas été atteints. Cependant, les frais de scolarité ont été supprimés en septembre 2019, en grande partie grâce à une promesse faite par l'actuel gouvernement de la RDC.	1	2	3	4
Qualité et pertinence : Le nombre d'enseignants rémunérés par le gouvernement central a fortement augmenté en 2019, même si de grandes disparités subsistent entre les régions. La formation des enseignants ne s'est pas améliorée de manière significative.	Oui : SSEF 2016-2025, sous l'objectif 2.	Modérée : L'objectif d'inclure tous les enseignants dans la masse salariale a été atteint au milieu de 2019. Cependant, les objectifs liés à la formation, au matériel pédagogique et à l'équipement des salles de classe n'ont pas encore été atteints.				
Gestion : Peu de changements ont été apportés à la gestion du secteur depuis 2016, et le	Oui : SSEF 2016-2025, sous l'objectif 3.	Forte : Mise sur pied de la CIEAS (bien que les capacités au sein de la cellule restent un	SOLIDITÉ DES ÉLÉMENTS PROBANTS CONFIRMANT OU RÉFUTANT LES HYPOTHÈSES¹⁹⁸			

¹⁹⁷ Les quatre hypothèses sous-jacentes à cette contribution revendiquée étaient les suivantes : 1) la mise en œuvre du plan sectoriel a permis de combler les lacunes antérieures de la gestion du secteur; 2) la capacité nationale (capacités techniques, volonté politique, ressources) est suffisante pour analyser, communiquer et utiliser les données disponibles et pour maintenir le SIGE et le système d'évaluation des acquis scolaires; 3) la mise en œuvre du PSE a permis de combler les lacunes antérieures en matière d'apprentissage; et 4) elle donne lieu à des améliorations en matière d'équité.

¹⁹⁸ La pondération des éléments probants confirmant et réfutant chacune des contributions revendiquées est présentée à l'annexe G.

PROGRÈS/AMÉLIORATIONS RÉALISÉS AU COURS DE LA PÉRIODE CONSIDÉRÉE 2014-2018	LE SUJET A-T-IL ÉTÉ TRAITÉ DANS LA SSEF 2016-2025?	PROBABILITÉ QUE LA MISE EN ŒUVRE DU PSE 2016-2025 AIT CONTRIBUÉ AUX AMÉLIORATIONS CONSTATÉES	MESURE DANS LAQUELLE LES HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES SONT VÉRIFIÉES ¹⁹⁷			
			1	2	3	4
SIGE demeure peu efficace, surtout en ce qui concerne la production de données et l'examen de la qualité. Une cellule d'évaluation des acquis scolaires (la CIEAS) a été mise sur pied, mais elle n'a pas les capacités suffisantes pour être pleinement opérationnelle.		problème). Les progrès réalisés dans le cadre du financement fondé sur les performances sont raisonnables.				

Progrès réalisés au chapitre du renforcement du système d'éducation au cours de la période 2014-2018 considérée

159. La plupart des constatations de la présente section reposent sur les données publiées dans l'annuaire statistique de 2017-2018, qui est encore à l'état d'ébauche. Bien que l'ouvrage ne présente pas de données sur la durée, une comparaison avec le précédent annuaire publié (2013-2014) permet de relever les changements survenus au cours de la dernière année de mise en œuvre du PIE et des premières années de la SSEF. Lorsque les données ne figuraient pas dans l'annuaire, les évaluateurs ont repris l'évaluation du PIE (2012-2014), qui fournit des données plus détaillées.

Accès et équité

Constat 13. Le nombre d'établissements préscolaires, primaires et secondaires en RDC a considérablement augmenté au cours de la période 2014-2018. Cette augmentation ne s'est toutefois pas traduite par une baisse du nombre d'élèves par école. La qualité des infrastructures scolaires s'est détériorée au cours de la période et les différences entre les régions sont importantes.

160. Le nombre d'écoles en RDC a connu une forte augmentation au cours de la période 2014-2018, et ce pour tous les niveaux d'enseignement, principalement en raison de la construction de nouvelles infrastructures privées. Selon les données provenant des annuaires 2013-2014 et 2017-2018, le nombre d'établissements préscolaires, primaires et secondaires est passé de 76 055 en 2014 à 87 656 en 2018, soit une augmentation de 15 %. Cette augmentation est essentiellement attribuable à l'essor de la construction d'établissements privés, dont le nombre a cru de plus de 50 %, passant de 12 442 à 18 052 entre 2014 et 2018. La proportion d'écoles privées par rapport au nombre total d'écoles pour les trois cycles d'enseignement a augmenté est passée de 16,36 % en 2014 à 20,59 % en 2018, pour une diminution correspondante de la proportion d'écoles publiques par rapport au nombre total d'écoles (qui est passé de 83,64 % à 79,61 %). La construction d'établissements privés a augmenté davantage pour le préscolaire et le primaire, s'établissant à environ 60 %, contre 30 % environ pour le primaire.

Tableau 4.2 Nombre d'écoles, 2014 et 2018

CYCLE D'ENSEIGNEMENT	ANNÉE	PUBLIC	PRIVÉ	TOTAL
Nombre d'écoles				
Préscolaire	2014	1 824	2 325	4 149

CYCLE D'ENSEIGNEMENT	ANNÉE	PUBLIC	PRIVÉ	TOTAL
	2018	2 227	3 718	5 945
Primaire	2014	41 651	6 496	48 147
	2018	44 970	8 501	53 471
Secondaire	2014	20 138	3 621	23 759
	2018	22 407	5 833	28 240
Total	2014	63 613	12 442	76 055
	2018	69 604	18 052	87 656
% du total				
Préscolaire	2014	44	56	100
	2018	37,5	62,5	100
Primaire	2014	86,5	13,5	100
	2018	84,1	15,9	100
Secondaire	2014	84,8	15,2	100
	2018	79,3	20,7	100
Total	2014	83,64	16,36	100
	2018	79,41	20,59	100

Source: Annuaire statistiques 2013-2014 et 2017-2018

161. **Malgré l'augmentation du nombre d'écoles, la qualité des infrastructures s'est détériorée au cours de la période 2014-2018.** En 2014, 83,85 % des salles de classe des établissements préscolaires, primaires et secondaires étaient en bon état; ce pourcentage était tombé à 80,93 % en 2018. Des différences régionales supérieures à 20 points de pourcentage (proportion des salles de classe en bon état) ont aussi été constatées en ce qui concerne la qualité des infrastructures entre les régions les mieux placées (Kinshasa et Kongo central) et les régions les moins bien placées (Kasaï et Kasaï central). La mesure dans laquelle ces chiffres sont significatifs est cependant difficile à évaluer, car l'annuaire ne contient pas de définition de « bon état ».

162. **La forte progression de la construction d'écoles au cours de la période 2014-2018 ne s'est pas traduite par une baisse du nombre d'élèves par école, ce qui semble indiquer que la construction d'infrastructures n'a pas suivi la croissance de la population d'âge scolaire.** Le tableau 4.3 montre les augmentations du nombre d'élèves par école dans chacun des cycles d'enseignement, les établissements préscolaires étant moins touchés que les établissements primaires et secondaires (les données sur les élèves par classe n'étaient pas disponibles).

Tableau 4.3 Nombre d'élèves par école, 2014 et 2018

CYCLE D'ENSEIGNEMENT	ANNÉE	PUBLIC	PRIVÉ	TOTAL
Préscolaire	2014	85	66	75
	2018	105	63	79
Primaire	2014	284	262	281
	2018	318	293	314
Secondaire	2014	178	224	185
	2018	208	231	212

Source : Annuaire statistique 2017-2018

163. La construction d'écoles pendant les années du PIE a été en grande partie entreprise dans le cadre du projet de réhabilitation et de reconstruction des infrastructures scolaires, bénéficiant d'un financement de 100 millions de francs congolais (160 327,6 \$ US en dollars de 2016) du gouvernement de la RDC. Le projet a débuté en 2013 et visait à construire ou à remettre en état 1 063 écoles en trois ans, dont la majorité (930) était des écoles primaires. En 2016, 531 écoles (50 % du total) avaient été achevées, 139 (13 %) étaient achevées à plus de la moitié, 76 (7 %) l'étaient à moins de la moitié et 301 (28 %) n'avaient pas encore été commencées, ce chiffre montrant que le projet n'a pas donné les résultats escomptés. Le montant de l'enveloppe de financement engagée par l'État a atteint 224 milliards de francs congolais, dont 131 milliards de francs congolais (58,4 %) ont été décaissés¹⁹⁹. Le PROSEB s'est aussi concentré sur la construction d'écoles et prévoyait la construction ou la remise en état de 900 salles de classe dans 149 écoles des provinces d'Équateur et du Kasai occidental. L'enveloppe réservée à cette fin était de 23 millions de dollars. En ce qui concerne le PROSEB, le programme au complet a été réalisé malgré le fractionnement de la période d'exécution; les résultats sont inclus dans l'évaluation du PIE²⁰⁰.

164. Un engagement plus récent en faveur de l'augmentation des infrastructures éducatives consistait à construire 1 500 nouvelles écoles primaires d'ici 2021, comme il est énoncé dans le PAO de janvier 2019. Le PAO montre que le coût de cette initiative (150 millions de dollars) doit être financé par le gouvernement de la RDC (50 millions de dollars) et les bailleurs de fonds (50 millions de dollars), le reste des fonds (50 millions de dollars) devant encore être mobilisés. Le plan ne fournit pas, cependant, de renseignements sur les bailleurs de fonds qui financeront la construction des écoles et au moment de l'évaluation, il n'est pas possible d'en évaluer les progrès.

165. **EPE** : En février 2014, l'EPE a été restructurée en un seul cycle de trois ans pour les enfants de trois à cinq ans. L'EPE fait partie du programme de travail de l'UNICEF depuis 2003, si bien qu'en 2012, 130 000 enfants étaient inscrits dans près de 1 000 centres de la petite enfance en état de fonctionner. La SSEF 2016-2025 a retenu certaines mesures du PIE en ce qui concerne l'EPE : promouvoir le développement de l'EPE pour les enfants de trois à cinq ans, par exemple par la mise en place de classes préscolaires dans les écoles primaires. En 2014, le nombre d'écoles primaires a atteint 4 149 écoles, comptant 10 839 classes d'EPE ouvertes.

Constat 14. Les coûts de l'éducation pour les familles demeurent substantiels malgré la décision politique d'abolir les frais de scolarité, qui a pris effet pour l'année scolaire 2019-2020.

166. **Le gouvernement de la RDC a récemment manifesté une volonté politique plus ferme de réduire le coût de l'éducation pour les familles et a aboli certains frais de scolarité en septembre 2019.** Bien que le MEPST ait mis en place la politique de gratuité de l'éducation en 2010, qui visait à supprimer certains frais de scolarité dans l'enseignement primaire, celle-ci n'est jamais entrée en vigueur et ce n'est que récemment que le gouvernement de la RDC a manifesté une volonté politique accrue de réduire la charge financière des parents. En conséquence, certains frais de scolarité ont été supprimés à partir de l'année scolaire 2019-2020, qui commence en septembre 2019 (voir la section 3.5). Cette initiative ne porte que sur certains frais de scolarité et, au moment de l'évaluation, l'incidence de la réforme sur le système d'éducation n'était pas claire. La faisabilité à long terme de cette initiative suscite également des inquiétudes. Il est donc trop tôt pour dire si la diminution des frais de scolarité améliorera l'accès à l'éducation (voir la section 3.5 pour en apprendre davantage à ce sujet).

167. Le fardeau du coût de l'éducation sur les familles est bien documenté pour la RDC, et explique en partie pourquoi, en 2013, on estime que plus de 3,5 millions d'enfants congolais (soit environ 9 %

¹⁹⁹ Aide-mémoire de la revue sectorielle conjointe 3.

²⁰⁰ Revue sectorielle conjointe de 2017.

de la population d'âge scolaire)²⁰¹ n'étaient pas scolarisés. Comme le décrit la section 3.4, le coût de l'éducation reste le principal obstacle à l'accès à l'école. Selon une étude sur la gestion et la reddition de comptes du système d'éducation de base en RDC, en 2012, les dépenses totales par élève s'élevaient à 57 439 francs congolais (116,44 \$ en dollars US constants de 2012) et englobaient les salaires des enseignants, les salaires des employés administratifs et autres dépenses de fonctionnement, ainsi que les frais de scolarité et les frais d'intervention ponctuels²⁰². En 2012, pour plus de la moitié de la population, envoyer un enfant à l'école nécessitait un investissement de plus de 7,2 % du revenu annuel de la famille²⁰³. Ce fardeau est encore plus lourd si l'on tient compte des taux de natalité, car on estime qu'en 2012, une femme avait jusqu'à sept enfants en moyenne. On estime également que les frais augmentent au fil des ans, ce qui a été corroboré par les parties prenantes au niveau national et provincial lors de l'évaluation de l'année II en 2019.

168. Les évaluateurs ne disposaient pas de données sur d'autres aspects de l'accès à l'éducation, comme les programmes d'alimentation scolaire ou l'éducation non formelle. En outre, les données existantes présentées ci-dessus ne sont habituellement pas ventilées par région, par sexe ou par d'autres aspects.

Qualité et pertinence de l'éducation

Constat 15. Le nombre d'enseignants rémunérés par l'État a fortement augmenté en 2019, même s'il existe encore de grandes disparités entre les régions.

169. La qualité des enseignants demeure l'un des plus grands problèmes dans le secteur de l'éducation en RDC et découle de la faible rémunération et des compétences insuffisantes principalement en raison des lacunes de la formation initiale et continue. En 2017, la rémunération des enseignants était l'une des plus faibles de la région par rapport à celle des autres pays de l'Afrique subsaharienne ayant un niveau de développement économique similaire²⁰⁴.

170. **Les données présentées dans le premier rapport de suivi de la mise en œuvre de la SSEF (novembre 2019) font état d'une forte augmentation du nombre d'enseignants du primaire payés par le gouvernement central en 2019 (voir la figure 4.1).** Dans l'enseignement préscolaire et secondaire, l'augmentation a été très modeste, suivant la tendance des années précédentes. En novembre 2019, le SECOPE avait inscrit 547 157 employés au MEPST, dont 487 336 enseignants et 59 821 membres du personnel administratif. Parmi eux, 449 259 sont rémunérés, ce qui représente 82,1 % du budget de l'État (83,0 % pour les enseignants et 74,7 % pour le personnel administratif). Le rapport indique qu'il est clair que la rémunération des enseignants est entièrement prise en charge par le budget de l'État en 2019, qui a généralisé le paiement du salaire de tous les enseignants du primaire, en regard de 49,0 % des enseignants au préscolaire et de 62,1 % des enseignants au secondaire.

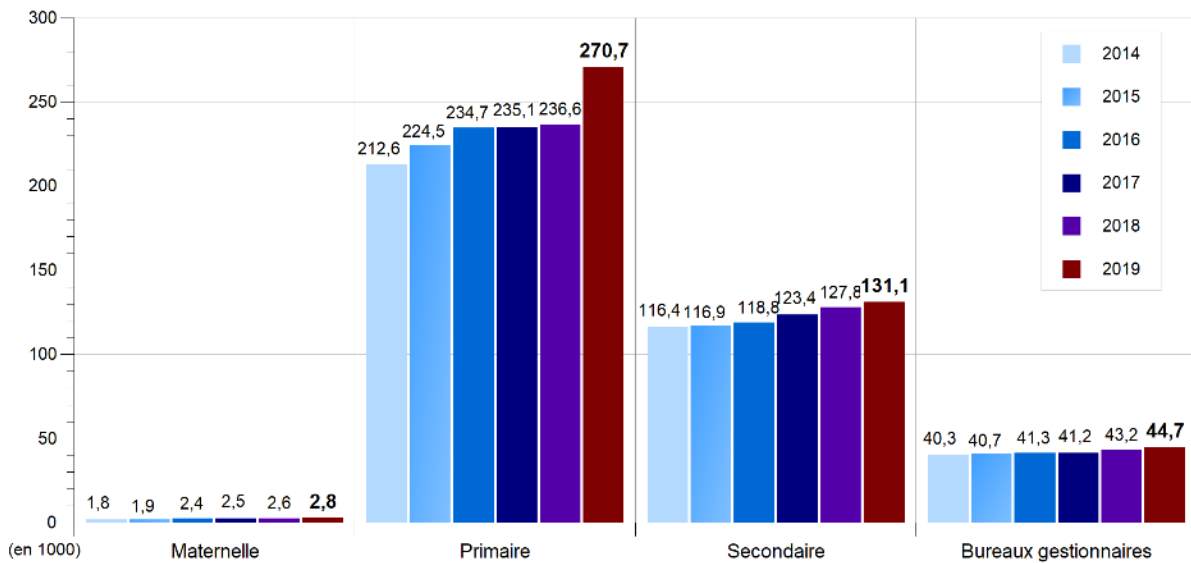
²⁰¹ Selon les données de l'ISU.

²⁰² Estimations provenant de Groleau (2017), p. 24, d'après le RESEN (2014).

²⁰³ Groleau (2017).

²⁰⁴ Requête d'ESPIG, 2017.

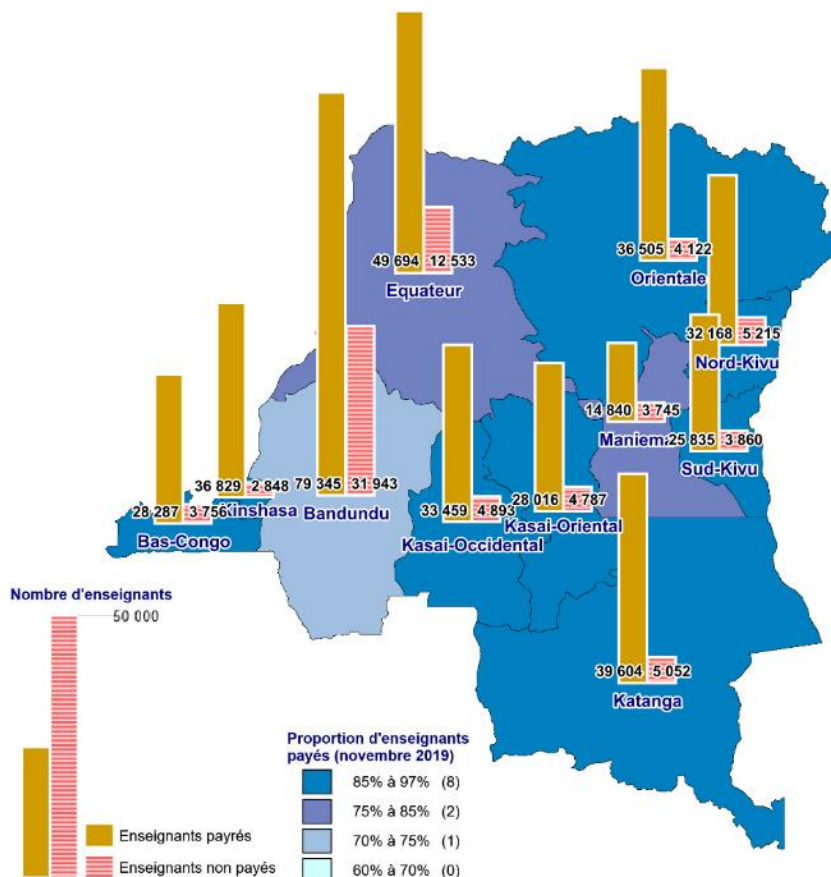
Figure 4.1 Nombre d’enseignants rémunérés par le gouvernement central, 2014-2019 (en milliers)



Source : Rapport de suivi 1 – Mise en œuvre de la SSEF 2016-2025

171. Bien que l’augmentation du nombre d’enseignants rémunérés ait réduit les différences entre les régions, des disparités persistent (voir la figure 4.2). Alors que dans certaines régions (par exemple, le Bas-Congo et Kinshasa), la proportion d’enseignants rémunérés dépasse 90 %, dans d’autres (par exemple, le Bandundu, l’Équateur et le Maniema), elle est inférieure à 70 %. Cela montre que le gouvernement de la RDC doit encore accroître ses efforts pour intégrer les enseignants à la masse salariale dans les régions les plus défavorisées.

Figure 4.2 Répartition des enseignants rémunérés et non rémunérés par région, 2019



Source : Rapport de suivi 1 – Mise en œuvre de la SSEF 2016-2025

172. **En outre, ces chiffres sont seulement ceux fournis par la base de données SECOPE, qui porte sur les enseignants inscrits ou ceux qui sont en cours d'inscription, et ne vise pas à saisir les données sur l'ensemble de la population enseignante active dans le secteur.** En conséquence, de nombreux membres du personnel non rémunéré de structures non inscrites ou de structures inscrites pour lesquelles une demande d'inscription individuelle n'est pas parvenue à la base de données centrale SECOPE ne sont pas pris en compte. La faiblesse des indications d'ordre financier, conjuguée aux difficultés auxquelles se heurtent les enseignants dans leur travail et leur vie personnelle, explique la faible motivation et la faible efficacité en classe et, partant, les acquis scolaires moindres pour les enfants²⁰⁵.

173. **La proportion d'enseignants du primaire et du secondaire ayant obtenu un diplôme sanctionnant six ans d'études en pédagogie a enregistré une légère augmentation au cours de la période 2014-2018, en regard d'une augmentation plus importante pour la proportion d'enseignants du préscolaire.** Comme le montre le tableau 4.4, au cours de la période écoulée entre 2014 et 2018, le pourcentage d'enseignants ayant obtenu le diplôme le plus élevé n'a augmenté que de 1,6 point de pourcentage. La proportion de ceux qui ont un diplôme sanctionnant quatre années d'études en pédagogie a fléchi de 3,6 points de pourcentage, ce qui montre que la RDC n'a pas été en mesure d'élever le niveau d'éducation atteint par ses enseignants du primaire au cours des dernières années. Il en va de même dans l'enseignement secondaire, où l'augmentation n'a été que d'environ trois points de pourcentage. En revanche, le pays a réussi à accroître la proportion d'enseignants du préscolaire obtenant le diplôme le plus élevé de quelque 12,2 points de pourcentage.

Tableau 4.4 Proportion d'enseignants par type d'enseignement, 2014 et 2018

Sous-secteur	Année	Type d'enseignement *						
		<D4	EM	D4	P6	D6	Autre	
Préscolaire	2014	1,5	19,8	7	3,7	57,7	10	
	2018	0	13,4	1,3	0,3	69,9	15,2	
Primaire	2014	2,6	S. O.	12,7	2,4	81,3	1	
	2018	0,1	S. O.	9,1	S. O.	82,9	7,9	
Sous-secteur	Année	P6	D6	A1	A1	G3	L2	Autre
Secondaire	2014	4,5	39,1	2,5	9,6	18,8	2,5	23,1
	2018	15,1	42,7	6,4	S. O.	19,9	1,1	14,8

Remarque : *A1 : diplôme d'études supérieures techniques; D4 : Diplôme en pédagogie - quatre ans d'études; D6 : Diplôme en pédagogie – six ans d'études; <D4 : diplôme inférieur à D4; G3 : diplôme d'études supérieures (Diplôme de premier cycle universitaire – trois ans d'études); L2 : Programmes facultaires; P6 : diplôme d'État sanctionnant six ans d'études dans un domaine autre que la pédagogie; EM : diplôme en puériculture.

Source: Annuaire statistique 2017-2018

174. **Néanmoins, comme on l'a vu ci-avant, la proportion d'enseignants par catégorie de formation ne fait que montrer la réalité des enseignants inscrits dans le système national; une grande partie des enseignants ne sont toujours pas inscrits.** Il n'y a pas de données récentes disponibles sur le nombre d'enseignants inscrits ou sur la formation qu'ils ont suivie pour devenir enseignants, mais certaines évaluations d'enseignants réalisées dans le passé ont fait état du faible niveau de compétences des enseignants du primaire. Alors que 95 % des 370 000 enseignants du primaire en 2013-2014 étaient titulaires d'un diplôme d'enseignement, selon les données de l'évaluation de la

²⁰⁵ Ibid.

lecture au primaire (EGRA) de 2012, à peine 50 % des enseignants du primaire interrogés ont réussi le test de compréhension de la lecture et seulement 36 % ont réussi le test écrit²⁰⁶. Les enseignants ne semblent donc pas avoir le niveau de compétences nécessaire pour instruire efficacement les enfants en classe et ne reçoivent pas le soutien financier adéquat pour accroître leurs capacités et améliorer leurs prestations²⁰⁷.

175. La faible performance des enseignants du primaire est aggravée par l'absence de système de formation formel. Il n'existe pas de politique officielle de formation initiale en RDC : la formation initiale est une filière au sein de l'école secondaire, ce qui explique le pourcentage élevé d'enseignants qualifiés dans les écoles primaires. Certains progrès ont été réalisés au cours de la période visée par le PIE sur l'établissement d'une politique de formation continue et d'un plan opérationnel pour mettre en œuvre les principales priorités. Toutefois, l'évaluation du PIE (2017) a conclu que la majorité des interventions de ce plan d'action n'ont pas été mises en œuvre avec succès au cours de la période 2013-2015. Le travail sur la formation initiale et continue des enseignants a donc été planifié comme une priorité dans le cadre de la SSEF. La RDC tente d'améliorer la formation initiale en créant des IFM, qui assurent la formation des enseignants pour les étudiants ayant terminé leurs études secondaires. Comme indiqué dans la section précédente, le PAQUE comprend un volet visant à soutenir cette initiative par la création et la construction de quatre IFM, mais la mise en œuvre n'avait pas encore commencé au moment de la présente évaluation.

176. En ce qui a trait aux caractéristiques des enseignants, plus de 25 % des 545 233 enseignants inscrits dans le système officiel en 2017 avaient plus de 50 ans²⁰⁸ et 4,8 % avaient dépassé l'âge de la retraite. À peine un quart des enseignants étaient des femmes. Entre 2010 et 2014, la représentation des femmes dans le corps enseignant a peu augmenté (de 1 %). Les femmes représentaient 10 % du corps enseignant au secondaire et moins de 5 % dans l'enseignement supérieur.

177. Le ratio élèves-enseignant s'est beaucoup amélioré au primaire entre 2014 et 2018 et il a légèrement augmenté au préscolaire et au secondaire (voir le tableau 4.5). Au primaire, le ratio a diminué, passant de 35:1 à 31:1 (environ). Cela signifie que, malgré les mauvaises conditions d'enseignement et la faible rémunération des enseignants, le ratio élèves-enseignant se situe dans les limites souhaitables fixées dans le cadre de résultats du PME, qui fixe le maximum acceptable à 40:1.

Tableau 4.5 Ratio élèves-enseignant, 2014 et 2018

CYCLE D'ENSEIGNEMENT	ANNÉE	PUBLIC	PRIVÉ	TOTAL
Préscolaire	2014	25,90	23,37	24,57
	2018	29,68	22,59	25,65
Primaire	2014	35,11	36,88	35,32
	2018	31,07	29,96	30,90
Secondaire	2014	14,15	16,96	14,59
	2018	15,28	18,24	15,86

Source : Annuaire statistique 2017-2018

178. Amélioration des programmes d'études : le deuxième objectif du PIE (2012-2014) portait en partie sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage par (entre autres)

²⁰⁶ RESEN (2014).

²⁰⁷ Requête d'ESPIG 2017.

²⁰⁸ Un régime de retraite a été élaboré en 2005, mais il n'est pas encore en vigueur. Un régime d'indemnisation des retraités a été mis en place, mais n'a pas abouti en raison des difficultés à payer les indemnités et les rentes (évaluation du PIE 2017).

l'amélioration des programmes d'études, la distribution de manuels scolaires en français, en mathématiques, en sciences et en éducation civique et morale, et le rehaussement de la formation continue des enseignants. Selon l'évaluation du PIE, le programme de l'enseignement primaire a été révisé en 2011 et les manuels des enseignants correspondants ont été distribués. Les enseignants et les inspecteurs ont reçu une formation sur le nouveau programme. L'objectif de réviser le programme du cycle secondaire n'a pas été atteint. Aucun progrès n'a été réalisé à ce sujet au cours de la période d'évaluation au niveau des pays²⁰⁹. Dans le cadre de la SSEF, de nouvelles réformes de l'enseignement des langues nationales pour les première à quatrième année sont en cours et du matériel pédagogique a été élaboré. Toutefois, la mise en œuvre a été lente (voir section 3.5) et il est trop tôt pour déterminer comment ces mesures seront liées aux changements à l'échelle du système.

179. **Distribution de matériel pédagogique** : Une politique sur les manuels scolaires a été instaurée dans le cadre du PIE, stipulant que tous les élèves du primaire avaient droit à un livre pour la lecture et les mathématiques. Financé dans le cadre du PROSEB, le gouvernement de la RDC a acheté 2,5 millions de manuels de mathématiques et de lecture pour les écoles primaires en 2013 et 8 millions de manuels supplémentaires en 2014, qui seront distribués aux élèves de première et de deuxième année. Pour les troisième et quatrième années, chaque école primaire était censée avoir un manuel de sciences pour deux élèves, ce qui a conduit à l'acquisition de 3,5 millions de manuels en 2013. L'une des priorités de la SSEF 2016-2025 est d'améliorer les compétences en calcul et en lecture dans les premières années de l'éducation des enfants et de renforcer leur apprentissage dans leur langue maternelle. En conséquence, le PAQUE contient un volet sur la distribution de manuels scolaires dans les langues nationales pour les classes de première, deuxième et troisième année, mais comme il est décrit ci-dessus, ce volet est encore en cours de mise en œuvre, accusant un retard par rapport à son plan initial.

Gestion du secteur de l'éducation

Constat 16. Peu de changements ont été apportés à la gestion du secteur depuis 2016. En RDC, le SIGE est peu efficace et montre des lacunes importantes au chapitre de la production de données et de l'assurance qualité. Un système d'évaluation de l'apprentissage a été mis en place, mais il ne dispose pas des capacités nécessaires pour être pleinement opérationnel.

180. **SIGE** : La qualité et l'accessibilité des données restent le plus grand défi à relever en RDC. La collecte des données relève de la Direction de l'information pour la gestion de l'éducation (DIGE), qui fait partie du MEPST. La DIGE a pour mission²¹⁰ :

- De gérer le système d'information du MEPST;
- D'assurer l'élaboration de la carte scolaire et de réaliser la répartition spatiale de l'offre scolaire afin d'établir des prévisions de ressources humaines, financières, budgétaires et scolaires;
- De coordonner et d'assurer le suivi de la mise en œuvre des objectifs de développement durable (ODD);
- De coordonner les Cellules provinciales pour les statistiques de l'éducation et d'assurer le suivi de la mise en œuvre du programme de la décentralisation du SIGE;
- De produire les annuaires statistiques;

²⁰⁹ Le rapport d'évaluation du PIE n'a pas précisé quels changements ont été apportés au programme d'enseignement au primaire, à la structure et aux modalités de la formation des enseignants, ni si le nouveau programme a facilité l'apprentissage et/ou l'enseignement.

²¹⁰ Pour des informations sur le DIGE, consulter : <https://www.eduquepsp.education/dige/#.XVp0ei2cbs0>.

- De coordonner les activités de la Cellule technique statistique de l'éducation, qui est chargée de mettre en place le SIGE au niveau national et au niveau des provinces.

181. Cependant, les responsabilités de la DIGE ne permettent pas de savoir comment les données collectées sont utilisées pour éclairer la prise de décision.

182. Pour améliorer la collecte de données, le projet de renforcement des systèmes de développement humain financé par la Banque mondiale (2015)²¹¹ a mis sur pied une initiative visant à décentraliser le SIGE existant. Cette initiative avait pour but de prolonger la couverture géographique et la précision du SIGE (en décentralisant le système existant). L'UNESCO a fourni une assistance technique et financière. L'initiative devait faire l'objet d'un pilote dans six provinces (Équateur, Kasai Occidental, Katanga, Bas-Congo, Maniema et Orientale) et éventuellement mise en œuvre dans deux autres provinces (Kivu-Nord et Kivu-Sud). Selon la revue sectorielle conjointe de 2017, la décentralisation du SIGE a commencé dans certaines provinces (Bas-Congo, Katanga, Équateur, Bandundu et Kasai Occidental), mais elle est fortement tributaire de bailleurs de fonds extérieurs (principalement la Banque mondiale et l'UNESCO) et il n'est pas prouvé qu'elle a été menée à bien. L'équipe chargée de la revue a donc recommandé qu'une enveloppe soit prévue dans le budget du MEPST pour financer les travaux de mise en œuvre du SIGE dans toutes les provinces afin d'améliorer le rendement du système d'information du MEPST, qui continue d'accuser un retard. Rien n'indique toutefois que cela ait été fait.

183. L'approche systémique de la Banque mondiale pour de meilleurs résultats en matière d'éducation (Systems Approach for Better Education Results ou SABER) définit quatre grands critères pour évaluer la qualité de la fonction SIGE : un environnement favorable, la robustesse du système, la qualité des données et l'utilisation dans la prise de décision. La présente évaluation ne prévoit pas d'appréciation approfondie de chacun de ces indicateurs, mais elle fournit des observations du contexte de la RDC relativement à ces indicateurs dans le tableau 4.6²¹².

Tableau 4.6 Évaluation du SIGE en RDC au moyen des critères du cadre SIGE-SABER

CRITÈRE DU CADRE SABER-SIGE	PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES EN RDC
<p>Environnement favorable : Les politiques envisagées concernent une infrastructure durable et des ressources humaines capables de gérer la collecte, la gestion et l'accès aux données</p>	<p>Le SIGE est fortement tributaire des sources de financement extérieures. Certaines parties prenantes ont indiqué qu'il y avait des ressources humaines pour gérer la collecte de données, mais que les ressources financières étaient insuffisantes. Certains ont mentionné qu'il y avait un manque de coordination des efforts des bailleurs de fonds pour améliorer le SIGE et qu'une voie de communication devrait être établie afin de faire converger les interventions vers un but commun. Comme il est indiqué dans les sections précédentes, les structures actuelles où cela devrait être fait ne sont pas en état de fonctionner.</p> <p>Le système actuel a été conçu en 2013 avec le soutien de bailleurs de fonds (principalement la Banque mondiale et l'UNESCO); il avait alors une envergure nationale et devait être mis en place dans toutes les provinces. Toutefois, comme indiqué ci-dessus, le déploiement dans les provinces n'a pas été entièrement réalisé et la fonctionnalité dans les provinces où il est installé dépend des bailleurs de fonds. D'autres obstacles à la durabilité ont été constatés, comme la piètre qualité du matériel et sa fonctionnalité insuffisante, le manque de ressources et le manque de formation des personnes clés à tous les niveaux.</p>

²¹¹ <http://documents.worldbank.org/curated/en/286411467987906150/pdf/PAD1735-PJPR-P145965-P156421-IDA-R2016-0038-1-Box394870B-OUO-9.pdf>.

²¹² http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/Background/EMIS/Framework/SABER-EMIS.pdf.

CRITÈRE DU CADRE SABER-SIGE	PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES EN RDC
Robustesse du système : Les processus et la structure du système soutiennent les composantes d'un système complet de gestion de l'information	Il n'y a pas de structure nationale de soutien du système pour les données courantes et la répartition des ressources, humaines et financières, est inadéquate. Il n'existe pas de plan ou de stratégie pour la collecte des données et les processus ne sont établis clairement à aucun niveau.
Qualité des données : Le système de gestion collecte les données avec précision, les enregistre en toute sécurité et produit des informations de grande qualité en temps utile.	Les données ne sont pas jugées fiables et la publication des statistiques sur l'éducation accuse un retard. Les provinces continuent de recourir principalement à la collecte de données sur papier, des questionnaires étant remplis dans les écoles, compilés au niveau provincial puis envoyés à l'administration centrale (Kinshasa). La production de données de qualité décentes se heurte à différentes catégories d'obstacles (géographiques, politiques, liés aux infrastructures, etc.). Il n'existe par ailleurs aucun processus rigoureux d'examen de la qualité à quelque niveau que ce soit.
Utilisation pour la prise de décision : Les données sont utilisées pour étayer les décisions dans le secteur.	Rien ne prouve que les données soient utilisées pour étayer la prise de décision à quelque niveau que ce soit dans le secteur de l'éducation. L'annuaire statistique, qui est préparé avec les données du SIGE, n'est pas publié (ou élaboré) régulièrement. Aucune revue sectorielle conjointe n'a été effectuée en RDC depuis 2017, et l'une des principales raisons invoquées par les bailleurs de fonds pour expliquer cette situation est qu'on a préféré ne pas en effectuer une puisqu'il n'y avait pas de données.

184. Système d'évaluation de l'apprentissage : La première étape vers la mise en place d'un système d'évaluation de l'apprentissage a consisté en la mise sur pied de la CIEAS, définie dans le cadre du PIE (2012-2014), mais qui n'a pas abouti; sa mise sur pied a ensuite été reprise dans la SSEF 2016-2025²¹³. Comme il est indiqué à la section 3.5, la CIEAS a été établie dans le cadre du volet 2 du PAQUE. Au moment de la deuxième mission d'évaluation en RDC (juillet 2019), le premier cycle de collecte de données venait d'être effectué et les données étaient en cours d'analyse. Le détail des sujets et des classes couverts par les analyses n'a pas été communiqué aux évaluateurs.

185. Institutionnalisation de la reddition de comptes dans la hiérarchie de soutien administratif et pédagogique jusqu'au niveau des écoles par biais du financement fondé sur les performances : Conformément aux recommandations formulées dans la foulée du PROSEB,²¹⁴ une approche innovante a été préconisée pour améliorer les prestations des enseignants. Le financement fondé sur les performances vise à accroître l'obtention de résultats par la gestion de bureaux fournissant un soutien pédagogique aux écoles et par la mise en place d'un plan de développement pour les écoles²¹⁵. Il s'accompagne de formation, de communication et d'assistance technique et a pour but premier de permettre la réalisation de progrès au chapitre de l'apprentissage, un changement de culture professionnelle et le renforcement des bonnes pratiques de suivi pédagogique et administratif²¹⁶. En définitive, le PBF a été conçu pour promouvoir des mécanismes de renforcement du système éducatif par la responsabilisation mutuelle de tous les acteurs selon leurs fonctions. Les indicateurs de performance sont définis par les écoles dans le cadre du plan de développement scolaire et approuvés par les écoles et les entités administratives (PROVED, inspecteurs scolaires). Ils sont ensuite mesurés par les écoles et vérifiés par les ministères, les inspecteurs et les organisations indépendantes, puis

²¹³ Requête d'ESPIG, 27 mars.

²¹⁴ Ibid.

²¹⁵ Ibid.

²¹⁶ Ibid.

font l'objet d'une dernière vérification par le CORDAID²¹⁷. Ce projet pilote a débuté avec un certain retard, mais progresse à un rythme raisonnable depuis le milieu de 2018²¹⁸. Les écoles à évaluer ont été identifiées et la collecte de données a commencé.

186. Le manque de données sur le sexe des élèves et les apprenants ayant des besoins spéciaux rend impossible l'évaluation des progrès de la RDC dans ces domaines.

La mise en œuvre du PSE a-t-elle contribué à des changements au niveau du système?

Constat 17. La mise en œuvre de la SSEF 2016-2025 a été lente et n'a guère progressé depuis 2018. Les données sur les changements au niveau du système sont rares et il est trop tôt pour dire si la mise en œuvre de la SSEF a permis ces changements.

187. Bien que la mise en œuvre de la SSEF (2016-2025) ait progressé grâce au PAQUE, il est trop tôt pour évaluer si l'amélioration au niveau du système est due à la mise en œuvre efficace du PSE, et ce, pour deux raisons. Premièrement, certains programmes étaient en cours d'exécution ou avaient été mis en œuvre au moment de l'évaluation ou peu de temps avant, de sorte qu'il ne s'est pas écoulé suffisamment de temps pour observer les effets à court terme sur le système. Deuxièmement, il n'existe à ce jour aucune donnée supplémentaire permettant de faire la lumière sur les changements survenus au niveau du système pendant la période considérée. Des études de collecte de données ont été entreprises par la CIEAS, mais n'étaient pas disponibles au moment de l'évaluation.

Tableau 4.7 Liste des améliorations apportées au niveau du système au cours de la période considérée, par rapport aux améliorations décrites dans la SSEF 2016-2025

AMÉLIORATION AU NIVEAU DU SYSTÈME	AMÉLIORATION DÉCRITE DANS LA SSEF 2016-2025?	AMÉLIORATION ATTRIBUABLE À LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN?	AMÉLIORATION TRIBUTAIRE DU FINANCEMENT DES BAILLEURS DE FONDS?
DÉJÀ IMPORTANTE ET PROBABLEMENT DURABLE			
Mise sur pied de la CIEAS : Ce nouvel organisme a été mis sur pied dans le but de procéder à des évaluations régulières de l'apprentissage. Une première série d'évaluations a été effectuée, mais les données n'ont pas encore été analysées.	Oui : sous-objectif 2.2	Oui, établissement du sous-objectif 8.11.2.1 : Création d'une cellule indépendante pour l'évaluation des acquis de l'apprentissage	Financée dans le cadre du PAQUE
Pilote du programme de financement fondé sur les performances : Le programme institutionnalise la reddition de comptes du sommet de la hiérarchie de soutien administratif et pédagogique aux écoles	Oui : Objectif 3	Non. Rien n'indique que l'amélioration est attribuable à la mise en œuvre du plan.	Étude financée par le PAQUE

²¹⁷ <https://www.cordaid.org/en/wp-content/uploads/sites/11/2018/08/Cordaid-2pager-PAQUE-Education-in-Congo-FR-LR.pdf>

²¹⁸ ISR (PAQUE), créé en septembre 2018 et modifié le 25 janvier 2019 et observations des auteurs découlant de la mission effectuée en juillet 2019.

AMÉLIORATION AU NIVEAU DU SYSTÈME	AMÉLIORATION DÉCRITE DANS LA SSEF 2016-2025?	AMÉLIORATION ATTRIBUABLE À LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN?	AMÉLIORATION TRIBUTAIRE DU FINANCEMENT DES BAILLEURS DE FONDS?
DÉJÀ IMPORTANTE, MAIS PROBABLEMENT PAS DURABLE			
Abolition des frais de scolarité de base	Oui : L'abolition de certains frais de scolarité est prévue par le sous-objectif 1.2 de la SSEF sur l'égalité d'accès à l'éducation de base	Oui : Alors que l'abolition des frais de scolarité faisait partie intégrante du PSE, la suppression de certains frais de scolarité a été réalisée à la suite de l'élection du nouveau gouvernement de la RDC.	On ne sait pas très bien comment la suppression de certains frais de scolarité sera financée. Le financement par des bailleurs de fonds a été envisagé, mais n'avait pas encore été obtenu au moment de l'évaluation.
Augmentation du nombre d'enseignants rémunérés par l'État	Oui. L'augmentation du nombre d'enseignants payés par l'État fait partie de l'objectif 3.	Oui : À partir du milieu de 2019, tous les enseignants inscrits dans le système sont rémunérés à même la masse salariale publique.	Auparavant financé par la Banque mondiale et l'AFD
POTENTIELLEMENT IMPORTANT SI MIS EN ŒUVRE ET/OU RENFORCÉ D'AVANTAGE			
Élaboration et distribution de nouveaux matériels d'apprentissage dans les langues nationales pour les élèves de première, deuxième et troisième années	Oui : Objectif 2	Oui : Le matériel a été élaboré, mais il n'a pas été distribué.	Financé par le PAQUE et ACCELERE! 1
SIGE : Renforcement de l'actuel SIGE et déploiement au niveau décentralisé	Oui : Sous-objectif 3.1	Oui , la mise en œuvre des activités au titre du sous-objectif 3.1 a contribué à l'amélioration.	Banque mondiale et UNESCO

Ce que cela signifie pour la théorie du changement et le modèle opérationnel au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

188. En RDC, les changements survenus au niveau du système peuvent être liés au plan sectoriel, mais dépendent surtout du financement des bailleurs de fonds (notamment du Partenariat mondial). En ce sens, ils sont attribuables à la mise en œuvre du plan sectoriel (le financement de l'ESPIG étant par définition lié à la SSEF), mais pas nécessairement à la capacité du gouvernement de mettre en œuvre le plan sectoriel. C'est d'une part pour cette raison et d'autre part à cause de la lenteur des progrès réalisés au chapitre de la mise en œuvre des plans sectoriels et du manque de données à l'échelle nationale (retards dans la production de l'annuaire statistique), qu'il est difficile de vérifier concrètement ce lien de cause à effet. Toutefois, du fait que les bailleurs de fonds sont en phase avec la SSEF et le financement du Partenariat mondial, il est généralement plausible que la mise en œuvre de la SSEF ait entraîné les changements observés au niveau du système.

Encadré 4.1 – Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des données probantes attestant des progrès réalisés au chapitre du renforcement des systèmes d'éducation

Les quatre hypothèses sous-jacentes à cette contribution revendiquée étaient les suivantes : 1) la mise en œuvre du plan sectoriel donne lieu à des améliorations par rapport aux lacunes antérieures au chapitre de la gestion du secteur; 2) la capacité nationale (capacités techniques, volonté politique, ressources) est suffisante pour analyser, communiquer et utiliser les données disponibles et maintenir le SIGE et le système d'évaluation des acquis scolaires; 3) la mise en œuvre du PSE donne lieu à des améliorations par rapport aux lacunes antérieures au chapitre de l'apprentissage; et 4) elle donne lieu à des améliorations en matière d'équité.

Les conclusions à la fin de la dernière année de la présente évaluation sont les suivantes :

L'hypothèse 1 est partiellement vérifiée. Si certains éléments du PAQUE, comme la création d'instituts de formation des maîtres, ont donné lieu à des changements dans les infrastructures et si l'étude du financement fondé sur les performances servira à orienter la réforme sur l'efficacité des enseignants, la création des instituts de formation des maîtres progresse lentement et seule l'étude sur le financement fondé sur les performances a été réalisée.

L'hypothèse 2 n'est pas vérifiée. Les ressources pour maintenir le SIGE et le système d'évaluation des acquis scolaires sont limitées. Jusqu'à présent, les bailleurs de fonds ont soutenu la collecte de données : par le biais de la Banque mondiale dans le cas du SIGE et par le biais du Partenariat mondial dans le cas du système d'évaluation de l'apprentissage.

Il est trop tôt pour se prononcer sur l'hypothèse 3. Aucune donnée supplémentaire sur la relation entre la mise en œuvre globale de la SSEF et les acquis scolaires n'a été mise à la disposition des évaluateurs.

Il est trop tôt pour se prononcer sur l'hypothèse 4. Aucune donnée supplémentaire sur la relation entre la mise en œuvre globale de la SSEF et l'équité n'a été mise à la disposition des évaluateurs.

Les données permettant d'évaluer les changements dans le système d'éducation en RDC sont peu probantes.

5 Progrès réalisés vers des résultats d'apprentissage plus solides et une plus grande équité²¹⁹

5.1 Introduction

189. Cette section donne un aperçu des tendances à moyen terme concernant les résultats d'apprentissage de l'éducation de base, l'équité, l'égalité entre les sexes et l'inclusion au RDC avant et pendant la période examinée (**question d'évaluation clé III** de la matrice d'évaluation : « Les améliorations au niveau du système d'éducation ont-elles permis de faire des progrès en termes d'impact? ») Les sous-questions sont :

- Au cours de la période de référence 2018-2019, quels sont les changements observés en matière 1) d'acquis scolaires (éducation de base), 2) d'équité, d'égalité des sexes et d'inclusion dans le secteur de l'éducation? (QEP 6)
- Existe-t-il des données probantes qui permettent d'établir un lien entre les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion et les changements systémiques identifiés en vertu de la QEP 4? (QEP 6)
- Quels autres facteurs pourraient expliquer les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, etc.? (QEP 6)
- Quelles sont les répercussions des constatations de l'évaluation sur le soutien du PME à la RDC? (Question d'évaluation IV)

190. Le rapport de synthèse du Partenariat mondial pour l'exercice 2018 avait montré qu'il n'était pas possible d'établir de liens vérifiables entre les améliorations spécifiques au niveau du système au cours de la période de référence, d'une part, et les tendances au niveau de l'impact, d'autre part, étant donné 1) la période relativement court étudiée dans les évaluations de pays; 2) le laps de temps qui s'écoule généralement entre des innovations spécifiques et leurs retombées au niveau de l'impact et 3) l'irrégularité des données sur les tendances au niveau de l'impact dans certains pays²²⁰. Par conséquent, cette section illustre les tendances en matière de résultats d'apprentissage, d'équité, d'égalité des sexes et d'inclusion, mais elle ne tente pas de les relier directement aux changements observés au cours de la période examinée.

5.2 Progrès réalisés vers des résultats au niveau de l'impact

191. Le tableau 5.1 montre un aperçu des constatations des évaluations au niveau des pays sur l'influence des changements au niveau du système sur les changements au niveau de l'impact. Comme cela a été indiqué à la section 1.3, les données de la RDC sur les résultats du secteur de l'éducation demeurent limitées. Pour certains indicateurs, les dernières années disponibles dans la base de données de l'ISU sont 2013 et 2015; alors que pour d'autres, les dernières années sont 2014 et 2018, si elles ont été reportées dans les derniers annuaires statistiques de l'éducation publiés (2013-2014 et

²¹⁹ Cette section valide les constatations en fonction des indicateurs 1 à 9 du cadre de résultats.

²²⁰ <https://www.globalpartnership.org/fr/content/resume-executif-du-rapport-de-synthese-des-evaluations-2019>

2017-2018). Par conséquent, les conclusions formulées dans cette section sont similaires à celles du rapport des évaluations au niveau des pays de la première année, peu de nouvelles données ayant été publiées depuis.

Tableau 5.1 *Vue d'ensemble : Constatations de l'évaluation au niveau des pays sur la contribution des changements au niveau du système aux changements au niveau de l'impact*

AMÉLIORATIONS APPORTÉES AU COURS DE LA PÉRIODE DE RÉFÉRENCE 2014-2018?	PROBABILITÉ QUE LES TENDANCES AIENT ÉTÉ INFLUENCÉES PAR DES CHANGEMENTS AU NIVEAU DU SYSTÈME AU COURS DE LA PÉRIODE DE RÉFÉRENCE	MESURE DANS LAQUELLE LES HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES SE SONT PROBABLEMENT VÉRIFIÉES ²²¹	
<p>Équité, égalité entre les sexes et inclusion : Quelques améliorations, mais inégales selon les niveaux et les indicateurs. Augmentation du TBS au secondaire et au préscolaire, mais baisse au primaire. Amélioration de l'IPS au préscolaire et au secondaire et stabilité au primaire.</p>	<p>Aucun élément probant : Aucune preuve solide ne permet de relier l'équité, l'égalité entre les sexes et l'inclusion à des changements au niveau du système, en raison du manque de données pour la période examinée,</p>	1	2
<p>Acquis scolaires Les données limitées semblent indiquer de faibles scores en mathématiques et en lecture pour les enfants en RDC.</p>	<p>Aucun élément probant : Aucune preuve solide ne permet de relier le maintien des acquis scolaires à des changements au niveau du système, en raison du manque de données pour la période examinée.</p>	<p>SOLIDITÉ DES PREUVES CONFIRMANT OU INFIRMAINT LES CONTRIBUTIONS REVENDIQUÉES²²²</p>	

Évolution des résultats d'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion dans le secteur éducatif en RDC de 2014 à 2018²²³

Équité, égalité entre les sexes et inclusion dans l'accès à l'éducation de base

Constat 18. Entre 2014 et 2018, les TBS ont évolué différemment selon les niveaux d'enseignement, s'améliorant au secondaire et au préscolaire, mais accusant un très net recul au primaire. Les disparités entre les sexes dans les TBS au préscolaire et au secondaire ont diminué, mais l'IPS du TBS au primaire est demeuré le même. Ils existent d'importants écarts régionaux de scolarisation.

²²¹ Les hypothèses sous-jacentes de cette contribution revendiquée sont les suivantes : 1) les changements dans le système éducatif affectent positivement les résultats d'apprentissage et l'équité et 2) les données produites par le pays sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage permettent de mesurer et de suivre ces changements.

²²² La pondération des éléments de preuve confirmant ou réfutant les contributions revendiquées est présentée à l'Annexe G.

²²³ Puisqu'aucune donnée n'est disponible pour la période considérée du présent rapport, nous avons remonté la période de référence à 2013, dernière année pour laquelle il existe des données pour certains indicateurs.

Tableau 5.2 Tendances des indicateurs d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion dans l'éducation de base

INDICATEURS S'ÉTANT AMÉLIORÉS ENTRE 2014 ET 2018
<ul style="list-style-type: none"> • Taux d'enfants non scolarisés : Le pourcentage des enfants en âge de fréquenter le primaire a baissé pour passer de 25,9 % en 2010 à 13,0 % en 2013. Le taux d'abandon des adolescents au premier cycle du secondaire a baissé au cours de la période de référence, passant de 17,3 % en 2010 à 11,3 % en 2013. Les taux de non-scolarisation des jeunes au deuxième cycle du secondaire ont baissé, passant de 30 % à 26 %, mais ils demeurent relativement élevés (données de l'ISU basées sur des enquêtes auprès des ménages). • Scolarisation au préscolaire : Le taux brut de scolarisation au préscolaire a légèrement augmenté, passant de 4,1 % en 2014 à 4,8 % en 2018, selon les annuaires statistiques de ces années-là. Il n'existe pas de données ventilées par sexe pour 2014, de sorte qu'il est impossible de comparer la différence de tendances entre les garçons et les filles. En 2018, la proportion globale de filles inscrites dans les écoles primaires était de 48 %, sans grandes différences entre les régions • Scolarisation au niveau secondaire : Selon les annuaires statistiques, le TBS global au secondaire a augmenté de 6,9 points de pourcentage entre 2014 et 2018 (de 40,9 % à 47,8 %). La hausse a été similaire pour les garçons (de 50,3 % à 57,3 %) et les filles (de 31,3 % à 38,4 %). • Égalité des sexes dans les inscriptions au préscolaire et au secondaire : Les données présentées dans les annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018 montrent que l'IPS du TBS s'est amélioré dans l'enseignement préscolaire (de 1,06 à 1,1) et secondaire (de 0,6 à 0,7). • Taux d'achèvement au secondaire : Les données présentées dans les annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018 montrent que le taux global d'achèvement dans l'enseignement secondaire s'est amélioré, passant de 29 % à 37,4 % (8,4 points de pourcentage). L'amélioration est similaire pour les garçons (37,3 % en 2014 à 45,8 % en 2018) et les filles (20,6 % à 28,8 %). • Rétention jusqu'en cinquième année : Les annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018 montrent que les taux de rétention en cinquième année se sont améliorés, passant de 52,9 % à 53,6 %. • Espérance de vie scolaire : L'espérance de vie scolaire des élèves du primaire en RDC a augmenté de 0,5 an entre 2010 (6 ans) et 2015 (6,5 ans). L'espérance de vie scolaire des garçons était plus élevée que celle des filles en 2010 (les garçons ont passé presque une année de plus à l'école par rapport que les filles), mais en 2015, les filles sont restées à l'école aussi longtemps que les garçons (6,45 ans pour les filles contre 6,5 ans pour les garçons).
INDICATEURS AYANT STAGNÉ ENTRE 2012 ET 2018
<ul style="list-style-type: none"> • Égalité entre les sexes dans l'enseignement primaire : Les données présentées dans les annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018 montrent que l'IPS du TBS au primaire n'a pas bougé au cours des années 201-2018 (0,9). • Taux de redoublement au primaire : La part des élèves du primaire qui ont redoublé a baissé, passant de 12,9 % en 2010 à 10 % en 2014. Au primaire, les filles sont plus susceptibles de redoubler que les garçons, mais les disparités entre les sexes ont diminué d'un point de pourcentage entre 2010 et 2014.
INDICATEURS S'ÉTANT DÉTÉRIORÉS ENTRE 2012 ET 2018
<ul style="list-style-type: none"> • Scolarisation au primaire : Selon les annuaires statistiques, le TBS global au primaire a baissé de 6 points de pourcentage entre 2014 et 2018 (de 106,8 % à 100,8 %). Le taux des garçons a diminué, passant de 112,5 % à 105,3 %, tandis que celui des filles a baissé plus modestement, passant de 101 % à 96,3 %. • L'IPS du TBS au primaire : L'IPS du TBS au primaire est passé de 1,1 en 2014 à 1,06 en 2018, selon les annuaires statistiques de ces années-là. • Taux d'achèvement au primaire : La proportion d'élèves qui ont terminé le primaire a chuté de 0,7 point de pourcentage au cours de la période 2014-2018, comme l'indiquent les annuaires statistiques de ces années-là (de 69,1 % à 68,4 %), principalement en raison de la baisse du taux de scolarisation des garçons, qui est passé de 76 % à 73,3 %. En revanche, les taux des filles ont légèrement augmenté, passant de 62,2 % à 63,5 %.

INDICATEURS S'ÉTANT AMÉLIORÉS ENTRE 2014 ET 2018

- Taux de transition : Les annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018 montrent que les taux de transition du primaire au secondaire ont dégringolé, passant de 70,8 % à 53,6 % (17,2 points de pourcentage), enregistrant des baisses similaires pour les garçons et les filles.
- Taux d'abandon : Les données de l'ISU (2010, 2011, 2012, 2014) indiquent une forte augmentation globale des taux d'abandon au primaire, de 45 % en 2010 à 54 % en 2014. Il est intéressant de noter que cette augmentation est due au fait que les garçons abandonnent l'école primaire. Le taux d'abandon des filles est passé de 51 % en 2010 à 39 % en 2015, mais le taux d'abandon des garçons est passé de 40 % en 2010 à 65 % en 2015. Ces taux d'abandon sont principalement dus aux abandons dans les classes du deuxième du primaire.
- Différences régionales : Les données de l'ISU et du RESEN (2014) montrent que, si les TBS ont augmenté dans toutes les régions, de grandes différences régionales persistent, les zones urbaines affichant des TBS plus élevés que les zones plus rurales.

INDICATEURS POUR LESQUELS AUCUNE DONNÉE CONCLUANTE N'EST DISPONIBLE.

- Coefficient d'efficacité interne : Aucune donnée disponible sur le sujet en RDC.
- Accès pour les enfants ayant des besoins spéciaux : Aucune donnée sur les enfants ayant des besoins spéciaux.

192. **Entre 2014 et 2018, les TBS du primaire et du secondaire ont évolué dans des directions diamétralement opposées, les premiers ayant dégringolé alors que les seconds sont montés en flèche.** Comme le montre le tableau 5.3, le TBS global est au primaire est passé de 106,8 % en 2014 à 100,8 % en 2018. En revanche, le TBS au secondaire s'est amélioré, passant de 40,9 % à 47,8 %. Le TBS au niveau de l'enseignement préscolaire s'est également amélioré, mais très légèrement. En ce qui concerne l'égalité entre les sexes, l'IPS des TBS au préscolaire et au secondaire s'est amélioré, mais pas au primaire, où il est demeuré inchangé.

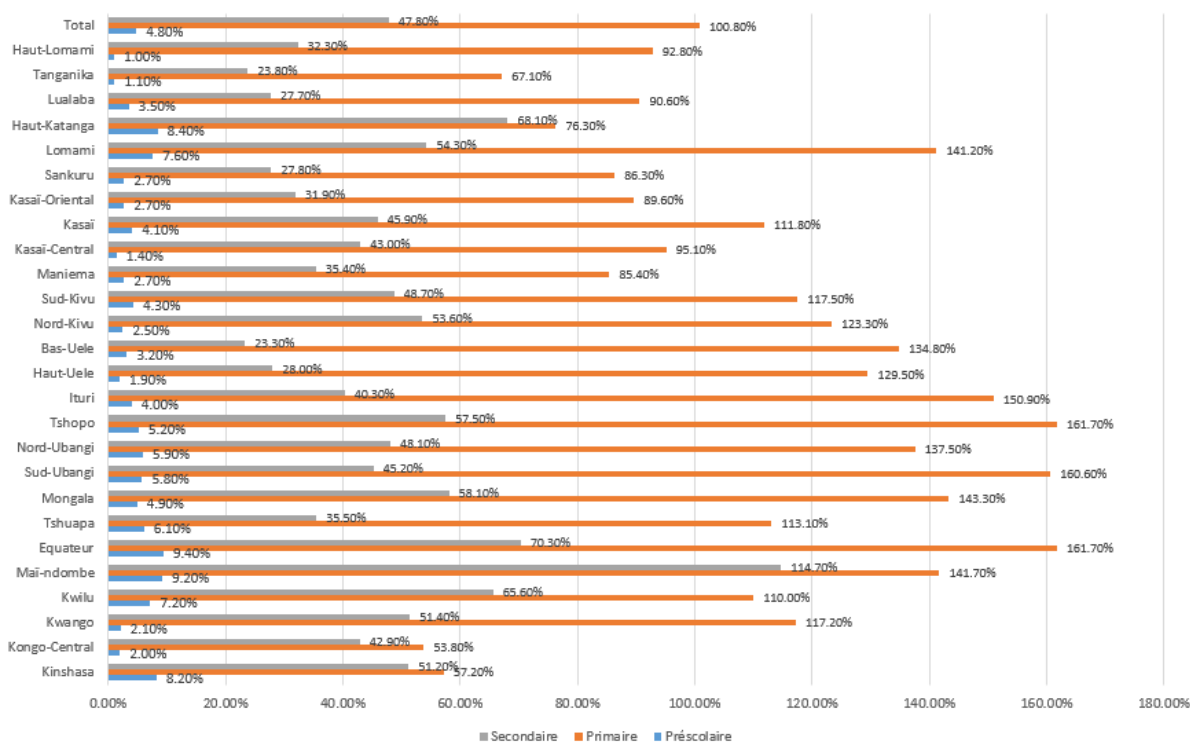
Tableau 5.3 Taux bruts de scolarisation, 2014 et 2018

Niveau d'enseignement	Année	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)	IPS
Préscolaire	2018	4,60	4,90	4,80	1,10
	2014	Absence de données	Absence de données	4,10	1,06
Primaire	2018	105,30	96,30	100,80	0,90
	2014	112,50	101,00	106,80	0,90
Secondaire	2018	57,30	38,40	47,80	0,70
	2014	50,30	31,30	40,90	0,60

Source : Annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018

193. **En 2018, en RDC, les TBS fluctuaient fortement d'une région à l'autre, et ce, à tous les niveaux d'enseignement** (voir la figure 5.1). Les écarts les plus marqués se retrouvaient dans l'enseignement primaire et secondaire. Dans le cas de l'enseignement primaire, environ 100 points de pourcentage séparaient la région ayant le TBS le plus élevé (Oubangui Sud, 160 %) de celle ayant le TBS le plus faible (Kongo Central, 53 %). La principale différence entre ces régions est leur niveau d'urbanisation, les régions affichant les taux les plus hauts étant beaucoup plus urbanisées que celles dont les taux étaient les plus bas. Bien que plusieurs régions connaissent de grandes différences, cet énorme contraste entre le TBS le plus élevé et le plus bas est peut-être dû au nombre important d'élèves plus âgés dans l'enseignement primaire des régions où le TBS est le plus fort.

Figure 5.1 TBS par région, 2018



Source : Annuaire statistique 2017-2018

Constat 19. Les taux de transition du primaire au secondaire ont fortement baissé entre 2014 et 2018. Les taux d'achèvement au secondaire se sont améliorés au cours de la même période, alors que ceux de l'enseignement primaire ont légèrement diminué.

194. Le taux des élèves qui terminent le secondaire s'est largement amélioré entre 2014 et 2018, tandis que celui des élèves qui finissent le primaire a légèrement baissé (voir le tableau 5.4). Dans le cas de l'enseignement secondaire, une augmentation de 8,4 points de pourcentage a été enregistrée au cours de la période examinée, augmentation sensiblement égale chez les garçons et les filles. En revanche, le taux d'achèvement au primaire a légèrement reculé, essentiellement en raison du plus faible nombre de garçons terminant leurs études primaires au cours de la période 2014-2018. Le taux des filles, lui, s'est amélioré de 1,3 point de pourcentage. Au cours de la période 2014-2018, le taux de transition du primaire au secondaire a chuté (de 70,8 % à 53,6 %), les garçons étant les plus affectés (baisse 19,4 points de pourcentage contre 14,3 points de pourcentage).

Tableau 5.4 Taux d'achèvement au primaire et au secondaire, 2014 et 2018

Niveau d'enseignement	Année	Garçons (%)	Filles (%)	Total (%)
Primaire	2018	73,3	63,5	68,4
	2014	76	62,2	69,1
Secondaire	2018	45,8	28,8	37,4
	2014	37,3	20,6	29

Source : Annuaire statistique 2017-2018

Constat 20. Au niveau national, la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire non scolarisés a diminué de moitié entre 2010 et 2013. Cependant, les filles et les enfants issus de milieux pauvres et de zones rurales sont toujours très à risque.

195. L'Annuaire statistique annuel 2017-2018 ne fait pas état des taux de non-scolarisation et de redoublement. Par conséquent, l'analyse qui suit est basée sur des données plus anciennes, communiquées à l'ISU pour les années 2010 et 2013.

196. **La proportion d'enfants non scolarisés a diminué entre 2010 et 2013.** Un quart des enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'étaient pas scolarisés en 2010, contre 13 % en 2013 (tableau 5.5). Pour les enfants en âge de fréquenter le secondaire, la tendance est similaire, puisque 17 % des enfants n'étaient pas scolarisés en 2010 contre 11,25 % en 2013.

Tableau 5.5 Enfants non scolarisés, 2010 et 2013

Catégorie	2010 (%)	2013 (%)
Enfants en âge de fréquenter l'école primaire	25,90	13,02
Enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire	17,33	11,25

Source : ISU

197. **Les disparités entre les sexes, entre riches et pauvres, et entre zones urbaines et rurales dans les taux de non-scolarisation ont persisté au cours de la période 2010 à 2013.** Les filles étaient plus susceptibles de ne pas être scolarisées que les jeunes garçons (tableau 5.6). Plus d'un quart des filles n'étaient pas scolarisées en 2010, contre moins d'un quart des garçons. Entre 2010 et 2013, le pourcentage de filles non scolarisées dans l'enseignement primaire a diminué de moitié, avec une tendance similaire pour les jeunes garçons. En 2010, les enfants issus de familles pauvres étaient presque quatre fois plus susceptibles de ne pas être scolarisés que les enfants issus de ménages plus riches. De même, les enfants des zones urbaines avaient deux fois plus de chances de ne pas être scolarisés que les enfants des zones rurales. Malgré la diminution générale du pourcentage d'enfants non scolarisés entre 2010 et 2013, ces tendances se sont maintenues.

Tableau 5.6 Taux de non-scolarisation non ventilés, 2010 et 2013

NIVEAU D'ENSEIGNEMENT	CARACTÉRISTIQUES	2010 (%)	2013 (%)
Enfants en âge de fréquenter l'école primaire	Total	25,90	13,02
	Filles	28,59	14,50
	Garçons	23,16	11,54
	Zones urbaines	13,77	7,16
	Zones rurales	31,05	15,91
	Quintile le plus pauvre	35,44	21,39
	Quintile le plus riche	8,27	5,93
Enfants en âge de fréquenter l'école secondaire	Total	17,33	11,25

Remarque : Les encadrés en rouge soulignent les caractéristiques des enfants les plus susceptibles d'être non scolarisés.

Source : ISU

198. **En 2010, 12 % des enfants avaient redoublé au moins une fois à l'école primaire (figure 5.2).** Entre 2010 et 2013, les taux de redoublement n'ont que très légèrement diminué, d'un point de pourcentage pour les filles et de deux points de pourcentage pour les garçons. L'écart entre les taux

de redoublement des garçons et des filles au primaire est faible, les garçons étant aussi susceptibles de redoubler que les filles. Les écoles secondaires suivent la même tendance. L'objectif initial, énoncé dans le PIE, qui était de réduire les taux de redoublement moyens de près de 3 points de pourcentage au primaire entre 2010 et 2014 (de 12,9 % en 2010 à 10 % en 2014), a été manqué de peu. En 2014, 11,2 % des enfants de l'école primaire avaient redoublé une classe. Au secondaire, les taux de redoublement ont fortement diminué entre 2010 et 2012 et ont stagné à 10 % par la suite, soit un point de pourcentage de moins que l'objectif fixé dans le PIE.

Figure 5.2 Taux de redoublement au primaire (à gauche) et au secondaire (à droite), 2010-2014



Source : Évaluation du PIE (2017).

Résultats d'apprentissage dans l'éducation de base

Constat 21. Les données sur les résultats de l'apprentissage sont antérieures à la période de référence de la présente évaluation de pays. Même si la CIEAS est en train de collecter de nouvelles données, aucun nouveau rapport n'a été publié au cours de la période de révision examinée. Les données de 2010 et 2012 (les dernières disponibles) ont montré la piètre performance des élèves lors des évaluations des acquis scolaires dans les petites classes, et ce, dans toutes les provinces.

199. **La RDC n'organise pas systématiquement des évaluations standardisées des acquis scolaires.** Le PIE 2014-2015 prévoyait donc la création d'une Cellule indépendante de suivi et d'évaluation de la qualité des acquis scolaires, afin de collecter des données sur les résultats d'apprentissage. Même si l'unité a été créée en 2017 (un décret à cet effet a été adopté en février 2017²²⁴) et est maintenant opérationnelle, les capacités font toujours défaut. Une première évaluation des résultats d'apprentissage pour les élèves de la troisième à la cinquième année a été réalisée, mais les données sont en cours de traitement et ne sont pas encore disponibles.

200. **Dans le RESEN (2014), plusieurs sources de données antérieures à la période d'examen donnent un aperçu des résultats d'apprentissage des enfants en RDC.** La première étude a présenté les données de l'évaluation des aptitudes à la lecture dans les petites classes (EGRA), l'évaluation des aptitudes en mathématiques dans les petites classes (EGMA) et un portrait de l'efficacité de la gestion scolaire, financé par l'USAID, réalisés en 2012. L'étude a ciblé les enfants de la troisième à la cinquième année dans les écoles publiques de quatre sous-régions (Équateur, Kasai-Occidental, Kasai-Oriental et Katanga) où l'agence Chemonics mettait en œuvre le programme ACCELERE! de l'USAID. La deuxième étude, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la Conférence des ministres de

²²⁴ Banque mondiale, *RD Congo - Plan d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUE)* (P157922), août 2017

l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie, était une enquête représentative à l'échelle nationale sur la lecture (en français) et les mathématiques menées en 2010 auprès des enfants de la deuxième à la cinquième année²²⁵. Une des différences majeures entre les deux études est la définition qu'elles proposent des mesures d'évaluation²²⁶. Enfin, le RESEN (2014) présente des données sur les TENAFEP (examens de fin d'études primaires) en 2012. Les sections suivantes présentent quelques résultats sommaires de ces trois sources d'information sur les résultats d'apprentissage.

201. La principale conclusion que le RESEN tire des données du PASEC est que les difficultés d'apprentissage en RDC commencent dès le début du cycle primaire. Pour faciliter la lecture des différents résultats des tests, le RESEN (2014) propose une note standard, pondérée et agrégée ramenée à 100, basée sur les réponses de chaque élève aux tests de lecture et de mathématiques du PASEC. Si un élève peut répondre correctement à au plus 40 % des éléments du test, il est considéré comme ayant des difficultés d'apprentissage²²⁷. Le tableau 5.7 montre qu'un quart des élèves de l'échantillon du PASEC ont des difficultés d'apprentissage dès la deuxième année, qui se répercutent sur les années suivantes : en cinquième année, la moitié d'entre eux ne peuvent pas répondre correctement à 40 % ou plus des éléments du test. Cela signifie que les problèmes d'apprentissage commencent tôt et s'aggravent dans les classes supérieures. Il existe également de grands écarts régionaux. Au Katanga (une province connue pour ses mines), 50 % des élèves de deuxième année et 65 % des élèves de cinquième année connaissent des difficultés d'apprentissage. Cela contraste avec la région du Bandundu, où seulement 18 % des élèves de deuxième année et 42 % de ceux de cinquième année ont des difficultés d'apprentissage (selon les mesures du PASEC).

Tableau 5.7 Pourcentage des élèves qui répondent correctement à 40 % ou moins des questions d'examen, PASEC (2010) et EGRA/EGMA (2012)

Province	PASEC		EGRA/EGMA	
	2010		2012	
	2 ^e année (%)	5 ^e année (%)	2 ^e année (%)	5 ^e année (%)
Bandundu	18,8	42,6	39,9	39,2
Équateur	s. o.	s. o.	42,8	34,3
Kasaï-Occidental	22,7	45,0	s. o.	s. o.
Katanga	49,0	64,7	s. o.	s. o.
Province orientale	s. o.	s. o.	40,2	25,7
National	26,2	50,7	s. o.	s. o.

Remarque : Les notes sont agrégées et ramenées à un score compris entre 1 et 100. Un score inférieur ou égal à 40 % dénote une carence dans les connaissances de base.

Source : RESEN (2014) fondé sur le PASEC de 2010 et l'EGMA de 2012.

²²⁵ Le RESEN (2014) s'est également appuyé sur cette deuxième étude pour une évaluation des petites classes.

²²⁶ Selon le RESEN (2014), « Alors que l'EGRA mesure les compétences de base qu'un enfant doit acquérir pour lire couramment en fonction de cinq composantes, dont le vocabulaire, l'identification des sons initiaux, la phonétique, la fluidité et la compréhension, l'EGMA mesure les compétences mathématiques de base telles que l'identification des nombres, l'appréciation des quantités, la résolution de problèmes, les opérations de base (addition, soustraction, multiplication et division) ».

²²⁷ Il n'existe pas de définition officielle en RDC de ce qui constitue une difficulté d'apprentissage. Le seuil de 40 % n'est donc qu'une proposition, en dessous duquel les connaissances de base ne sont plus assurées.

202. Taux d’alphabétisation : Les données de l’EGRA et de l’EGMA montrent de grandes lacunes en mathématiques et en lecture pour les élèves de la deuxième année, lacunes qui ne s’estompent que lentement à partir de la quatrième année. Pour être suffisamment alphabétisés, il est généralement établi que les élèves ont besoin d’environ neuf ans de scolarité²²⁸. En RDC, la probabilité d’être alphabétisé à l’âge de 15 ans est inférieure à 50 %, ce qui place le pays derrière des pays comparables d’Afrique subsaharienne²²⁹. Seule la moitié des élèves sont considérés comme alphabétisés après la sixième année, contre 60 % pour les pays comparables de la sous-région²³⁰. Ces faibles taux d’alphabétisme peuvent déjà être constatés plus tôt. Le tableau 5.8 montre, selon le score de l’EGRA, que la moitié des enfants de quatrième année sont incapables de lire un seul mot de français. Ils ont également des difficultés de compréhension de texte : 84 % des élèves ne comprennent pas les textes français. En mathématiques, les difficultés similaires apparaissent rencontrées sont semblables, puisqu’un quart des élèves de deuxième année ne peuvent pas faire d’addition. En quatrième année, 14 % des élèves sont capables de faire des exercices d’addition, mais 37 % ne savent pas faire de soustraction et plus de 60 % ont du mal à faire des exercices de multiplication et de division. Le genre est un des facteurs qui influence les résultats aux tests (les filles ont de moins bons résultats que les garçons).

Tableau 5.8 *Pourcentage des élèves ayant obtenu une note de zéro en lecture et en mathématiques, extrait des EGRA/EGMA 2012*

Catégorie d’évaluation	2 ^e année		4 ^e année	
	Note de zéro (%)	Pourcentage moyen de réponses correctes	Note de zéro (%)	Pourcentage moyen de réponses correctes
Lecture				
Vocabulaire	0,9	41,4	0	54,6
Lecture de mots familiers	s.o.	s.o.	38,0	16,7
Lecture de mots inventés	s.o.	s.o.	50,7	12,7
Lecture de texte	s.o.	s.o.	52,2	17,4
Compréhension de texte	s.o.	s.o.	84,3	5,6
Compréhension de texte (écoute)	72,6	11,0	50,0	21,7
Rédaction d’une phrase complète	s.o.	s.o.	51,8	28,5
Mathématique				
Identification de nombres	3,7	49,7	0,2	70,9
Comparaison de quantités	7,9	56,5	3,0	64,6
Résolution de problèmes	22,0	40,0	8,5	53,0
Exercice de mathématique : addition	26,2	49,3	14,5	43,8

²²⁸ RESEN (2014)

²²⁹ La RDC est moins bien classée que le Rwanda et la Tanzanie, et à peine mieux que le Niger. Données extraites du RESEN (2014), p. 127.

²³⁰ RESEN (2014), p. 127.

Catégorie d'évaluation	2 ^e année		4 ^e année	
	Note de zéro (%)	Pourcentage moyen de réponses correctes	Note de zéro (%)	Pourcentage moyen de réponses correctes
Exercice de mathématique : soustraction	59,3	27,0	37,4	37,4
Exercice de mathématique : multiplication	s.o.		63,9	15,4
Exercice de mathématique : division	s.o.		64,6	15,2

Source : Resen (2014), pp. 131 et 132.

203. **Les résultats scolaires varient selon le sexe, la région et le système scolaire fréquenté.** L'analyse des données du Test national de fin d'études primaires (TENAFEP) montre qu'en 2012, alors que le nombre de garçons et de filles qui passaient était sensiblement le même, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles en français, en mathématiques et en culture générale²³¹. Cela s'est particulièrement vérifié dans les écoles publiques non confessionnelles. Cela peut être dû à une autosélection d'un profil particulier des filles dans les écoles privées. Dans les écoles confessionnelles et les écoles privées, les filles obtiennent des résultats presque aussi bons que les garçons.

QEP 7 Existe-t-il des données probantes qui permettent d'établir un lien entre les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion et les changements systémiques identifiés à la QEP 4? Quels autres facteurs peuvent expliquer les changements observés (ou l'absence de changements)?

Constat 22. Aucun nouvel élément au cours de la période considérée ne permet d'évaluer le lien entre les changements au niveau du système et les changements au niveau de l'impact.

204. Bien qu'il soit généralement difficile d'établir des liens de cause à effet entre les changements au niveau du système et les changements au niveau de l'impact, les premiers n'ont progressé que lentement en raison de la mise en œuvre ralentie de la SSEF, de l'attention que le gouvernement de la RDC a accordée à la préparation de nouvelles élections et de l'instabilité politique qui a résulté de celles-ci, au cours des deux dernières années. Le tableau 5.9 donne un aperçu des principales améliorations au niveau de l'impact identifiées dans les constatations précédentes et de la probabilité que les améliorations au niveau du système, identifiées à la section 4, y aient contribué.

Tableau 5.9 Liens plausibles entre les changements au niveau du système et les résultats des élèves

CHANGEMENTS OBSERVÉS AU NIVEAU DE L'IMPACT	LIENS PLAUSIBLES AVEC DES CHANGEMENTS AU NIVEAU DU SYSTÈME
Amélioration de la scolarisation au préscolaire, des taux de scolarisation et d'achèvement au secondaire et de l'égalité des sexes.	Les données sont insuffisantes pour établir un lien entre ces changements et les changements au niveau du système, d'autant plus qu'au cours des trois dernières années, très peu de progrès ont été accomplis vers la mise en œuvre et l'amélioration de l'efficacité et de l'efficience du système. Certains liens plausibles peuvent être établis entre

²³¹ Une description complète des résultats par sexe est donnée à l'annexe O.

CHANGEMENTS OBSERVÉS AU NIVEAU DE L'IMPACT	LIENS PLAUSIBLES AVEC DES CHANGEMENTS AU NIVEAU DU SYSTÈME
	l'augmentation du nombre de salles de classe d'EPE et l'augmentation des inscriptions au préscolaire et s'il est plausible d'anticiper que la suppression des frais de scolarité aura un impact positif sur les taux de scolarisation, la réforme n'est entrée en vigueur qu'en septembre 2019.
Sans objet : Il n'existe pas de données récentes permettant d'évaluer, au niveau de l'impact, les changements dans l'apprentissage.	Sans objet.

Répercussions sur la théorie du changement et sur le modèle opérationnel au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

205. Il est difficile d'observer si les changements au niveau du système ont eu une quelconque incidence sur les résultats d'apprentissage, car les données sur l'évaluation des acquis scolaires datent de 2010 et 2012. En outre, comme la mise en œuvre des plans sectoriels a été retardée à la suite de l'endossement de la SSEF 2016-2025, un décalage important pourrait se produire entre l'adoption de certains changements au niveau du système, qui amélioreraient l'accès, l'équité et l'apprentissage, et les résultats de ces changements. Les données relatives à l'évaluation de l'apprentissage datent d'avant l'endossement de la SSEF et, alors que l'Annuaire statistique annuel 2017-2018 fait état des taux de scolarisation, d'achèvement et de redoublement ventilés par sexe à tous les niveaux, en raison du retard de la mise en œuvre de la SSEF 2016-2019, il est trop tôt pour évaluer le lien entre les changements au niveau du système d'une part et les résultats d'apprentissage et l'équité de l'autre.

Encadré 5.1 – Vérification des hypothèses et évaluation de la solidité des éléments probants des progrès réalisés vers de meilleurs résultats d'apprentissage et l'équité

Les hypothèses sous-jacentes de cette contribution revendiquées sont les suivantes : 1) les changements dans le système éducatif ont un effet positif sur les résultats d'apprentissage et l'équité et 2) les données produites par les pays sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage permettent de mesurer et de suivre ces changements

L'hypothèse 1 ne peut être évaluée : Rien ne prouve que les changements apportés au système éducatif aient eu un effet positif sur l'accès équitable à l'éducation et il n'existe aucune donnée sur les résultats de l'apprentissage pour la période considérée.

L'hypothèse 2 ne se vérifie pas. Les éléments probants permettant d'évaluer l'efficacité et l'apprentissage en matière d'équité sont insuffisants pour la période considérée.

La solidité des preuves de progrès vers de meilleurs résultats d'apprentissage et vers l'équité est faible.

6 Changements dans le temps et principaux facteurs d'influence

6.1 Introduction

206. Cette évaluation prospective est le résultat d'un rapport de référence, d'un premier rapport annuel et de ce deuxième rapport annuel final. Le présent rapport final est de nature sommative et rend compte de l'efficacité de l'appui du Partenariat mondial en RDC au cours de toute la période d'évaluation de 2013 à 2019. Cependant, les comparaisons entre les résultats du rapport de référence de l'évaluation et les conclusions finales (deuxième rapport annuel) donnent une idée des principaux facteurs d'influence de la théorie du changement.

207. Cette section se penche sur l'évaluation des contributions revendiquées et des hypothèses formulées à l'issue de la première année de l'évaluation et lors de la deuxième année de celle-ci, et en dégage les enseignements tirés. Elle présente également les observations découlant de la comparaison de la plausibilité des contributions revendiquées du Partenariat mondial dans le temps.

Tableau 6.1 *Évaluation de la plausibilité de chacune des contributions revendiquées à la première année et lors de l'évaluation finale*

CONTRIBUTION REVENDIQUÉE	ÉVALUATION À LA PREMIÈRE ANNÉE	ÉVALUATION FINALE
Contribution revendiquée A : Le soutien et l'influence du PME (d'ordre financier et non financier) contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage.	<i>Partiellement plausible</i>	<i>Plausible</i>
Contribution revendiquée B : « Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le PME à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une responsabilité mutuelle à l'égard des progrès du secteur éducatif. »	<i>Non plausible</i>	<i>Non plausible</i>
Contribution revendiquée C : Les conditions de plaidoyer et de financement du PME contribuent à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays.	<i>Non plausible</i>	<i>Non plausible</i>
Contribution revendiquée D : « Le soutien et l'influence du PME (d'ordre financier et non financier) contribuent à une mise en œuvre efficace et efficiente des plans sectoriels. »	<i>Non plausible</i>	<i>Non plausible</i>
Contribution revendiquée E : « La mise en œuvre de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribue à des changements positifs au niveau du système éducatif global. »	<i>Non plausible</i>	<i>Partiellement plausible</i>
Contribution revendiquée F : Les améliorations au niveau du système éducatif débouchent sur de meilleurs acquis scolaires et le renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion dans le secteur de l'éducation.	<i>Données insuffisantes</i>	<i>Données insuffisantes</i>

208. **Au cours de la période considérée, entre 2015 et 2019, la planification, le dialogue et le suivi sectoriels de l'éducation en RDC se sont détériorés par rapport aux progrès qui avaient été réalisés.** Lors de la phase de préparation de la SSEF 2016-2019, le Secrétariat du Partenariat mondial en RDC a encouragé la tenue d'un processus inclusif et participatif. Les structures de dialogue et de suivi,

notamment les réunions régulières du GLPE et les RSC annuelles, ont été décisives pour l'avancement de la planification et le suivi des progrès réalisés dans le cadre du PIE précédent. Toutefois, depuis l'endossement de la SSEF en 2016, le dialogue politique a régressé et les principaux mécanismes de suivi ne sont pas fonctionnels. Cela est dû en grande partie à l'évolution de la situation politique qui n'a pas permis de concentrer les efforts nécessaires sur la mise en œuvre du plan sectoriel et sur le dialogue et le suivi sectoriels. Les parties prenantes sont d'avis qu'entre 2016 et 2018, la préparation des élections et la transition politique qui a suivi celles-ci n'a pas permis au gouvernement de la RDC de pleinement participer au dialogue sectoriel de l'éducation et à faire avancer les réformes. Les RSC ont été fréquemment reportées, en partie à cause d'un manque de données permettant un suivi efficace de la mise en œuvre du plan sectoriel. L'absence de coordination entre les parties prenantes du Partenariat mondial et la définition peu claire des rôles et des responsabilités entre l'agence de coordination, l'agent partenaire et le Secrétariat du Partenariat ont également été des facteurs déterminants. Les capacités de l'agence de coordination et de l'agent partenaire n'étaient pas suffisantes, au départ, pour leur permettre de s'acquitter correctement de leur tâche. En 2019, peu de progrès ont été réalisés à cet égard. Le climat politique relativement stable et le regain d'intérêt des acteurs gouvernementaux pour l'éducation, jumelés à l'augmentation des effectifs de l'agent partenaire et de l'agence de coordination, sont des signes encourageants d'un nouvel essor de la coordination entre les acteurs du secteur.

209. Répercussions sur la théorie du changement et sur le modèle opérationnel au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

210. L'évaluation de la plausibilité de la **contribution revendiquée A** de la deuxième année (2019) est passée de « **partiellement plausible** » à « **plausible** », autrement dit le soutien et l'influence du Partenariat mondial ont contribué à la préparation d'un plan sectoriel, piloté par le gouvernement, réaliste et fondé sur des données probantes. La SSEF 2016-2025 présente les mêmes faiblesses que l'évaluation précédente (absence d'un plan d'action annuel qui opérationnalise la SSEF 2015-2025 et établit des priorités d'action) : aucun plan d'action n'a été rédigé en 2017 ou 2018. Toutefois, les élections de 2018 ont donné un nouvel élan à la planification, et la période de stabilité politique qui les ont suivies a permis de préparer un nouveau plan d'action triennal en janvier 2019, ce qui explique le changement de notation entre la première et la deuxième année. Bien que certains facteurs échappent au contrôle du Partenariat mondial (un climat politique défavorable à la préparation de plans d'action, par exemple), la planification sectorielle devrait être étendue aux plans d'action annuels dans les pays politiquement à plus haut risque, comme la RDC. La planification pourrait donc inclure non seulement un plan d'action initial à long terme, mais aussi des plans d'action annuels, essentiels pour suivre les progrès dans la durée.

211. L'évaluation de la plausibilité de la **contribution revendiquée B** de l'année II reste « **non plausible** ». Les données disponibles suggèrent que le dialogue sectoriel et les structures de suivi sont demeurés faibles au cours de la deuxième année de l'évaluation (2019). Des problèmes subsistent : absence de planification et de suivi conjoints de la mise en œuvre de la SSEF 2016-2025, y compris absence d'activité du GLPE; RSC irrégulières; manque de coordination entre les principaux acteurs (y compris l'agence de coordination, l'agent partenaire et le Secrétariat du PME); rôles et les responsabilités peu clairs; et faiblesse des systèmes de suivi, dont des collectes de données peu fréquentes et peu fiables. On note, cependant, de lents signes d'amélioration depuis 2019. Bien que des changements aient été apportés au personnel du Secrétariat du Partenariat mondial et de l'agence de coordination, l'impact sur la responsabilité mutuelle à long terme reste à établir.

212. De même, l'évaluation de la plausibilité de la **contribution revendiquée C** pour l'année II reste également « **non plausible** ». Les données montrent qu'au cours de la période examinée, la part du financement intérieur de la RDC était élevée, malgré certaines diminutions après 2016. En revanche, l'APD internationale est restée stable entre 2012 et 2017, c'est-à-dire depuis que la RDC a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation. Ces facteurs suggèrent qu'avant même d'adhérer au Partenariat, la RDC portait un intérêt particulier à son secteur de l'éducation.

213. L'évaluation de la plausibilité de la **contribution revendiquée D** de l'année II reste « **non plausible** ». La mise en œuvre du plan sectoriel n'a que lentement avancé depuis l'adoption de la SSEF 2016-2025, et il a été difficile d'en suivre les progrès et les performances. Cela s'explique essentiellement par l'absence de priorités établies et de plans d'action annuels, par l'instabilité institutionnelle due aux récents événements politiques en RDC et par un dialogue et une coordination inexistantes.

214. L'évaluation de la plausibilité de la **contribution revendiquée E** de l'année II a été qualifiée de « **partiellement plausible** ». La mise en œuvre du plan sectoriel n'a connu que de lents progrès au cours des trois premières années de la SSEF, ce qui ne permet d'établir que difficilement des liens de causalité entre les résultats de la mise en œuvre de la SSEF et des changements au niveau du système. Cela dit, compte tenu des quelques progrès réalisés dans la mise en œuvre de la SSEF et de l'alignement des financements qui la soutiennent, il est probable que la SSEF ait quelque peu contribué aux changements au niveau du système.

215. Enfin, l'évaluation de la plausibilité de la **contribution revendiquée F** de l'année II se lit toujours : « **données insuffisantes** ». Il est trop tôt pour dire si la SSEF contribuera positivement aux changements au niveau du système et il n'existe pas de données d'impact actualisées; on ne sait donc pas encore si cette affirmation est plausible.

7 Conclusions et questions/enjeux stratégiques

216. Cette dernière section du rapport dégage des **conclusions générales** à partir des constatations de l'évaluation et formule plusieurs **questions stratégiques** soulevées par les constatations de l'évaluation de la RDC. Ces questions peuvent se révéler pertinentes pour le Partenariat mondial en général et justifier un examen plus approfondi dans les prochaines des évaluations au niveau des pays.

7.1 Conclusions générales

217. **Le contexte politique en RDC depuis l'approbation de son PSE est difficile.** Le report des élections et la présence d'un gouvernement intérimaire entre 2016 et fin 2018 ont entraîné un ralentissement important des progrès dans le secteur de l'éducation. L'élection d'un nouveau président a inauguré une ère potentiellement plus propice à l'avancement des réformes du secteur de l'éducation, en particulier en raison d'une volonté plus marquée de s'attaquer à des questions telles que la suppression des frais de scolarité. Toutefois, le nouveau président n'assume ses fonctions que depuis le début de 2019, soit six mois avant le début de l'évaluation, et un nouveau gouvernement a été formé dans le courant de l'année. Cela signifie que les évaluations sur les retombées de la réforme du secteur de l'éducation, en particulier les conséquences potentiellement négatives de réformes précipitées sur la suppression des frais de scolarité, sont au mieux, spéculatives.

218. **Dans l'ensemble, rien ne montre clairement que le Partenariat mondial a contribué à renforcer le secteur de l'éducation au cours de la période d'évaluation 2018-2019.** En ce qui concerne la planification sectorielle, trois des cinq hypothèses (60 %) de la théorie du changement se sont vérifiées, l'une des cinq (20 %) ne s'est pas vérifiée et la dernière (20 %) ne s'est que partiellement vérifiée. Trois des quatre hypothèses relatives au dialogue mutuel ne se sont pas vérifiées; l'autre s'est partiellement vérifiée. Soixante-six pour cent des hypothèses sur le financement sectoriel (deux sur trois) ne se sont pas vérifiées, alors que les 33 % restants (une sur trois) se sont partiellement vérifiés. Enfin, en ce qui concerne la mise en œuvre du plan sectoriel, aucune des hypothèses ne s'est vérifiée.

219. La théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays énonce quatre objectifs à atteindre à l'échelon national pour obtenir le soutien du Partenariat, lesquels sont résumés au tableau 7.1.

Tableau 7.1 Aperçu des contributions du PME aux objectifs au niveau des pays de la théorie du changement du PME

OBJECTIFS AU NIVEAU DES PAYS	ÉVALUATION DU DEGRÉ OU DE LA PROBABILITÉ S'UNE CONTRIBUTION DU PME
Planification sectorielle	Forte
Responsabilité mutuelle	Faible
	Faible
Financement sectoriel	Faible
Mise en œuvre du plan sectoriel	Faible

1. Les parties prenantes ont émis des commentaires très positifs sur les contributions financières et techniques du Partenariat mondial lors de la phase de planification sectorielle, notamment sur le soutien technique et le fonctionnement, solides, et sur les structures de dialogue inclusives dans

lesquelles le gouvernement de la RDC et les partenaires se sont fortement engagés. Au terme de ce processus, la RDC dispose d'un PSE complet, piloté par le gouvernement de manière inclusive et participative, et fondé sur des données probantes. Le manque de hiérarchisation des activités est l'une des faiblesses de la stratégie, ce qui, associé à l'absence de plans opérationnels annuels, en a compliqué la mise en œuvre. Un point similaire a été soulevé dans le rapport d'évaluation de l'année I (2018).

220. **Rien ne semble indiquer que la stratégie du Partenariat mondial visant à encourager la responsabilité mutuelle ait également contribué à une responsabilité mutuelle efficace.** Depuis la création de la SSEF 2015-2016, le dialogue a régressé, une constatation qui figure également dans l'évaluation de l'année I (2018), et peu de progrès ont été réalisés depuis pour remédier aux faiblesses. Le GLPE ne s'est pas réuni depuis 2017 et aucune RSC, un mécanisme de suivi essentiel, n'a été organisée au niveau national. Au niveau provincial, les systèmes de suivi existants fonctionnent correctement, les réunions annuelles prévues ayant lieu. D'autres éléments de la structure de suivi, tels que des systèmes de collecte de données fiables, demeurent fragiles, ce qui ne facilite pas l'évaluation des progrès réalisés dans le secteur. Le dialogue et les systèmes de suivi ont connu quelques améliorations depuis le début de 2019, avec un examen sectoriel à mi-parcours prévu pour 2019 et une relance des structures de dialogue soutenues par le Partenariat.

221. Un climat politique incertain et des structures de dialogue et de suivi fragiles ont ralenti l'avancement des travaux de mise en œuvre du plan sectoriel. La documentation sur l'ESPIG montre qu'en janvier 2019²³², des progrès avaient été réalisés, après des retards initiaux, dans trois des sept sous-composantes de la tranche fixe du PAQUE (création d'une institution de supervision pour le PAQUE, étude sur le financement basé sur la performance réalisée par CORDAID et soutien pour les matériels didactiques en langues nationales, qui ont été distribués cette année après quelques retards. Deux des sept sous-composantes ont quelque peu avancé : la construction d'IFM est en cours, une étude sur les « Pédagogies humaines » est sur le point d'être terminée et un rapport sur les résultats du système d'évaluation des acquis scolaires en est aux dernières étapes de soumission. Deux des sept sous-composantes n'ont guère progressé. En effet, le taux de décaissement des fonds au moment du rapport d'évaluation de l'année II (début 2020) était estimé à 19 %, la clôture de l'ESPIG étant prévue pour 2021.

7.2 Bonnes pratiques issues de la RDC

222. **Présence régulière du Secrétariat du Partenariat mondial au cours de l'étape de planification sectorielle :** La forte présence du Secrétariat du Partenariat mondial au cours de l'étape de planification liée à l'engagement et à la participation fermes de l'agent partenaire et de l'agence de coordination au dialogue ont permis d'avancer la préparation d'un PSE réaliste et complet.

223. **Établissement d'un secrétariat central permanent (tel le SPACE) pour coordonner les activités du gouvernement :** Compte tenu de l'existence de quatre ministères différents responsables de l'éducation et du manque de coordination entre eux, il était difficile pour les acteurs du secteur de l'éducation de faire avancer les réformes de ce secteur. La création du SPACE, comme secrétariat permanent coordonnant tous les ministères du secteur de l'éducation, devrait permettre d'améliorer leur coordination. Cependant, les capacités doivent refléter de manière adéquate tous les ministères, et la communication doit être améliorée.

²³² Une RSC plus récente a été communiquée à titre de projet. Bien que les taux de décaissement aient été mis à jour, l'évaluation de la mise en œuvre du PAQUE est la même que celle de la précédente RSC.

7.3 Questions stratégiques se dégageant de la présente évaluation au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

224. L'évaluation de la SSEF 2016-2025, réalisée à l'aide des critères du Partenariat mondial destinés à mesurer la force d'un PSE, a conclu que la SSEF était un plan sectoriel solide. Sa mise en œuvre, cependant, a connu certaines défaillances, car aucun plan d'action annuel traduisant la SSEF en plans hiérarchisés et chiffrés n'avait été rédigé, ce qui a nui à la capacité des parties prenantes du secteur de l'éducation d'en suivre les progrès. **Le soutien du PME à la planification sectorielle devrait-il être étendu et/ou les critères sur ce qui constitue un bon plan sectoriel devraient-ils être précisés?**

225. Étant donné que la mise en œuvre du plan sectoriel s'effectue aux niveaux régional et local, **le PME devrait-il étendre sa contribution au GLPE aux niveaux décentralisés? Comment peut-il renforcer ses mécanismes de suivis aux niveaux décentralisés?**

226. Le manque de données pertinentes à jour permettant de mesurer les indicateurs des résultats éducatifs explique en partie le report de la RSC de 2018. Par conséquent, les parties prenantes s'interrogent sur le bien-fondé de la tenue d'une RSC. Les capacités de collecte de données, tant du point de vue des ressources humaines que du financement, sont en général faibles au niveau infranational en RDC. La question de la collecte de données avait été l'un des points saillants du premier ESPIG, mais elle ne figurait pas dans le troisième. **Le PME devrait-il par conséquent insister plus systématiquement, dans le cadre de ses cycles de financement, sur le renforcement des systèmes de données aux niveaux national et infranational?**

227. Comme, en RDC, la mise en œuvre du PSE ne signifie pas nécessairement des changements au niveau du système et de l'impact, étant donné les influences externes, **quelle est la pertinence d'un bon plan sectoriel, lorsque les acteurs du développement ne travaillent pas ensemble pour le mettre en œuvre et lorsque des changements au niveau du système peuvent se produire même sans plan? Comment le PME peut-il ou devrait-il en faire plus pour rallier les acteurs derrière le plan?**

228. Le dialogue sectoriel s'est interrompu peu après la préparation de la SSEF 2016-2025, en partie à cause de la campagne électorale de trois ans et de la mise en place d'un nouveau gouvernement, lesquelles ont créé un vide sur le plan du dialogue sectoriel, et en partie parce que l'agence de coordination, l'agent partenaire et le Secrétariat du PME n'ont pu pleinement s'acquitter de leurs responsabilités telles que définies dans leurs mandats respectifs, en raison 1) de l'incapacité de l'agence de coordination (précédente) à coordonner le dialogue sectoriel, alors qu'aucun autre partenaire ne souhaitait assumer cette fonction²³³; 2) de la répartition des tâches entre l'agence de coordination et le chef de file, qui retire à l'agence de coordination la responsabilité de la coordination du dialogue sectoriel; 3) de la structure ministérielle, qui rend le dialogue et la coordination très difficiles; et 4) de la rare présence de l'agent partenaire dans le pays, qui ne lui a pas permis de développer des liens avec les partenaires de développement et a créé un certain mécontentement chez les parties prenantes. Cela soulève plusieurs questions. **Le mandat de l'agent partenaire devrait-il prévoir une présence dans le pays pour les pays dont le contexte politique est volatil? Faudrait-il envisager d'encourager l'agence de coordination à veiller à ce que le dialogue et le suivi sectoriels se poursuivent dans des contextes fragiles? Comment le Secrétariat du PME peut-il aider les acteurs nationaux à comprendre que le PME ne se limite pas au Secrétariat?**

229. Plusieurs des indicateurs choisis pour la part fixe (et certains pour la part variable) de l'ESPIG du PAQUE reposaient sur la mise en place d'institutions (comme la CIEAS et les OIF), ce qui prend du temps. Plusieurs des éléments du PAQUE ont donc été retardés et, même s'il sera possible de faire

²³³ Lorsque l'ambassade de France a repris la coordination du dialogue, des ressources lui ont été allouées dans le cadre d'un programme précis (FSPI), ce qui a permis de relancer le dialogue au cours des derniers mois.

avancer leur mise en œuvre, une fois le gouvernement en place, le décaissement complet des fonds d'ici la fin de la période du financement est menacé. La part variable du financement devrait permettre aux parties prenantes de participer au dialogue politique et à la prise de décision au niveau politique. **Lorsque la gouvernance politique d'un pays est fragile et que les capacités de suivi et de mise en œuvre sont peu développées, comment les indicateurs de la part variable peuvent-ils être ajustés de manière à engager un dialogue et à prendre des décisions au niveau politique tout en obtenant des résultats au niveau sectoriel?**

Annex A. Matrice d'évaluation révisée

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
Question clé I : Le soutien du PME à la RDC a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de mise en œuvre du plan sectoriel, de dialogue et de suivi sectoriels, et à un financement de l'éducation plus important/meilleur²³⁴? Si oui, de quelle façon?			
QEP 1 : Le PME a-t-il contribué à la mise en œuvre du plan sectoriel [en RDC] pendant la période de référence?²³⁵ De quelle façon?			
QEP 1.1a (évaluations pays prospectives) Quels ont été les points forts et les points faibles de la planification sectorielle pendant la période de référence ²³⁶ ? Quelles sont les causes probables d'une planification sectorielle forte ou faible?	<ul style="list-style-type: none"> Mesure dans laquelle le plan sectoriel du pays répond aux critères d'un PSE crédible, tel que décrit dans le guide GPE/IPE²³⁷ <ul style="list-style-type: none"> Le PSE est guidé par une vision d'ensemble Le PSE est stratégique : il dégage des stratégies pour réaliser sa vision (y compris les capacités humaines, techniques et financières nécessaires) et établit des priorités. 	<ul style="list-style-type: none"> Le ou les plans sectoriels de la période couverte par le plus récent ESPIG Analyses sectorielles de l'éducation et d'autres documents analysant des lacunes et des enjeux importants du secteur Documents d'assurance de la qualité des PSE/PTE du PME 	<ul style="list-style-type: none"> Analyse descriptive Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens

²³⁴ Critères d'évaluation de la pertinence, de l'efficacité et de l'efficience du CAD de l'OCDE.

²³⁵ **La période de référence n'est pas la même pour les évaluations sommatives et les évaluations prospectives.** Les évaluations prospectives porteront principalement sur la période allant du début de l'année 2018 au début de l'année 2020 et rendront compte de l'observation des changements par rapport à la base de référence qui aura été établie. Les évaluations sommatives porteront sur la période couverte par l'ESPIG le plus récemment mis en œuvre dans le pays concerné. Toutefois, s'il y a lieu (et sous réserve de la disponibilité des données), les évaluations sommatives porteront également sur le début du prochain cycle politique, plus précisément sur les processus de planification sectorielle et autres soutiens du Partenariat mondial effectués pendant ou vers la fin de la période couverte par le plus récent ESPIG.

²³⁶ Cette question sera traitée dans les évaluations prospectives dans les pays qui n'ont pas encore préparé de plan sectoriel (récent), comme le Mali, ainsi que dans les pays qui ont déjà un plan, mais qui se préparent à entamer un nouveau processus de planification. Dans les pays dotés d'un plan sectoriel et où le soutien du Partenariat mondial a déjà été évalué dans des rapports de première année, les plans suivants adopteront une approche descriptive similaire à celle décrite à la question 1.1b, résumant brièvement les caractéristiques clés du plan sectoriel existant.

²³⁷ Partenariat mondial pour l'éducation, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation* Washington et Paris. 2015. Guide pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation Consultable à : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pour-la-preparation-dun-plan-sectoriel-deducation>

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> – Le PSE est exhaustif : il couvre tous les sous-secteurs, de même que l'éducation non formelle et l'alphabétisation des adultes – Le PSE se fonde sur des données probantes, c'est-à-dire qu'il est préparé à partir d'une analyse sectorielle de l'éducation – Le PSE est réalisable – Le PSE est sensible au contexte – Le PSE est attentif aux disparités (p. ex. entre les filles et les garçons ou entre des groupes définis par leur géographie, leur culture ou leur ethnie ou encore par leur revenu) • <u>Pour les PTE</u> : Mesure dans laquelle le plan sectoriel du pays répond aux critères d'un PTE crédible, tel que décrit dans le guide GPE/IIPE²³⁸ <ul style="list-style-type: none"> – Le PTE est partagé (conduit par les autorités publiques et développé au moyen d'un processus participatif) – Le PTE se fonde sur des données probantes – Le PTE est sensible au contexte et attentif aux disparités – Le PTE est stratégique, c.-à-d. qu'il identifie des stratégies qui non seulement aident à répondre aux besoins immédiats du système éducatif, mais jettent également les bases de la réalisation de sa vision à long terme 	<ul style="list-style-type: none"> • Données du CR du PME (indicateur 16 a-b-c-d)²⁴¹ • Autres rapports ou examens comprenant des commentaires sur la qualité du plan sectoriel • Entretiens 	

²³⁸ Partenariat mondial pour l'éducation, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation* Washington et Paris. 2016. Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation Consultable à : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pour-la-preparation-dun-plan-de-transition-de-leducation>

²⁴¹ Si le Partenariat mondial n'a pas évalué un PSE donné (c'est-à-dire si aucune information précise n'est disponible sur les indicateurs 16a-d), l'équipe d'évaluation donne une évaluation globale de la mesure dans laquelle le PSE satisfait ou non aux critères de qualité. Cet examen se fondera sur les examens et les évaluations *existants* du plan sectoriel, en particulier le rapport d'évaluation. Dans la mesure du possible, les conclusions de ces évaluations seront « traduites » dans les termes des critères de qualité du Partenariat Partenariat mondial.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> – Le PTE est ciblé (met l'accent sur les besoins éducatifs essentiels à court et moyen termes, sur le renforcement des capacités du système et sur un nombre limité de priorités) – Le PET est opérationnel (réalisable et inclut des cadres de mise en œuvre et de suivi) • Mesure dans laquelle le PSE/TPE répond aux critères de qualité du PME tels que décrits dans le cadre de résultats du GPE 2020 (indicateurs 16a, b, c et d)²³⁹ • Mesure dans laquelle le PSE/PTE traite des principaux problèmes ou des principales insuffisances du secteur de l'éducation (relevés dans les analyses sectorielles de l'éducation et/ou d'autres études) • Mesure dans laquelle le processus de préparation du plan sectoriel a été piloté par le pays, participatif et transparent²⁴⁰ • Avis des parties prenantes sur les points forts et les points faibles du plus récent processus de planification sectorielle concernant les aspects suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Leadership et inclusion dans la préparation du plan sectoriel – Pertinence, cohérence et faisabilité du plan sectoriel 		

²³⁹ Si l'équipe d'évaluation ne dispose d'aucune évaluation du PME pour ces indicateurs, elle établit sa propre évaluation de la mesure dans laquelle le PSE répond aux divers critères énoncés à l'indicateur 16a-d.

²⁴⁰ Partenariat mondial pour l'éducation, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation* Washington et Paris. 2015. Consultable à l'adresse : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233768_fre

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>CEQ 1.1b (évaluations sommatives au niveau des pays) Qu'est-ce qui a caractérisé le plan sectoriel de l'éducation mis en place au cours de la période de référence?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs ou résultats envisagés des PSE/PTE et les cibles qui s'y rattachent • <u>Pour les PSE</u> : Mesure dans laquelle le plan sectoriel du pays répond aux critères d'un PSE crédible, tel que décrit dans le guide GPE/IIPE²⁴² <ul style="list-style-type: none"> – Le PSE est guidé par une vision d'ensemble – Le PSE est stratégique : il dégage des stratégies pour réaliser sa vision (y compris les capacités humaines, techniques et financières nécessaires) et établit des priorités. – Le PSE est exhaustif : il couvre tous les sous-secteurs, de même que l'éducation non formelle et l'alphabétisation des adultes – Le PSE se fonde sur des données probantes, c'est-à-dire qu'il est préparé à partir d'une analyse sectorielle de l'éducation – Le PSE est réalisable – Le PSE est sensible au contexte – Le PSE est attentif aux disparités (p. ex. entre les filles et les garçons ou entre des groupes définis par leur géographie, leur culture ou leur ethnie ou encore par leur revenu) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le ou les plans sectoriels de la période couverte par le plus récent ESPIG • Documents d'assurance de la qualité des PSE/PTE du PME • Données du CR du PME (indicateur 16 a--b-c-d)²⁴⁵ • Autres rapports ou examens comprenant des commentaires sur la qualité du plan sectoriel 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse descriptive

²⁴² Partenariat mondial pour l'éducation, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation* Washington et Paris. 2015. Guide pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation Consultable à : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pour-la-preparation-dun-plan-sectoriel-deducation>

²⁴⁵ Si le Partenariat mondial n'a pas évalué un PSE donné (c'est-à-dire si aucune information précise n'est disponible sur les indicateurs 16a-d), l'équipe d'évaluation donne une évaluation globale de la mesure dans laquelle le PSE satisfait ou non aux critères de qualité. Cet examen se fondera sur les examens et les évaluations *existants* du plan sectoriel, en particulier le rapport d'évaluation. Dans la mesure du possible, les conclusions de ces évaluations seront « traduites » dans les termes des critères de qualité du Partenariat Partenariat mondial.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Pour les PTE</u> : Mesure dans laquelle le plan sectoriel du pays répond aux critères d'un PTE crédible, tel que décrit dans le guide GPE/IIPE²⁴³ <ul style="list-style-type: none"> – Le PTE est partagé (conduit par les autorités publiques et développé au moyen d'un processus participatif) – Le PTE se fonde sur des données probantes – Le PTE est sensible au contexte et attentif aux disparités – Le PTE est stratégique, c.-à-d. qu'il identifie des stratégies qui non seulement aident à répondre aux besoins immédiats du système éducatif, mais jettent également les bases de la réalisation de sa vision à long terme – Le PTE est ciblé (met l'accent sur les besoins éducatifs essentiels à court et moyen termes, sur le renforcement des capacités du système et sur un nombre limité de priorités) – Le PET est opérationnel (réalisable et inclut des cadres de mise en œuvre et de suivi) • Mesure dans laquelle le PSE/PTE répond aux critères de qualité du PME tels que décrits dans le cadre de résultats du GPE 2020 (indicateurs 16a, b, c et d)²⁴⁴ 		

²⁴³ Partenariat mondial pour l'éducation, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. *Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation* Washington et Paris. 2016. Guide pour la préparation d'un plan de transition de l'éducation Consultable à : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/guide-pour-la-preparation-dun-plan-de-transition-de-leducation>

²⁴⁴ Si l'équipe d'évaluation ne dispose d'aucune évaluation du PME pour ces indicateurs, elle établit sa propre évaluation de la mesure dans laquelle le PSE répond aux divers critères énoncés à l'indicateur 16a-d.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 1.2a (évaluation pays prospective) Le PME a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon? Sinon, pourquoi?</p> <p>a) Par le biais d'un financement pour la préparation d'un plan sectoriel (ESPDG) (financement lui-même, conditions de financement)</p> <p>b) Par le biais d'un autre soutien pour le secteur (activités de plaidoyer, normes, procédures d'examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation, financements du FSCE et de l'ASA, diffusion transnationale de données probantes et de bonnes pratiques²⁴⁶)</p>	<p>a) Contributions liées au financement ESPDG du PME et aux conditions de financement qui s'y rattachent :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montant de l'ESPDG par rapport au total des ressources investies dans la préparation du plan sectoriel; • Types d'activités/résultats financés par l'intermédiaire de l'ESPDG et le rôle qu'ils jouent pour éclairer et faciliter la préparation des plans sectoriels <p>b) Contributions à la planification sectorielle liées à un autre type de soutien (hors ESPDG) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Éléments attestant que les processus d'examen de la qualité du PME améliorent la qualité de la version finale, par rapport aux versions provisoires du plan sectoriel. • Avis des parties prenantes sur la pertinence et le caractère approprié ou la valeur ajoutée du soutien du Secrétariat du PME; l'assistance locale offerte par l'agent partenaire et l'agence de coordination; les activités de plaidoyer, de renforcement des capacités et de facilitation, menées par le Secrétariat, l'agent partenaire et l'agence de coordination; les normes et les lignes directrices du PME; les financements du FSCE et de l'ASA; et l'échange de connaissances en ce qui a trait à : <ul style="list-style-type: none"> – Améliorer la qualité (y compris la pertinence) des plans sectoriels de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Ébauche et version finale du plan sectoriel • Documents connexes d'assurance de la qualité des PSE/PTE du PME • Rapports du Secrétariat (p. ex. rapports de mission/des responsables-pays de retour de visite) • Autres documents sur les activités de plaidoyer/facilitation organisées par le Secrétariat, l'agence de coordination ou l'agent partenaire • Requêtes de financement ESPDG des pays • Entretiens • Analyses du secteur de l'éducation et autres études réalisées grâce au financement de l'ESPDG 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens

²⁴⁶ Les activités de plaidoyer comprennent des apports du Secrétariat, de l'agent partenaire, de l'agence de coordination, du GLPE, et du PME au niveau mondial (réunions du Conseil, définition de normes, etc.). L'échange de connaissances comprend des activités transnationales/mondiales organisées par le Secrétariat, ainsi que des échanges sur les enseignements tirés des interventions financées par des financements des AMR et du KIX, et leur utilisation.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	– Renforcement des capacités locales de planification sectorielle		
CEQ 1.2b-d (évaluation sommative au niveau des pays – actuellement dans la partie B de la matrice ci-dessous et intitulée QEP 9-11)			
<p>QEP 1.3 Quels ont été les points forts et les points faibles de la mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation pendant la période de référence? Quelles sont les raisons probables d'une mise en œuvre forte/faible du plan sectoriel?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Progrès réalisés dans la mise en œuvre des objectifs du plan sectoriel/l'atteinte des objectifs de mise en œuvre du plan sectoriel actuel ou du plan sectoriel le plus récent dans les délais prévus (l'accent étant mis sur les changements pertinents au regard des domaines d'impact et de résultats prévus du GPE 2020). • Mesure dans laquelle la mise en œuvre du plan sectoriel est financée (déficit de financement prévu et réel) • Éléments attestant de l'appropriation et du leadership du gouvernement dans la mise en œuvre du plan (par pays)²⁴⁷. • Capacité de mise en œuvre et de gestion du gouvernement, p. ex : <ul style="list-style-type: none"> – Existence de plans opérationnels et de mise en œuvre clairs ou d'équivalents pour guider la mise en œuvre et le suivi des plans sectoriels – Rôles et responsabilités définis en ce qui a trait à la mise en œuvre et au suivi du plan 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan(s) sectoriel(s) de la période couverte par l'ESPIG le plus récent (le plus souvent complet) • Documents de mise en œuvre des PSE/PTE du gouvernement du pays en développement partenaire, y compris les rapports d'examen à mi-parcours et finaux • Évaluations des programmes ou du secteur, y compris les études en amont du soutien apporté par le PME au cours de la période de référence • Rapports des revues sectorielles conjointes • Rapports ou études sur la mise en œuvre des PSE/PTE commandés par d'autres partenaires du développement 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse descriptive • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens

²⁴⁷ Par exemple, dans certains pays, l'existence de mesures visant à transférer progressivement le financement du Partenariat mondial vers des éléments précis du PSE ou le soutien des partenaires de développement au financement national peuvent servir d'indicateurs d'appropriation nationale. Toutefois, cet indicateur peut ne pas s'appliquer dans tous les pays. Les entretiens menés auprès des parties prenantes seront importants pour établir des indicateurs d'appropriation nationale pertinents et propres au contexte, dans chaque cas.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> – Le personnel concerné possède les connaissances, les compétences ou l'expérience nécessaires) • Mesure dans laquelle les partenaires de développement qui ont endossé le plan ont activement soutenu/contribué à sa mise en œuvre d'une manière alignée. • Mesure dans laquelle le dialogue et le suivi sectoriel ont facilité l'adaptation dynamique de la mise en œuvre du plan sectoriel pour répondre aux changements contextuels (le cas échéant) • Mesure dans laquelle la qualité du plan de mise en œuvre du PSE/PTE et du plan lui-même influe sur la mise en œuvre en tant que telle (p. ex. faisabilité, établissement des priorités des objectifs). • Avis des parties prenantes sur les raisons pour lesquelles le plan a ou n'a pas été mis en œuvre tel qu'envisagé 	<p>ou par le gouvernement du pays en développement partenaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rapports des OSC • Entretiens • Rapports d'avancement sur la mise en œuvre du plan du pays en développement partenaire 	
<p>QEP 1.4 Le PME a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? Si oui, de quelle façon? Sinon, pourquoi?</p> <p>a) Par le biais des conditions liées aux financements EPDG et de ESPIG du PME et de la part variable, dans le cadre du nouveau modèle de financement (NMF)²⁴⁸.</p>	<p>Contributions par le biais de financements EPDG et ESPIG du Partenariat mondial, des conditions de financement et de la part variable qui y sont associées, en vertu du nouveau modèle de financement (le cas échéant)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proportion du plan sectoriel global (en termes de coûts et d'objectifs clés) financé par l'ESPIG du PME • Montant absolu des décaissements du PME et proportion de ces décaissements par rapport à l'aide totale consacrée à l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Données de mise en œuvre des PSE, y compris les revues sectorielles conjointes • Rapports des agents partenaires du PME et autres données sur la performance des financements • Rapports du Secrétariat (p. ex. rapports de mission/des responsables-pays de retour de visite) 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens • Dans la mesure du possible : Comparaison entre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs du financement ESPIG liés à des cibles de performance précises et celle de ceux sans cibles précises (tranche

²⁴⁸ Dans la mesure du possible.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>b) Par le biais d'un soutien non financier (activités de plaidoyer, normes, procédures d'examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation et partage transnational de données probantes et de bonnes pratiques²⁴⁹).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Éléments attestant de l'utilité des financements du PME pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE • Degré d'alignement des objectifs de l'ESPIG sur les objectifs du PSE • La mise en œuvre du financement s'effectue dans les délais prévus et dans le respect du budget • Degré d'atteinte des cibles de l'ESPIG ou degré de progrès vers l'atteinte des cibles de l'ESPIG (indiqué en fonction des objectifs de l'ESPIG et de ceux du plan sectoriel) • Données probantes attestant que la tranche variable a influencé le dialogue politique avant et pendant la mise en œuvre du plan sectoriel (le cas échéant) • Éléments attestant de l'utilité des financements du PME pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE • Ressources de l'EPDG/ESPIG allouées au renforcement des capacités (de mise en œuvre) • Avis des parties prenantes sur les financements ESPIG, EPDG du PME, surtout sur : <ul style="list-style-type: none"> – Valeur ajoutée par ces financements à la mise en œuvre globale du plan sectoriel; 	<ul style="list-style-type: none"> • Documents d'examen de la qualité des PSE/PTE du PME • Autres documents sur les activités de plaidoyer/de facilitation du PME • Requêtes de financement des pays • Entretiens • Analyses sectorielles de l'éducation • Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays 	<p>variable en vertu du nouveau modèle de financement)</p>

²⁴⁹ Les services de facilitation sont principalement assurés par le Secrétariat du PME, l'agent partenaire et l'agence de coordination. Les activités de plaidoyer, dont les apports du Secrétariat, de l'agent partenaire, de l'agences de coordination, du GLPE et du PME u niveau mondial (p. ex. réunions du Conseil, définition de normes). L'échange des connaissances inclut des activités transnationales/mondiales liées à la diffusion des faits probants et des bonnes pratiques dans le but d'améliorer la planification et la mise en œuvre sectorielles.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> – La mesure dans laquelle le nouveau modèle de financement (2015) est clair et pertinent, notamment en ce qui concerne la tranche variable; – Dans quelle mesure les processus de requête de financement du PME fonctionnent bien pour les parties prenantes locales (par exemple, les conditions de financement sont-elles claires? Sont-ils adéquats compte tenu du montant des financements octroyés?) • Contributions liées au soutien non financier • Types de soutien du PME (activités de plaidoyer, de facilitation, échanges de connaissances) visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en ce qui a trait à la mise en œuvre du plan • Pertinence de l'appui non financier du PME par rapport au(x) plan(s) de renforcement des capacités du gouvernement du pays en développement partenaire (le cas échéant) • Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié du soutien non financier du PME dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Soutien non financier du PME visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en ce qui a trait à la mise en œuvre du plan – Soutien non financier du PME facilitant l'appui harmonisé des partenaires de développement à la mise en œuvre du plan • Causes possibles de l'absence de contribution ou de la contribution limitée du PME à la mise en œuvre du plan. 		

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 1.5 Comment le financement sectoriel de l'éducation a-t-il évolué au cours de la période de référence?</p> <p>a) Montant du financement national</p> <p>b) Montants et sources du financement international</p> <p>c) Qualité du financement national et international (p. ex. prévisibilité à court, moyen et long terme, alignement sur les systèmes publics)?</p> <p>1. Si aucun changement positif ne s'est produit, pourquoi?</p>	<p>a) Montants du financement national du secteur de l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution des dépenses publiques de l'éducation du pays au cours de la période considérée (montants absolus et dépenses par rapport aux dépenses publiques totales) • Mesure dans laquelle le pays a atteint, a maintenu, s'est rapproché ou a dépassé la barre des 20 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation au cours de la période de référence • Évolution des dépenses de fonctionnement de l'éducation en pourcentage de l'ensemble des dépenses de fonctionnement du gouvernement <p>b) Montants et sources du financement international</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution du nombre et des types de bailleurs de fonds internationaux qui soutiennent le secteur de l'éducation • Évolution des montants de financement du secteur de l'éducation provenant de bailleurs de fonds traditionnels et non traditionnels (p. ex. fondations privées et non-membres de la Direction de la coopération pour le développement) • Évolution du pourcentage des dépenses d'investissement et autres investissements dans l'éducation financés par des contributions de bailleurs de fonds <p>c) Qualité du financement sectoriel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la qualité (prévisibilité, alignement, harmonisation/modalité) du financement international du secteur de l'éducation du pays 	<ul style="list-style-type: none"> • Système de notification des pays créanciers (SNPC) du CAD de l'OCDE • Données de l'ISU de l'UNESCO • Données nationales (systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, comptes nationaux de l'éducation, revues sectorielles conjointes, examens des dépenses publiques, par exemple) • Indicateur 29 du cadre de résultats du PME sur l'alignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de tendance sur la période de référence • Analyse descriptive

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la qualité du financement national de l'éducation (p. ex. prévisibilité, fréquence et décaissements effectués en temps voulu, financement fondé sur les programmes par opposition aux financement basés sur les intrants) • Mesure dans laquelle le pays consacre au moins 45 % de son budget de l'éducation à l'enseignement primaire (pour les pays où l'indicateur indirect du taux d'achèvement est inférieur à 95 %) • Évolution de l'allocation de fonds spécifiques/supplémentaires aux groupes marginalisés • Évolution de la mesure dans laquelle le financement/l'appui budgétaire conditionnel des autres bailleurs de fonds est lié au secteur de l'éducation 		
<p>CEQ 1.6 Le PME a-t-il contribué à la mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement? Si oui, de quelle façon? Sinon, pourquoi?</p> <p>a) Grâce au financement de l'ESPIG et aux conditions de financement qui s'y rattachent?</p> <p>b) Par le biais des mécanismes de financement du fonds à effet multiplicateur du PME (le cas échéant)?</p>	<p>a) Grâce au financement de l'ESPIG et des conditions qui s'y rattachent</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement du gouvernement à financer le plan sectoriel endossé (exprimé dans les requêtes d'ESPIG) • Mesure dans laquelle les programmes soutenus par le financement de mise en œuvre d'un programme du PME ont été cofinancés par d'autres acteurs ou font partie des mécanismes de financement commun. • Avis des parties prenantes sur la mesure dans laquelle les conditions de financement du PME ont (probablement) influencé les changements observés dans le financement national de l'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> • Requêtes de financement ESPIG et autres documents (engagement du pays envers les conditions de financement) • Promesses des bailleurs de fonds et contributions du PME à la mise en œuvre du PSE) • Système de notification des pays créanciers (SNPC) du CAD de l'OCDE • Données de l'ISU de l'UNESCO • Données nationales (systèmes d'information pour la gestion de l'éducation, comptes nationaux) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse comparative (comparaison entre les contributions du PME et celles d'autres bailleurs de fonds) • Triangulation de l'analyse quantitative avec les données d'entretien

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>2. Par d'autres moyens, y compris le plaidoyer²⁵⁰ au niveau national et/ou mondial?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la taille relative de la contribution financière du PME par rapport à celle des autres bailleurs de fonds • Tendances du financement extérieur et du financement intérieur transitant ou non par le PME, pour l'éducation de base et l'ensemble du secteur, de manière à tenir compte d'un éventuel effet de substitution dû aux bailleurs ou au gouvernement du pays • Alignement des financements pour la mise en œuvre de programmes du secteur de l'éducation du PME sur les systèmes nationaux²⁵¹ • Raisons pouvant expliquer un défaut d'alignement ou d'harmonisation des ESPIG (le cas échéant) b) Par le biais du mécanisme de financement à effet multiplicateur du PME <ul style="list-style-type: none"> • Montant reçu par le gouvernement du pays en développement partenaire, par le biais du fonds à effet multiplicateur du PME (le cas échéant) • Avis des parties prenantes sur la clarté et l'efficacité du processus de requête du fonds à effet multiplicateur c) Par d'autres moyens (surtout par le plaidoyer) <ul style="list-style-type: none"> • Probabilité selon laquelle les activités de plaidoyer du PME ont permis d'atteindre ou de se 	<p>de l'éducation, revues sectorielles conjointes, examens des dépenses publiques, par exemple)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entretiens avec les acteurs nationaux (représentants du ministère des Finances, du ministère de l'Éducation, membres des groupes locaux des partenaires de l'éducation/des groupes des partenaires de développement) 	

²⁵⁰ Par l'intermédiaire du Secrétariat à l'échelle nationale et mondiale, et/ou des membres du conseil d'administration du PME (au niveau mondial, en influençant les approches adaptées aux pays des bailleurs de fonds individuels).

²⁵¹ Alignement des financements ESPIG mesuré par les critères d'alignement du PME, dont les 10 critères d'alignement et les éléments d'harmonisation mesurés, respectivement, par les indicateurs 29 et 30 du cadre de résultats.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<p>rapprocher de l'objectif de 20 % du budget national total consacré à l'éducation.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changements dans la dynamique existante entre les ministères de l'Éducation et des Finances que les parties prenantes attribuent (au moins en partie) aux activités de plaidoyer du PME252 (telles que les RSC, auxquelles participent des hauts dirigeants du ministère des Finances). • Montants et qualité des ressources supplémentaires vraisemblablement mobilisées grâce aux efforts de plaidoyer que le PME a déployés aussi bien au niveau local que mondial. • Montants et sources de financement non traditionnels (p. Ex. financement privé ou innovant) qui peuvent être attribués à l'effet de levier exercé par le PME 		
QEP 2 Le PME a-t-il contribué à renforcer la responsabilité mutuelle du secteur de l'éducation pendant la période de référence? Si oui, de quelle façon?			
<p>QEP 2.1 Le dialogue sectoriel a-t-il évolué pendant la période de référence? Si oui, comment et pourquoi? Sinon, pourquoi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Composition du GLPE du pays (notamment représentation de la société civile et des associations d'enseignants) et évolution de cette composition au cours de la période de référence; autres mécanismes de dialogue en place (s'il y a lieu) et dynamique entre ces mécanismes • Fréquence des réunions du GLPE et évolution de cette fréquence au cours de la période de référence • Membres du GLPE consultés lors de la requête d'ESPIG 	<ul style="list-style-type: none"> • Comptes rendus de réunion du GLPE • Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure • Évaluations sectorielles du PME • PSE/PTE et documents illustrant leur processus d'élaboration • Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant-après • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens • Analyse et cartographie des parties prenantes

²⁵² Ces activités peuvent s'être déroulées dans le contexte du soutien du PME à la planification sectorielle de l'éducation, au dialogue sectoriel et/ou à la mise en œuvre du plan.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> • Avis des parties prenantes sur l'évolution du dialogue sectoriel s'agissant des points suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Degré auquel les différents acteurs dirigent le dialogue, y contribuent ou le facilitent – Inclusion – Cohérence, clarté des rôles et des responsabilités – Pertinence (sentiment relatif à la prise en compte des avis des parties prenantes dans les prises de décision [si, quand et comment ils sont pris en compte]) – Qualité (appui sur des données probantes, transparence) – Causes probables de l'absence ou du peu de (changements dans le) dialogue sectoriel 	<ul style="list-style-type: none"> • Requêtes de financement ESPIG (section V – information sur les consultations menées auprès des parties prenantes) • Entretiens 	
<p>QEP 2.2 Le suivi sectoriel a-t-il évolué? Si oui, comment et pourquoi? Sinon, pourquoi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure dans laquelle la mise en œuvre du plan fait l'objet d'un suivi (p. ex. cadre de résultats assorti d'objectifs, réunions d'examen de la performance, rapports d'étape annuels... et utilisation réelle de ces outils de suivi). • Fréquence des revues sectorielles conjointes organisées et changements de fréquence au cours de la période considérée; nature des réunions de RSC qui se sont tenues; et tout autre événement de suivi au niveau local (par exemple, réunions du partenaire de développement...) • Mesure dans laquelle les revues sectorielles conjointes effectuées pendant la période du dernier ESPIG satisfaisaient aux normes de qualité du PME (sous réserve de disponibilité des données : comparaison avec les revues sectorielles conjointes antérieures) 	<ul style="list-style-type: none"> • Notes de réunion du GLPE et des RSC • Rapports de revues sectorielles conjointes, aide-mémoire ou équivalents portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure celle qui la précède • Évaluations sectorielles du PME • Rapports de l'agent partenaire • Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant-après • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte dans les décisions du gouvernement du pays en développement partenaire des données probantes mises en lumière par les revues sectorielles conjointes (ajustement de la mise en œuvre du plan sectoriel, par exemple) et la planification sectorielle • Avis des parties prenantes sur l'évolution des revues sectorielles conjointes concernant leurs caractéristiques : <ul style="list-style-type: none"> – Inclusives et participatives, elles rassemblent un nombre et un éventail de parties prenantes adéquats – Elles s'alignent sur le plan sectoriel existant ou sur le cadre de la politique – Elles se fondent sur des données probantes – Elles servent à apprendre et à éclairer les prises de décision – Intégration dans le cycle de la politique (tenue de la revue sectorielle conjointe à un moment opportun, de manière à pouvoir en tenir compte dans la prise de décision; mise en place de procédures pour le suivi des recommandations formulées)²⁵³ et mise en œuvre des recommandations. • Avis des parties prenantes sur la mesure dans laquelle les pratiques actuelles en matière de dialogue et de suivi sectoriels débouchent sur une « responsabilité mutuelle » du secteur de l'éducation. 		

²⁵³ Critères adaptés de : Partenariat mondial pour l'éducation. Des revues sectorielles conjointes efficaces comme plateformes de responsabilité (mutuelle). Document de travail du GPE n° 1. Washington. Juin 2017. Consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/blog/helping-partners-make-best-use-joint-sector-reviews>

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 2.3 Le PME a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels? Si oui, de quelle façon? Sinon, pourquoi?</p> <p>a) Par les financements et les conditions de financement du PME²⁵⁴</p> <p>b) Par le biais d'un soutien autre (renforcement des capacités, activités de plaidoyer, normes, examen de la qualité, lignes directrices, lignes directrices, activités de facilitation et partage transnational de données probantes et de bonnes pratiques²⁵⁵)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Causes probables de l'absence ou du peu de (changements dans le) suivi sectoriel <p>a) Financements et conditions de financement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Part du coût total des mécanismes de dialogue sectoriel (et/ou d'activités spécifiques qui y sont associées) soutenus par les financements du PME • Part du coût total des mécanismes de suivi sectoriel (p. ex. RSC) soutenus par les financements du PME • Avis des parties prenantes sur la mesure dans laquelle le processus de financement du PME (par exemple, sélection de l'agent partenaire, préparation du document de programme, requête de financement) et les conditions de financement ont eu une influence positive ou négative sur l'existence et le fonctionnement des mécanismes de dialogue et/ou de suivi sectoriels. <p>b) Soutien non lié à un financement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le soutien vise à renforcer les capacités locales/nationales de mise en place d'un dialogue et d'un suivi sectoriels inclusifs et fondés sur des données probantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Comptes rendus de réunion du GLPE • Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure • Évaluations sectorielles du PME • Rapports de l'agent partenaire • Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat • Entretiens • Documents du FSCE, du KIX, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

²⁵⁴ Tous les financements pertinents du PME pour le pays ou les acteurs du pays, y compris, s'il y a lieu, le FSCE et le KIX

²⁵⁵ Activités de renforcement des capacités et de facilitation essentiellement par l'intermédiaire du Secrétariat, de l'agence de coordination (notamment en ce qui concerne le dialogue sectoriel) et de l'agent partenaire (surtout pour ce qui est du suivi sectoriel). Plaidoyer par l'intermédiaire du Secrétariat (responsable-pays), de l'agence de coordination, ainsi que (éventuellement) du PME au niveau mondial (p. ex. réunions du Conseil, normes convenues). L'échange de connaissances comprend des activités transnationales/mondiales organisées par le Secrétariat, ainsi que des échanges sur les enseignements tirés des interventions financées par des financements des AMR et du KIX, et leur utilisation. L'échange des connaissances est également possible par l'intermédiaire d'autres partenaires du PME au niveau national (par exemple d'autres bailleurs de fonds/membres du GLPE) s'il est effectué principalement dans le cadre de leur rôle de partenaires du PME.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> • L'appui cible les lacunes ou les faiblesses du dialogue et du suivi sectoriels identifiées par le pays en développement partenaire et/ou le GLPE • Le soutien au dialogue et suivi sectoriels a été adapté pour tenir compte des besoins techniques et culturels propres au contexte du [pays] a) et b) • Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié des financements du PME et des conditions et du processus de financement associés, ainsi que d'autres soutiens dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> – Réponse aux besoins et priorités – Respect des particularités du contexte national – Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. pour les revues sectorielles conjointes) • Causes possibles expliquant l'absence ou le peu de contributions du PME au dialogue ou au suivi 		
QEP 3 : Le soutien du PME a-t-il eu des effets inattendus/imprévus? Outre le soutien du PME, quels facteurs ont contribué aux changements observés au niveau de la planification sectorielle, de la mise en œuvre du plan sectoriel, du financement et du suivi du secteur?			
QEP 3.1 Outre le soutien du PME, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence de changements) observés dans la planification sectorielle, le financement du secteur, la mise en œuvre du plan et le dialogue et suivi sectoriels?	<ul style="list-style-type: none"> • Changements relevant de la nature et de la portée du soutien financier et non financier apporté au secteur de l'éducation par les partenaires de développement et les bailleurs de fonds (traditionnels et non traditionnels, y compris les fondations) • Contributions (ou absence de contributions) à la mise en œuvre du plan sectoriel, au dialogue ou au suivi sectoriels d'acteurs autres que le PME • Changements/événements survenus dans le contexte national ou régional 	<ul style="list-style-type: none"> • Documents illustrant l'évolution des priorités défendues par les bailleurs de fonds (traditionnels/non traditionnels) en ce qui concerne la Sierra Leone • Études/rapports commandés par d'autres acteurs du secteur de l'éducation (bailleurs de fonds, organisations multilatérales...) portant sur la 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> – Contexte politique (changement de gouvernement, de leaders...) – Contexte économique – Contexte social/environnemental (catastrophes naturelles, conflit, crise sanitaire...) – Autres (propres au pays concerné) 	<p>nature/l'évolution de leurs contributions et sur les résultats associés</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rapports des pouvoirs publics et d'autres acteurs (médias, par exemple) sur l'évolution du contexte national et les conséquences pour le secteur de l'éducation • Entretiens 	
QEP 3.2 Pendant la période de référence, le soutien financier et non financier du PME a-t-il eu des conséquences imprévues, positives ou négatives?	<ul style="list-style-type: none"> • Types d'effets imprévus, positifs et négatifs, sur la planification sectorielle, le financement, la mise en œuvre du plan sectoriel, le dialogue et le suivi sectoriels, imputables aux fonds et aux conditions de financement du PME • Types d'effets imprévus, positifs et négatifs, imputables à un autre soutien du PME. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les sources de données indiquées plus haut pour les questions 1 et 2 • Entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens
Question clé II : La mise en œuvre des plans sectoriels a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif du [pays] plus efficace et plus efficient?			
QEP 4 En quoi le système éducatif a-t-il changé pendant la période de référence, concernant les points suivants : a) L'amélioration de l'accès à l'éducation et à l'équité? b) L'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation	<p>a) Amélioration de l'accès à l'éducation et de l'équité – accent mis sur la mesure dans laquelle le pays en développement partenaire répond à ses propres indicateurs de performance, lorsqu'ils sont disponibles, par exemple en ce qui concerne²⁵⁸ :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution du nombre d'écoles par rapport au nombre d'enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) • Données de l'ISU • Données de la Banque mondiale • Données des enquêtes réalisées auprès des ménages 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant-après des données statistiques des périodes de référence • Triangulation des résultats de l'examen des documents avec les données statistiques, les entretiens et la documentation sur les

²⁵⁸ Les indicateurs mentionnés sont des exemples de mesures pertinentes qui permettent de signaler l'élimination des obstacles à l'accès à l'éducation. L'applicabilité peut varier d'un pays à l'autre. Lorsqu'il n'existe pas d'indicateurs et/ou de données précises pour un pays, l'évaluation au niveau des pays s'appuie sur les données de l'ISU (et d'autres).

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>(qualité de l'enseignement/de l'instruction)?</p> <p>c) La gestion sectorielle²⁵⁶? Si le système d'éducation n'a connu aucun changement, pourquoi et quelles en sont les répercussions²⁵⁷?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la distance moyenne domicile-établissement • Évolution des coûts de l'éducation pour les familles • Changement dans l'offre des programmes visant à améliorer la préparation des enfants à l'école) • Mesures nouvelles ou élargies mises en place pour garantir que les besoins éducatifs des enfants ayant des besoins spéciaux et des apprenants issus de groupes défavorisés sont pris en compte. • Mesures nouvelles ou élargies mises en place pour garantir l'égalité de genre dans l'éducation <p>b) Améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation (qualité de l'enseignement) – accent sur la mesure dans laquelle le pays en développement partenaire atteint ses propres indicateurs de performance, par exemple en ce qui concerne :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution du nombre d'élèves par enseignant formé au cours de la période de référence • Changements visant une répartition équitable des enseignants (mesurée par le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par établissement) • Évolution de la pertinence et de la clarté des programmes (d'éducation de base) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes d'initiative citoyenne • Rapports d'avancement de l'agent partenaire • Rapports d'avancement du partenaire d'exécution • Rapports d'évaluation à mi-parcours • Rapport annuel de résultats du PME • Rapports d'évaluation • Rapports sur les dépenses publiques • Rapports des OSC • Base de données SABER • Études sur le financement de l'éducation • Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités par le plan sectoriel du pays • Entretiens • Requêtes de financement ESPIG • Documents/rapports pertinents illustrant les changements 	<p>« bonnes pratiques » dans des domaines spécifiques du renforcement des systèmes</p>

²⁵⁶ Les sous-questions reflètent les indicateurs de l'objectif stratégique n° 3, tel qu'il est décrit dans le cadre de résultats du PME, de même que les indicateurs adaptés aux pays pour ce qui est des changements au niveau du système et des éléments (tels que le renforcement institutionnel) d'intérêt particulier pour le Secrétariat.

²⁵⁷ Répercussions sur l'accès à l'éducation et l'équité, la qualité et la pertinence de l'éducation, et sur la gestion du secteur, ainsi que des répercussions probables sur les progrès effectués en matière de résultats d'apprentissage et d'égalité/équité entre les sexes.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution de la qualité et de la disponibilité du matériel didactique • Changements dans la formation initiale et continue des enseignants • Changements dans les mesures d'incitation pour les écoles/enseignants <p>c) Gestion sectorielle – accent sur la mesure dans laquelle le pays en développement partenaire répond à ses propres indicateurs de performance, p. ex. en ce qui a trait au :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Changements dans la capacité institutionnelle des ministères clés et/ou d'autres organismes gouvernementaux pertinents (p. ex. dotation en personnel, structure, culture organisationnelle, financement) • Changements relatifs à l'existence d'un SIGE et à la façon dont le pays en exploite les données pour éclairer le dialogue politique, la prise de décision et le suivi sectoriel • En l'absence d'un SIGE fonctionnel, l'existence d'une stratégie de remplacement réaliste est en place. • Changements relatifs à l'existence d'un bon système d'évaluation des acquis scolaires (SÉA) pour le cycle d'éducation de base dans le pays, pendant la période de référence, et la façon dont celui-ci s'en sert (a-c) : • Causes probables de l'absence ou du peu de changements observés au niveau du système (d'après la revue documentaire et les avis exprimés par les parties prenantes) 	<p>intervenues dans la capacité institutionnelle des principaux ministères (p. ex. sur la restructuration, l'allocation des ressources internes)</p>	

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 5 De quelle façon la mise en œuvre du plan sectoriel a-t-elle contribué à des changements au niveau de l'ensemble du système éducatif?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les mesures spécifiques prises dans le cadre de la mise en œuvre du plan sectoriel s'attaquent à des blocages systémiques repérés précédemment • Autres explications concernant les changements observés au niveau du système (changements dus à des facteurs extérieurs, poursuite d'une tendance déjà à l'œuvre avant le cycle de la politique en cours/le plus récent, efforts ciblés ne relevant pas du plan sectoriel de l'éducation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sources semblables à celles mentionnées pour la QEP 4 • Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités par le plan sectoriel du pays • Analyses sectorielles de l'éducation • Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays 	
<p>Question clé III : Les améliorations au niveau du système d'éducation ont-elles permis de faire des progrès en termes d'impact?</p>			
<p>QEP 6 Durant la période de référence, quels sont les changements observés dans les domaines suivants :</p> <p>a) Acquis scolaires (éducation de base)?</p> <p>b) Équité, égalité entre les sexes et inclusion dans le secteur de l'éducation?</p> <p>Existe-t-il des données probantes qui permettent d'établir un lien entre les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité des sexes et d'inclusion et les changements systémiques identifiés à la QEP 4?</p> <p>Quels autres facteurs pourraient expliquer les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, etc.?</p>	<p>Changements/tendances dans les indicateurs fondamentaux du pays en développement partenaire liés à l'apprentissage/équité tels que décrits dans le plan sectoriel actuel et ventilés (si des données sont disponibles). Par exemple :</p> <p>a) Résultats d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution/tendances des résultats d'apprentissage (éducation de base) au cours de la période étudiée (par sexe, par groupe socioéconomique, par zones rurales/urbaines) <p>b) Équité, égalité entre les sexes et inclusion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évolution des taux de scolarisation (i) bruts et (ii) nets (éducation de base, <u>y compris l'enseignement préscolaire</u>) au cours de la période considérée (par sexe, par groupe socioéconomique, par zone rurale/urbaine) • Évolution de la proportion des enfants (filles/garçons) qui achèvent i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire • Évolution des taux de transition de l'enseignement primaire au premier cycle du 	<ul style="list-style-type: none"> • Données sur la performance sectorielle fournies par le Partenariat mondial, l'ISU, le gouvernement du PDP et d'autres sources fiables • Système d'information sur les besoins de perfectionnement des enseignants • Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) • Données relatives aux examens nationaux • Données internationales et régionales relatives à l'évaluation des acquis scolaires • Données EGRA/EGMA • Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes d'initiative citoyenne 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison avant-après des données disponibles sur le secteur de l'éducation (examen des tendances) pendant et jusqu'à cinq ans avant la période de référence étudiée • Triangulation des données statistiques avec l'analyse des documents qualitatifs

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
	<p>secondaire (par sexe, par groupe socioéconomique)</p> <ul style="list-style-type: none"> Évolution du taux de non-scolarisation pour (i) le cycle primaire, (ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire (par sexe, groupe socioéconomique, milieu rural/urbain) Évolution des taux d'abandon et/ou de redoublement (en fonction des données disponibles) pour (i) l'enseignement primaire, (ii) le premier cycle du secondaire Évolution de la distribution des enfants non scolarisés (filles/garçons; enfants présentant/ne présentant pas de handicap; origines ethniques, géographiques ou économiques) Évolution de la trajectoire des changements dans le pays en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion pendant la période de référence d'une part, et de certains changements précis au niveau du système instaurés au cours de la même période, d'autre part. Autres éléments susceptibles d'expliquer les changements observés en matière de résultats d'apprentissage, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion en plus des changements systémiques identifiés aux QEP 4 et 5 Causes probables des changements survenus au niveau de l'impact 	<ul style="list-style-type: none"> Rapports d'avancement de l'agent partenaire et du partenaire d'exécution Rapports d'évaluation à mi-parcours Rapport annuel de résultats du PME Études/rapports d'évaluation sur le ou les (sous) secteurs de l'éducation commandés par le gouvernement du PDP ou d'autres partenaires de développement (selon leur disponibilité) Documentation relative aux principaux facteurs influant les acquis scolaires, l'équité, l'égalité et l'inclusion dans des conditions comparables 	
Question clé IV : Quelles sont les répercussions des constatations de l'évaluation sur le soutien du PME au [pays]?			
CEQ 7 S'il y a lieu, quels aspects du soutien du PME au [pays] devraient être améliorés? S'il y a lieu, quelles	<ul style="list-style-type: none"> Perspectives découlant des réponses aux questions d'évaluation ci-dessus, en lien, par exemple, avec : 	<ul style="list-style-type: none"> Toutes les sources citées plus haut ainsi que (pour les évaluations sommatives) les 	<ul style="list-style-type: none"> Triangulation des données recueillies et analyse

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>sont les bonnes pratiques qui se dégagent de la manière dont le PME soutient les pays? ²⁵⁹</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Clarté et pertinence des rôles et responsabilités des principaux acteurs du PME au niveau national (Secrétariat, agent partenaire, agence de coordination, gouvernement du pays en développement partenaire, autres acteurs) – Forces et faiblesses relatives à la manière dont les principaux acteurs du PME au niveau des pays remplissent leurs rôles (séparément et conjointement, c'est-à-dire par le biais d'une approche de partenariat) et s'ils le font. – L'influence ou les avantages relatifs découlant du soutien financier et non financier du PME (en mettant l'accent sur le NMF, s'il y a lieu). – Mesure dans laquelle les liens logiques de la théorie du changement du PME sont, ou ne sont pas, étayés par des données probantes. – Mesure dans laquelle les hypothèses sous-jacentes de la théorie du changement, initialement formulées, semblent s'appliquer ou ne pas s'appliquer et pourquoi – Mesure dans laquelle les différents éléments de la théorie du changement semblent s'appliquer et se soutenir mutuellement (p. ex. dialogue sectoriel et planification sectorielle) – Satisfaction des parties prenantes à l'égard du soutien du PME 	<p>sources utilisées pour les QEP 9, 10 et 11 (partie B ci-dessous).</p>	<p>effectuée pour d'autres questions d'évaluation</p>

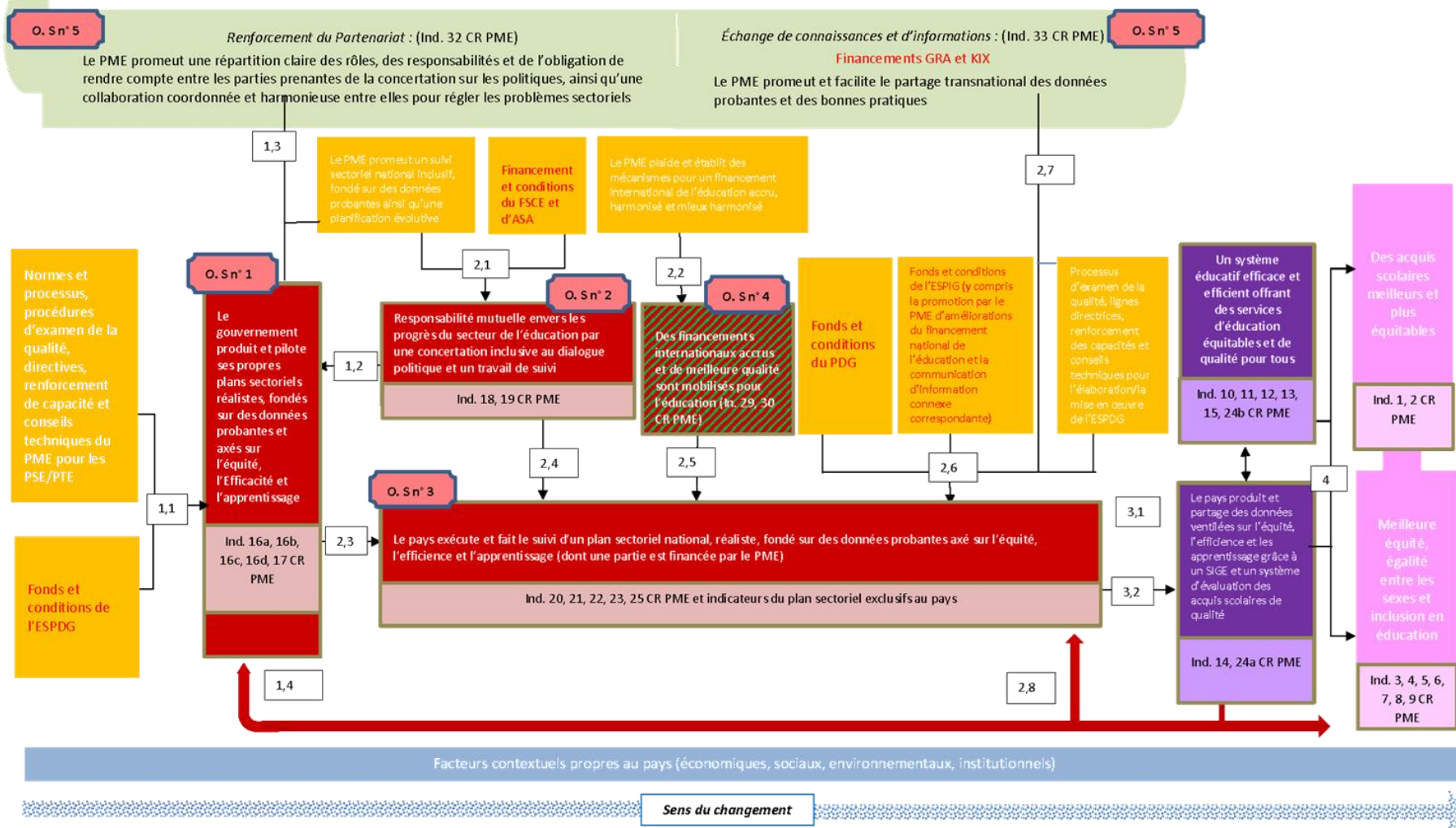
²⁵⁹ Pour les questions CEQ 7 et 8, la notion de « bonne pratique » renvoie à la reconnaissance des processus, mécanismes, méthodes de travail, etc. que l'équipe de l'évaluation au niveau des pays a jugés efficaces et/ou innovants dans ce contexte précis. Il ne s'agit pas de tenter de recenser des points de référence généralement pertinents ou de répertorier de « bonnes pratiques » universelles.

PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS D'ÉVALUATION	INDICATEURS	PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION	ANALYSE
<p>QEP 8 S'il y a lieu, quelles sont les bonnes pratiques qui se dégagent de la manière dont les pays abordent les enjeux propres au secteur de l'éducation/comment les pays opèrent durant les différents éléments du cycle politique?²⁶⁰</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectives découlant des réponses aux questions d'évaluation ci-dessus, en lien, par exemple, avec : <ul style="list-style-type: none"> – L'efficacité des approches adoptées dans le pays concerné pour assurer l'efficacité de la planification sectorielle, du dialogue et du suivi sectoriels, du financement sectoriel et de la mise en œuvre des plans sectoriels. – Des approches réussies, prometteuses ou contextuellement novatrices adoptées dans le cadre de la mise en œuvre du plan sectoriel pour relever des défis sectoriels précis²⁶¹. 	<ul style="list-style-type: none"> • Toutes les sources citées plus haut ainsi que (pour les évaluations sommatives) les sources utilisées pour les QEP 9, 10 et 11 (partie B ci-dessous). 	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation des données recueillies et analyse effectuée pour d'autres questions d'évaluation

²⁶⁰ Il pourrait s'agir, par exemple, de mettre en évidence les points forts des mécanismes existants de planification sectorielle qui reflètent les lignes directrices et les critères de qualité du PME/IIPE ou qui introduisent d'autres approches ou des approches légèrement différentes qui semblent bien fonctionner dans le contexte donné.

²⁶¹ Par exemple, en soulignant les approches prometteuses adoptées par le gouvernement et les partenaires de développement respectifs pour essayer d'atteindre les enfants non scolarisés. Veuillez noter que « innovant » signifie « innovant/nouveau dans le contexte donné », et non nécessairement généralement nouveau.

Annex B. Théorie du changement du Partenariat mondial pour l'éducation



LÉGENDE

xxx	Intrants/soutien non financier du Partenariat mondial (assistance technique, facilitation, plaidoyer)
xxx	Intrants/soutien financier du Partenariat mondial (financements) et conditions connexes
	Objectifs au niveau des pays que le PME soutient/influence directement et auxquels il contribue directement.
	Objectifs de niveau mondial que le PME soutient/influence et auxquels il contribue directement et qui ont des conséquences à l'échelon national (continuum du cycle des politiques)
	Objectifs de niveau mondial ayant des répercussions à l'échelon national, qui sont influencés par le PME, mais pas uniquement impulsés par ses interventions ou son influence au niveau mondial et/ou des pays.
	Résultats intermédiaires : Changements au niveau du système éducatif
	Impact : Changements en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité et d'inclusion
	Facteurs contextuels
O. S. n°	Objectif stratégique correspondant du Plan stratégique GPE 2020

1

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

Annex C. Mécanismes explicatifs et contributions revendiquées (implicites)

N°	MÉCANISME EXPLICATIF	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
1 - Contributions du PME à la planification sectorielle,		
1.1, 1.2, 1.3 et 1.4	<p>PARCE QUE</p> <ul style="list-style-type: none"> •(1) le PME fournit des financements et des lignes directrices pour la préparation des plans sectoriels de l'éducation, des services d'examen de la qualité, de renforcement des capacités et de conseil technique •(2) le PME promeut (au niveau mondial et au niveau des pays) une planification évolutive fondée sur des données probantes, •(3) Le PME promeut et facilite le partage transnational des données probantes et de bonnes pratiques. •(4) Le PME promeut une répartition claire des rôles, des responsabilités et de l'obligation de rendre compte entre les parties prenantes de la concertation sur les politiques, ainsi qu'une collaboration coordonnée et harmonieuse entre elles pour régler les problèmes sectoriels •(5) Les données relatives aux systèmes, à l'équité et aux apprentissages générées par un SIGE et un SEA de bonne qualité sont récupérées et utilisées pour éclairer la planification sectorielle, <p>Le gouvernement du PDP produit et pilote ses propres plans sectoriels, stratégiques et fondés sur des données probantes, qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages</p>	<p>Contribution revendiquée A : Le soutien et l'influence du PME (d'ordre financier et non financier) contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, stratégiques et fondés sur des données probantes, axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.</p>
2 - Contributions du PME à la mise en œuvre du plan sectoriel, au suivi et au dialogue sectoriels		
2,1	<p>PARCE QUE</p> <ul style="list-style-type: none"> •(1) le PME fournit des financements du FSCE et de l'ASA •(2) le PME appuie et promeut un suivi sectoriel inclusif, fondé sur des données probantes ainsi qu'une planification évolutive au niveau mondial et au niveau des pays •(3) Le PME promeut et facilite le partage transnational des données probantes et de bonnes pratiques. •(4) Le PME promeut une répartition claire des rôles, des responsabilités et de l'obligation de rendre compte entre les parties prenantes de la concertation sur les politiques, ainsi qu'une collaboration coordonnée et harmonieuse entre elles pour régler les problèmes sectoriels <p>Les progrès sectoriels font l'objet d'une responsabilité mutuelle grâce à une concertation sur l'action à mener et un suivi, inclusifs.</p>	<p>Contribution revendiquée B : Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le PME à une planification sectorielle et à un suivi conjoint inclusifs contribue à l'exercice d'une <i>responsabilité mutuelle</i> dans les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation.</p>
2,2	<p>PARCE QUE</p> <ul style="list-style-type: none"> •(1) le PME promeut et met en place des mécanismes de financements internationaux harmonisés, plus importants et mieux alignés en faveur de l'éducation, •(2) Les conditions de financement du PME intègrent la promotion de meilleurs financements nationaux pour l'éducation, 	<p>Contribution revendiquée C : Les conditions de plaidoyer et de financement du PME contribuent à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays.</p>

N°	MÉCANISME EXPLICATIF	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
	<p>On constate la mobilisation de financements plus importants et de meilleure qualité pour l'éducation dans le pays.</p>	
2.3, 2.4, 2.5, 2.6 2.7 et 2.8	<p>PARCE QUE</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) le PME octroie des financements pour la préparation des programmes (PDG) et des financements pour la mise en œuvre des programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG) • (2) le PME fournit des services d'examen de la qualité, des lignes directrices, des services de renforcement des capacités et des conseils techniques pour l'élaboration et l'exécution des ESPIG • (3) les progrès du secteur de l'éducation font l'objet d'une responsabilité mutuelle • (4) le pays a élaboré un plan sectoriel réaliste, fondé sur des données probantes • (5) l'éducation dispose de financements plus importants et de meilleure qualité • (6) Le PME promeut et facilite le partage transnational des données probantes et de bonnes pratiques. • (7) les données relatives aux systèmes, à l'équité et aux apprentissages générées par des SIGE et des SEA de bonne qualité sont récupérées et utilisées pour éclairer la mise en œuvre du plan, <p>Le pays met en œuvre et assure le suivi de plans sectoriels réalistes, fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages</p>	<p>Contribution revendiquée D : Le soutien et l'influence du PME (d'ordre financier et non financier) contribuent à la <i>mise en œuvre</i> efficace et efficiente de ces plans sectoriels.</p> <ul style="list-style-type: none"> •
3. Des objectifs nationaux aux changements systémiques (résultat intermédiaire)		
3,1	<ul style="list-style-type: none"> • PARCE QUE • (1) les pays mettent en œuvre et assurent le suivi de plans sectoriels réalistes, fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages • Le système éducatif gagne en efficacité et en efficacité pour fournir à tous des services éducatifs équitables et de qualité 	
3,2	<p>PARCE QUE</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA • (2) le PME promeut et facilite le partage des données probantes et la responsabilité mutuelle des progrès du secteur de l'éducation <p>Le pays produit et communique des données ventilées relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages</p>	<p>Contribution revendiquée E : L'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du <i>système éducatif</i>.</p>

N°	MÉCANISME EXPLICATIF	CONTRIBUTION REVENDIQUÉE (IMPLICITE)
4. Du changement systémique (résultats intermédiaires) à l'impact		
4	PARCE QUE l'on observe des améliorations au niveau du système éducatif global, les acquis scolaires progressent et l'équité, l'égalité et l'inclusion s'améliorent dans l'éducation.	Contribution revendiquée F : Les améliorations au niveau du système éducatif débouchent sur de <i>meilleurs acquis scolaires</i> et le <i>renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion</i> dans le secteur de l'éducation.

Annex D. Protocoles d'entrevue

Ces lignes directrices ne se veulent pas des questionnaires. Il ne sera guère possible de couvrir tous les enjeux dans toutes les catégories avec toutes les personnes ou tous les groupes consultés. Les membres de l'équipe d'évaluation useront de leur jugement et se concentreront sur les domaines les plus susceptibles d'enrichir les connaissances actuelles de l'équipe, tout en permettant aux personnes interrogées et aux groupes de s'exprimer sur les enjeux qui leur paraissent les plus importants.

Les évaluateurs formuleront les questions de manière à ce que les répondants puissent facilement les comprendre (c'est-à-dire en évitant d'être trop technique) et de façon à obtenir des éléments probants, pertinents au regard des questions qu'ils ont à l'esprit.

Méthode adoptée pour les entretiens

- Les entretiens constitueront l'une des principales sources d'information de la présente évaluation. Ils serviront à obtenir des faits probants, à recouper les éléments tirés d'autres entretiens et de l'étude documentaire et seront intégrés au processus de consultation.
- Une analyse des parties prenantes, présentée dans le rapport de référence servira, elle, à sélectionner les personnes à rencontrer. Au cours de la période d'évaluation, l'équipe d'évaluation entend cibler un éventail diversifié de parties prenantes représentant pleinement aussi bien l'ensemble des intérêts institutionnels et politiques les plus importants que ceux des bénéficiaires. Elle révisera régulièrement la liste des personnes à interviewer afin de prévenir tout oubli possible et la sous-représentation de parties prenantes clés.
- Tous les entretiens se dérouleront dans le respect des différentes normes d'éthiques d'évaluation (le travail de l'équipe d'évaluation sera guidé par : les Normes de qualité pour l'évaluation du développement du CAD de l'OCDE,²⁶² les normes d'évaluation, les règles d'évaluation, les lignes directrices en matière d'éthique et le code de conduite pour l'évaluation applicables dans le système des Nations Unies (GNUÉ)²⁶³; les principes et normes de la Banque mondiale pour l'évaluation des programmes de partenariat à l'échelle mondiale et régionale²⁶⁴; le guide d'évaluation de l'action humanitaire d'ALNAP²⁶⁵; le manuel Sphère pour le suivi et l'évaluation²⁶⁶ et les lignes directrices relatives à l'éthique de la recherche menée auprès d'enfants²⁶⁷.)
- Les entretiens seront menés en toute confidentialité, généralement par une personne ou deux (pour faciliter la prise de notes). Les rapports ne nommeront pas les informateurs; ils ne les citeront pas directement ni ne leur attribueront une citation lorsque cela risque de révéler leur identité, sans avoir préalablement obtenu leur autorisation.
- Un protocole d'entretien, de même qu'un modèle standard pour consigner les notes d'entrevue, est présenté ci-dessous. Cette méthode qui servira à tous les entretiens permettra de rapporter systématiquement le détail des propos recueillis, tout en permettant une certaine souplesse dans la formulation des questions spécifiques posées. Les notes d'entrevue seront retranscrites, rassemblées en un recueil d'entretiens lequel sera partagé avec les membres de l'équipe d'évaluation sur le site de la bibliothèque électronique interne réservée à l'équipe. De manière à préserver la confidentialité des personnes interrogées, les notes ne seront accessibles

²⁶² <http://www.oecd.org/development/evaluation/qualitystandards.pdf>

²⁶³ <http://www.uneval.org/document/detail/21> and <http://www.uneval.org/document/detail/22>, <http://www.uneval.org/document/detail/102> and <http://www.unevaluation.org/document/detail/100>

²⁶⁴ <http://siteresources.worldbank.org/EXTGLOREGPARPROG/Resources/sourcebook.pdf>

²⁶⁵ <http://www.alnap.org/resource/23592.aspx>

²⁶⁶ <http://www.sphereproject.org/silo/files/sphere-for-monitoring-and-evaluation.pdf>

²⁶⁷ <http://childethics.com/>

qu'aux membres de l'équipe. Le recueil de notes facilitera l'analyse des entretiens et permettra d'effectuer des recherches, entre autres, sur des termes thématiques clés et des initiatives. Cela permettra de tirer le meilleur parti du potentiel analytique des entrevues et des possibilités de triangulation.

Groupes de discussion

- L'équipe d'évaluation peut également organiser des groupes de discussion. Tout comme les guides d'entretien, les rubriques et les points de discussion se rapportent aux axes d'analyse et aux questions d'évaluation figurant dans la matrice d'évaluation. Ils n'ont qu'une valeur indicative et l'équipe d'évaluation peut les suivre librement afin de tirer le maximum d'enseignements de chaque groupe de discussion.
- Toutes les discussions menées dans le cadre des groupes de discussion témoigneront du respect de l'équipe d'évaluation envers les principes éthiques appropriés en matière d'évaluation (mentionnés ci-dessus).

Annex E. Risques pour l'évaluation et déontologie

Risques pour l'évaluation

- Le tableau ci-après résume les principaux risques anticipés et les limites correspondantes décrits dans la section « Gestion des risques et planification des urgences » du rapport initial. Il propose également les mécanismes envisagés pour atténuer les risques.

Annexe – Tableau 1 Principaux risques et limites anticipés, et mécanismes d'atténuation envisagés

RISQUES ANTICIPÉS ET CONSÉQUENCES	MÉCANISMES D'ATTÉNUATION
<p>Retards dans la réalisation des 24 visites à effectuer dans les pays</p> <p>Conséquences : transmission tardive de certains rapports d'évaluation, hors des délais requis pour fournir des informations aux réunions du Comité des stratégies et de l'impact et/ou du Conseil du PME, ou pour être pris en compte dans le rapport de synthèse.</p> <p>Probabilité : Élevée</p>	<p>Si les rapports d'évaluation/d'avancement ne sont pas complètement terminés, l'équipe d'évaluation fournira au Secrétariat au minimum un résumé des premières conclusions clés aux dates fixées en fonction du calendrier des réunions du SIC et du Conseil ou des rapports de synthèse. Les rapports complets seront ensuite transmis aussi vite que possible et pris en compte dans les rapports de synthèse suivants si des informations importantes ont été omises.</p>
<p>Des situations de conflit ou de fragilité empêchent les équipes d'effectuer le recueil de données dans les pays pour les évaluations sommatives ou prospectives</p> <p>Conséquences : les consultants internationaux sont dans l'impossibilité de mener le recueil des données sur place. Retards de la réalisation des visites et des produits correspondants.</p> <p>Probabilité : De moyenne à élevée</p>	<p>Modifier le calendrier des visites et reporter les produits correspondants.</p> <p>Modifier l'ordre de réalisation des 22 évaluations sommatives ou tirer profit de la clause d'urgence prévoyant l'inclusion de deux pays supplémentaires dans l'échantillon des évaluations sommatives.</p> <p>Recueillir des données en interrogeant les parties prenantes nationales par courriel, téléphone ou Skype; utiliser la méthode du sondage électronique pour interroger plusieurs acteurs à la fois.</p> <p>Relever le niveau d'effort des consultants nationaux pour assurer le recueil des données dans les pays.</p>
<p>Les interventions ne sont pas exécutées pendant la période de l'évaluation</p> <p>Ce risque concerne surtout les évaluations prospectives. Le défaut de mise en œuvre peut certes représenter une source d'information pour les évaluations d'impact, mais ce type de situation ne présente pas un bon rapport coût-efficacité.</p> <p>Probabilité : Moyenne</p>	<p>Si les interventions ne sont pas exécutées au cours de la période de l'évaluation, les informations sur les blocages, les obstacles, les facteurs contextuels et la politique économique aideront à mettre en lumière les raisons qui ont empêché leur exécution et dans quelle mesure le PME aurait pu influencer sur ces facteurs.</p>
<p>Important manque de données et de faits probants</p> <p>Conséquences : impossibilité d'effectuer une analyse de tendance fiable. Absence d'une base solide à partir de laquelle évaluer les progrès réalisés par un pays pour renforcer le système éducatif global et les résultats scolaires et, par voie de conséquence, les contributions du PME par rapport à la théorie du changement.</p>	<p>Prendre en compte la disponibilité des données dans la stratégie d'échantillonnage Travailler avec le Secrétariat et les parties prenantes nationales pour combler les déficits de données. S'agissant des évaluations prospectives, si des lacunes repérées dès la phase de base ne peuvent être comblées, ajuster l'orientation de l'évaluation pour tirer un parti maximal d'autres données éventuellement disponibles.</p> <p>Utiliser des données qualitatives (p. ex. issues de la consultation des parties prenantes) pour reconstituer une</p>

RISQUES ANTICIPÉS ET CONSÉQUENCES	MÉCANISMES D'ATTÉNUATION
<p>Probabilité : Probabilité : Moyenne, mais variable selon les pays</p>	<p>base plausible pour les questions clés, de façon à permettre l'établissement de l'historique des contributions.</p> <p>Identifier clairement les déficits de données et leurs implications sur l'analyse pour tous les produits à livrer.</p>
<p>La structure des données disponibles est limitative</p> <p>Pour évaluer les progrès du secteur de l'éducation, l'équipe d'évaluation utilisera les meilleures données disponibles au niveau national. Le format des données disponibles peut toutefois varier selon les pays. Il est, par exemple, possible que les pays utilisent des critères différents pour définir la notion d'inclusion, ce qui peut poser des problèmes au moment de la synthèse des observations sur la contribution du PME dans le domaine concerné.</p> <p>Probabilité : Moyenne</p>	<p>Dans la mesure où la synthèse qualitative ne présente pas ce type de problème, ce risque sera atténué par une description des différences entre critères de mesure des différents pays.</p>
<p>Inaccessibilité des partenaires nationaux, entraînant des séries incomplètes de données, un défaut de triangulation, un sentiment de frustration des partenaires ayant le sentiment que leurs avis ne sont pas correctement pris en compte, d'où un rejet des conclusions de l'évaluation et des recommandations pour l'avenir, une augmentation des coûts et du temps nécessaires pour recueillir les données, des retards dans le recueil des données et la transmission des produits correspondants.</p> <p>Probabilité : Moyenne</p>	<p>Prendre contact avec les parties prenantes nationales aussi tôt que possible avant la mission pour se renseigner sur leurs disponibilités.</p> <p>Recueillir des données par courriel, téléphone, Skype ou par l'intermédiaire d'un consultant local avant ou après la visite.</p> <p>Travailler en étroite collaboration avec le responsable-pays du Secrétariat et le chargé de liaison dans le pays (agence de coordination, par ex.) pour réussir à contacter toutes les parties prenantes clés au niveau national.</p> <p>Consulter d'autres personnes du même groupe de parties prenantes si les informateurs pressentis ne sont pas disponibles.</p>
<p>Biais induit dans le comportement des acteurs par le fait de participer à une évaluation, indépendamment du soutien du PME</p> <p>Les partenaires du PME concernés par des évaluations prospectives risquent d'interpréter ces évaluations comme une recherche d'exemples de bonnes pratiques et pourraient de ce fait intensifier leurs efforts.</p> <p>Probabilité : De moyenne à faible</p>	<p>L'équipe d'évaluation examinera les données de performance de l'ensemble des pays du PME pour voir si le classement des pays concernés par l'évaluation prospective a changé pendant la période de l'évaluation.</p>
<p>Degré d'indépendance des évaluations par rapport au Secrétariat (jugé) insuffisant</p> <p>Conséquences : effets négatifs sur la crédibilité des conclusions et des recommandations aux yeux des principales parties prenantes.</p> <p>Utilisation limitée des évaluations dans le processus décisionnel ou les comportements des principales parties prenantes. Préjudice de réputation pour le Secrétariat et les membres du consortium</p>	<p>Les constats, conclusions et recommandations seront fondés sur des faits probants clairement identifiés.</p> <p>Examen de tous les projets de rapport par un Groupe d'examen technique indépendant.</p> <p>L'équipe d'évaluation intégrera les commentaires reçus à propos des projets de rapports de la façon suivante : a) les erreurs factuelles seront corrigées; b) s'agissant des autres commentaires portant sur le contenu, l'équipe d'évaluation décidera sur la base des éléments d'appréciation disponibles si et comment ces</p>

RISQUES ANTICIPÉS ET CONSÉQUENCES	MÉCANISMES D'ATTÉNUATION
<p>Probabilité : De moyenne à faible</p>	<p>commentaires doivent être pris en compte. En cas de rejet de commentaires ou de suggestions, l'équipe d'évaluation en donnera la raison.</p>
<p>Sentiment croissant de sympathie des équipes d'évaluation prospective envers le PME ou d'autres entités, devenant excessif au fil des visites successives</p> <p>Ce phénomène pourrait avoir pour conséquence l'établissement de rapports trop positifs omettant une critique constructive pourtant méritée de certains domaines.</p> <p>Probabilité : De moyenne à faible</p>	<p>Les mécanismes d'examen de la qualité internes, indépendants et externes, qui sont décrits à la section 4.3 ainsi que les commentaires du GETI permettront de repérer les cas éventuels de rapports d'évaluation prospective ne comprenant pas de faits suffisamment probants à l'appui d'évaluations trop positives.</p>
<p>Défection de pays ne souhaitant plus participer ou souhaitant se retirer en cours de réalisation d'une évaluation (prospective)</p> <p>Conséquences : déséquilibre de l'échantillon des évaluations sommatives ou prospectives. Difficultés pour mener à bien l'ensemble des huit évaluations prospectives de manière cohérente.</p> <p>Probabilité : De moyenne à faible</p>	<p>Processus transparent de sélection et d'échantillonnage.</p> <p>Travail en amont avec les responsables-pays du PME et les partenaires d'exécution dans les pays pour susciter l'adhésion à l'évaluation au niveau des pays.</p> <p>Contact précoce et constant avec les hauts décideurs des PDP pour s'assurer que les parties prenantes comprennent la nature et la durée prévue des évaluations, en particulier des évaluations prospectives.</p>

Déontologie

Les membres de notre consortium respecteront strictement les principes éthiques et les codes de déontologie internationalement reconnus en matière d'évaluation, en particulier en ce qui concerne les situations humanitaires et de conflit, et les populations défavorisées et vulnérables.

Le travail de l'équipe d'évaluation sera guidé par les lignes directrices suivantes : les Normes de qualité pour l'évaluation du développement du CAD de l'OCDE; les normes d'évaluation, les règles d'évaluation, les lignes directrices en matière d'éthique et le code de conduite pour l'évaluation applicables dans le système des Nations Unies (GNUE); les principes et normes de la Banque mondiale pour l'évaluation des programmes de partenariat à l'échelle mondiale et régionale; le guide d'évaluation de l'action humanitaire d'ALNAP; le manuel Sphère pour le suivi et l'évaluation et les lignes directrices relatives à l'éthique de la recherche menée auprès d'enfants.

Annex F. Confirmation et infirmation de la méthodologie fondée sur des données probantes

La présente évaluation s'intéresse à la manière dont l'analyse des contributions peut identifier et déterminer l'étendue des facteurs d'influence et des explications alternatives et évalue les éléments probants confirmant ou infirmant les contributions revendiquées. Nous nous sommes servis du Cadre d'évaluation du degré d'influence (CÉDI) de Lemire, Nielsen et Dyadal²⁶⁸ comme cadre opérationnel pour proposer une structure permettant de prendre des décisions claires et en toute transparence à propos de la pondération des facteurs confirmant ou infirmant les contributions revendiquées dans l'analyse évaluative.

L'équipe d'évaluation a consigné la contribution revendiquée correspondant à chacun des éléments probants, décrit l'élément probant, indiqué la source de données et déterminé si l'élément probant confirme ou infirme la contribution revendiquée. Le degré d'influence de chaque élément probant sur la contribution revendiquée a été évalué en fonction des critères suivants : certitude, robustesse, validité, prévalence et assise théorique.

L'évaluation des éléments probants issus des données d'entrevues confirmant ou infirmant une contribution revendiquée repose sur l'analyse de l'impartialité de l'informateur (dans quelle mesure cette personne a-t-elle un intérêt direct dans le sujet abordé dans l'extrait?), les connaissances de celui-ci (quel degré de connaissances ou d'expérience du sujet de l'extrait la personne interviewée possède-t-elle?) et de sa logique (dans quelle mesure son point de vue est-il logique? Étaye-t-il son propos d'exemples probants?)

L'évaluation de la plausibilité de chacune des contributions revendiquées à été réalisée en se basant sur :

- Les conditions préalables de la contribution sont remplies (le changement a-t-il eu lieu? Sinon, on ne peut parler de contribution);
- Les éléments sur lesquels le PME a fourni des apports ou un soutien;
- D'autres soutiens apportés à l'extérieur du partenariat;
- Les éléments probants confirmant ou infirmant la contribution revendiquée;
- La mesure dans laquelle les hypothèses se vérifient; et
- Le raisonnement logique.

²⁶⁸ Lemire, Nielsen et Dybdal, 2012. *Making contribution analysis work: A practical framework for handling influencing factors and alternative explanations*. Évaluation, volume 18 : 294.

Annexe – Tableau 2 Exemple d'évaluation de la force d'un élément probant – documents

Nombre	Certitude	Robustesse	Validité	Prévalence	Assise théorique
	Mesure dans laquelle l'élément probant confirme ou infirme l'explication (i.e. identifiant)	Mesure dans laquelle l'élément probant est considéré comme une explication ou un facteur d'influence important au sein d'un large éventail d'éléments probants	Mesure dans laquelle l'élément probant mesure l'explication et est fiable	Mesure dans laquelle l'élément probant contribue, dans une grande variété de contextes, au résultat évalué	L'élément probant est étayé par une théorie (il identifie les théories existantes dont il constitue un exemple) et est présentée en termes précis (c'est-à-dire qu'il n'est pas flou)
Doc1	faible	s.o.	modérée	forte	forte
Doc2					

Annexe – Tableau 3 Exemple d'évaluation de la force d'un élément probant – entrevues

Extrait n°	Personne interviewée	Contribution revendiquée	Poste	Opinion	Impartialité	Connaissance	Cohérence
	Se servir du protocole d'entretien	À quelle contribution revendiquée l'opinion exprimée correspond-elle?	L'opinion confirme-t-elle ou infirme-t-elle la contribution revendiquée?	Préciser l'opinion de la personne interviewée, exprimée dans l'extrait	Dans quelle mesure cette personne a-t-elle un intérêt direct dans le sujet abordé dans l'extrait?	Quel degré de connaissances ou d'expérience du sujet de l'extrait la personne interviewée possède-t-elle?	Dans quelle mesure son opinion est-elle pertinente? Étaye-t-elle ses propos d'exemples probants?
1	MoE4a	A		La personne interviewée affirme que les OSC ont participé à toutes les étapes de la planification	s.o.	faible	faible
2							

Annexe – Tableau 4 Exemple de pondération d'un élément probant pour vérifier la plausibilité d'une contribution revendiquée et identifier les facteurs d'influence

Contribution revendiquée A : Le soutien et l'influence du PME (d'ordre financier et non financier) contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage.							
Conditions préalables	Soutien/apports du PME	Soutien/apports autres que ceux du PME	Élément probant confirmant la contribution revendiquée	Élément probant infirmant la contribution revendiquée	Hypothèse vérifiée	Évaluation	Raisonnement
<i>Qu'est-ce qui a été fait du côté de la planification sectorielle au cours de la période de référence?</i>	<i>Qu'est-ce que le PME a-t-il fait (précisément) pour soutenir chacune de ces réalisations?</i>	<i>Qu'est-ce que d'autres ont fait (précisément) pour soutenir chacune de ces réalisations?</i>	<i>Établir la liste des documents et des entrevues qui confirment ou infirment que le soutien du PME s'est traduit par une contribution.</i>		<i>Les hypothèses génériques se sont-elles vérifiées?</i>	<i>En partant du principe que les conditions préalables ont été remplies, les apports du PME et les éléments probants, la contribution du PME est-elle plausible?</i>	<i>Quelle est l'argumentation générale permettant d'affirmer que la contribution est plausible ou pas?</i>
Suivi de l'enjeu 1 de la première année	Le PME a-t-il contribué à traiter cet enjeu?	Qui d'autre a soutenu ou contribué à cela et comment?	Doc 4, 7, 9, 11, etc.	Doc4	Les parties prenantes au niveau du pays ont les <i>capacités</i> pour contribuer, conjointement, à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles.	Plausible	Un plan crédible, de qualité, est en place + il a été préparé dans le cadre de processus inclusifs + le PME a accordé un soutien financier à la préparation du plan + le PME a offert une assistance technique qui a
Suivi de l'enjeu 2 de la première année	Le PME a-t-il contribué à traiter cet enjeu?	Qui d'autre a soutenu ou contribué à cela et comment?	Doc3	Int3	Les parties prenantes ont les <i>opportunités</i> (ressources, temps, environnement propice) pour le faire		

Suivi de l'enjeu 3 de la première année	Le PME a-t-il contribué à traiter cet enjeu?	Qui d'autre a soutenu ou contribué à cela et comment?	Int1		Les parties prenantes avaient la <i>motivation</i> (incitations) pour le faire		permis d'améliorer la qualité du plan + la plupart des membres du GLPE confirment que le PME y a contribué + les rapports d'achèvement de l'ESPIG précisent les contributions du PME + les plans du pays, avant que celui-ci n'adhère au PME, n'étaient pas crédibles et ne s'intéressaient pas à l'équité, à l'efficacité et à l'apprentissage.
Le PSE est guidé par une vision d'ensemble, est stratégique et exhaustif	Le PME a-t-il contribué à cet enjeu?	Qui d'autre a soutenu ou contribué à cela et comment?	Int3		Le PME dispose d'un effet de levier suffisant dans le pays pour influencer la planification sectorielle		
Le PSE est réalisable, sensible au contexte et attentif aux disparités	Le PME a-t-il contribué à cet enjeu?	Qui d'autre a soutenu ou contribué à cela et comment?			Le SIGE et les SAÉ produisent des données utiles et pertinentes pour alimenter la planification sectorielle		
Le PSE répond aux critères de qualité du PME	Le PME a-t-il contribué à cet enjeu?	Qui d'autre a soutenu ou contribué à cela et comment?					
Le processus a été piloté par le pays, de manière participative et transparente	Le PME a-t-il contribué à cet enjeu?	Qui d'autre a soutenu ou contribué à cela et comment?					
	D'autres domaines de soutien						

Annex G. Cartographie des parties prenantes

Annexe – Tableau 5 Cartographie des parties prenantes

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU PME AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Niveau mondial		
Secrétariat	Importance : Élevée. Influence : Élevée. Le Secrétariat met en pratique les recommandations relatives aux orientations et à la stratégie formulées par le Conseil. Intérêt : Élevé.	Les principales parties prenantes internes et les utilisateurs de l'évaluation; les informateurs clés; le responsable-pays a facilité les contacts de l'équipe d'évaluation avec les parties prenantes.
Niveau national		
Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et Initiation à la nouvelle citoyenneté (MEPS-INC) (Ministère de l'Enseignement primaire et secondaire)	Importance : Élevée. Influence : Élevée. Intérêt : Élevé.	Présidents de la Cellule d'appui technique à l'éducation (CATED) devenue le 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 PME. Chargés de la conception et de l'exécution de la politique sectorielle de l'éducation et de la gestion des fonds correspondants. Chargés (avec le MESU, le MFPMA et le MAS) de la mise en œuvre de la SSEF 2016-2025 (Gouvernement de la RDC, 2015g) En tant que bénéficiaire institutionnel direct, porte un intérêt particulier aux questions qui touchent au renforcement des capacités
Ministère des Finances	Importance : Élevée. Influence : Élevée. Intérêt : Moyen-faible.	Assure l'exécution financière du PRGSP. Responsable des allocations budgétaires pour le secteur de l'éducation et informateurs clés sur les questions de complémentarité du financement du PME. Important pour l'harmonisation des bailleurs de fonds et l'utilisation de mécanismes, tels que la mise en commun de fonds.

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU PME AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Ministère du Budget	Importance : Élevée. Influence : Élevée. Intérêt : Moyen-faible.	Responsable de la programmation budgétaire et de l'exécution des actions et des projets sélectionnés dans le cadre du CDMT (Cadre de dépenses à moyen terme) avec les ministères sectoriels. Responsable de l'exécution du budget? Assure l'allocation efficace des fonds aux secteurs et priorités identifiés par le Gouvernement.
Ministère de la Planification	Importance : Élevée. Influence : Élevée. Intérêt : Moyen-faible.	Gère l'exécution du Document de la stratégie de croissance et de de réduction de la pauvreté en collaboration étroite avec les ministères sectoriels, les partenaires de développement, les organisations de la société civile, les organisations non gouvernementales et le secteur privé. Garantit l'instauration de politiques sectorielles au sein de chaque ministère de programmes et projets de relance économique et de réduction de la pauvreté, en partenariat avec toutes les parties prenantes du développement.
Ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP) Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire (MESU) Ministère des Affaires sociales, de l'Action humanitaire et de la Solidarité nationale (MAS) Ministère du Genre Ministère de la Justice et des Droits humains? Ministère de la Santé? Autres ministères sectoriels concernés par les questions d'éducation (de base), d'équité et d'égalité.	Importance : Moyenne-faible. Intérêt : Moyen. Influence : Moyenne-faible, en fonction de la proximité/de l'influence du travail du ministère pour l'éducation de base.	L'éducation formelle est sous la responsabilité du MFPMA, du MESU et du MEPS-INC, alors que l'éducation non formelle relève du MAS. (Gouvernement de la RDC, 2015g, p. 19 et s.) MESU, MFPMA et MAS : avec le MEPS-INC, sont responsable de la mise en œuvre du PSSE (Gouvernement de la RDC, 2015g).

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU PME AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Gouverneur provincial Comités d'éducation provinciaux et sous-provinciaux, dont le Service de contrôle et de la paie des enseignants provincial	Importance : Moyenne-faible. Intérêt : Moyen. Influence : Moyenne-faible.	Responsable de l'administration de tous les secteurs au niveau provincial Rôle important sur le plan de la prestation des services éducatifs, mais aussi des salaires des enseignants, des frais de scolarité, etc.
Informateurs clés du secteur de l'éducation (au niveau national)		
Banque mondiale, agent partenaire	Importance : Élevée. Influence : Élevée. Intérêt : Élevé.	Joue un rôle essentiel en veillant à ce que les financements du PME soient gérés de manière appropriée et pleinement alignés sur l'évolution du secteur de l'éducation, au sens large, tout en apportant une valeur ajoutée aux processus et aux résultats au niveau du pays.
UNICEF, agence de coordination	Importance : Élevée. Intérêt : Élevé. Influence : Moyenne-élevée.	L'agence de coordination, de par son rôle de facilitation, joue un rôle de premier plan pour veiller à harmoniser le soutien offert, de manière à développer l'efficacité, la responsabilité mutuelle et la transparence à l'échelle du partenariat.
Partenaires de développement : <ul style="list-style-type: none"> • Coopération technique belge • Agence française de développement (AFD) • Ministère du Développement international (DfID) • UNICEF • USAID • Banque mondiale et • UNESCO • PAM²⁶⁹ (Organismes donateurs, organisations multilatérales)	Importance : Élevée. Influence : Moyenne-élevée. Intérêt : Élevé.	Participation et contributions au GLPE et à la mise en œuvre et au suivi des financements du PME, ainsi qu'à d'autres activités des partenaires de développement dans le secteur de l'éducation et mesure dans laquelle celles-ci sont harmonisées avec le plan sectoriel de l'éducation et les activités de mise en œuvre financées par l'ESPIG.

²⁶⁹ Le PAM a signé la lettre d'endossement du PSSE.

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU PME AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Autres parties prenantes nationales de l'éducation		
Organisations non gouvernementales : <ul style="list-style-type: none"> • Save the Children • IRC • VVOB • PAQUE 	Importance : Élevée. Influence : Moyenne-faible. Intérêt : Élevé.	Membres du GLPE dans tous les pays, quoiqu'avec divers degrés d'influence et de capacités importantes parties prenantes au sein du modèle opérationnel du PME.
Secrétariat permanent d'appui et de coordination du secteur de l'éducation (SPACE) = GLPE	Importance : Élevée. Influence : Élevée. Intérêt : Élevé.	Présidé par le MEPS-INC. Chargé de diriger, coordonner et orienter les programmes, les initiatives et les réformes du secteur de l'éducation. Fait également le lien entre les gouvernements, national et provinciaux, les partenaires de développement et les organisations de la société civile. (Gouvernement de la RDC, 2015g)
Syndicat des enseignants du Congo (SYECO) Association nationale des parents d'élèves du Congo (ANAPECO) Organisations d'enseignants, institutions éducatives dans le pays (p. ex. éditeurs de manuels scolaires, établissements de formation des enseignants) Institutions religieuses (en particulier : Églises révélées, catholiques, islamiques, protestantes)	Importance : Moyenne-élevée. Influence : Moyenne-faible. Intérêt : Élevé.	Devraient participer au GLPE ou, à tout le moins, participer aux processus du dialogue sectoriel. Groupe de parties prenantes essentiel pour assurer la qualité de l'enseignement et faciliter les résultats d'apprentissage. Les institutions religieuses/églises jouent un rôle (non gouvernemental) important dans la gestion des écoles.
Fédération des entreprises du Congo (Représentants du secteur privé)	Importance : Moyenne. Influence : Moyenne-faible. Intérêt : Moyen-élevé.	
Fondations philanthropiques	Importance : Moyenne. Influence : Moyenne-faible. Intérêt : Moyen-élevé.	En fonction de la nature et de l'importance de leur soutien financier et non financier au secteur de l'éducation, mais aussi de leur position et de leur influence dans le monde.

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU PME AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Parties prenantes du secteur de l'éducation (locales/au niveau des écoles)		
Directeurs d'école	Importance : Faible. Influence : Faible. Intérêt : Élevé.	Jouent un rôle clé dans toute amélioration apportée à la gouvernance des écoles et dans les réformes touchant la collecte et la gestion des frais de scolarité. Jouissent d'une position privilégiée dans les écoles et entretiennent une relation clé avec le personnel des ministères sous-provinciaux. Sont en contact avec les parents et les enseignants par l'intermédiaire des comités de gestion scolaire (CGS).
Enseignants	Importance : Faible. Influence : Faible. Intérêt : Élevé.	<p>Au niveau communautaire, l'information dont disposent les parties prenantes sur la manière dont les changements apportés aux politiques ont amélioré l'enseignement et l'apprentissage et ont eu des retombées positives sur la vie de certaines personnes est très utile.</p> <p>Cela dit, il est difficile d'attribuer directement des cas individuels au soutien du PME. Par ailleurs, la visite d'écoles peut comporter le risque de laisser entendre que les évaluations nationales visent à déterminer dans quelle mesure le pays concerné met en œuvre les réformes du secteur de l'éducation plutôt qu'à évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficacité du soutien du Partenariat mondial.</p> <p>Considérés individuellement, les enseignants au niveau communautaire n'ont que peu d'influence sur la performance générale du soutien du PME, mais, collectivement, ils sont essentiels pour prodiguer un enseignement de qualité permettant de faciliter l'obtention de résultats d'apprentissage. Ce sont donc des informateurs importants qui peuvent donner l'heure juste aux évaluateurs en leur indiquant si et comment les changements de politique soutenus par le PME affectent la pratique.</p>

PARTIE PRENANTE	INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU PME AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION	RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS
Administrateurs de l'éducation au niveau des écoles ou au niveau sous-national	Importance : Faible Influence : Faible. Intérêt : Élevé.	Si les administrateurs de l'éducation jouent un rôle important pour garantir la mise en œuvre de la politique sectorielle de l'éducation sur le terrain, individuellement, ils n'ont qu'une faible influence sur la performance globale du soutien du PME dans un pays donné. Cela dit, ce sont des informateurs importants qui peuvent donner l'heure juste aux évaluateurs en leur indiquant si et comment les changements de politique soutenus par le PME affectent la pratique.
Élèves	Importance : Élevée. Influence : Faible Intérêt : Faible	Les élèves sont ceux qui, en bout de ligne, bénéficient du programme du PME

Annex H. Liste des parties prenantes consultées

Soixante-douze personnes au total ont été rencontrées en RDC, dont 22 femmes. Toutes, à l'exception de 18 d'entre elles, étaient à Kinshasa. Les autres ont été rencontrées à Mbandaka (province de l'Équateur) Tous les entretiens ont eu lieu en personne.

Annexe – Tableau 6 Liste des personnes consultées

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE	H/F
SPACE	Pr Valère Munhya	Coordonnateur	H
SPACE (expertise France)	Alain Masetto ²⁷⁰	Conseiller technique à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel	H
SPACE	Hamissou Oumarou	Spécialiste en planification	H
SPACE	Juvence Nduku Kasang	Spécialiste en formation	H
PAQUE	Waly Belade	Adjointe de direction	F
PAQUE	Macaire Tshiala	Responsable financier de projet	H
PAQUE	Jean-Paul Dzatsi	Spécialiste en suivi et évaluation	H
ACCELERE 2	Jemima Morrow	Adjointe au chef d'équipe	F
ACCELERE 1	Sonia Arias	Adjointe au chef de projet – Technique	F
ACCELERE 1	Souleymane Kante	Chef de projet	H
SOUS-PROVED (Kinshasa)	Laurent Sangaso	Directeur	H
SOUS-PROVED (Kinshasa)	Inconnu	Coordonnateur	H
SOUS-PROVED (Sous-PROVED Gombe 3)	Inconnu	Coordonnateur	H
Enseignement primaire, secondaire et professionnel	Michel Djamba Kaombe	Inspecteur général, Enseignement primaire, secondaire et professionnel	H
UNESCO	Fatoumata Marega	Cheffe de la section Éducation	F
UNESCO	El Meissa Diop	Spécialiste du programme capEFA	H
Direction et Services	Timothée Kazadi	C.D - DIFORE - BG	H
Direction et Services	Kuzitela Chance	C.B - DIPROMAD	F
Direction et Services	Don Gastom Masila	C.D - DIPROMAD	H
Direction et Services – Infrastructures scolaires	Simon Ihando	Directeur	H
Direction et Services (PBF)	Ntolani Luamba	Directrice	F
Direction et Services (CTA)	Nzuzi Mbola	Coordonnateur	H

²⁷⁰ Alain Masetto occupe une double fonction, au SPACE et à l'Ambassade de France, ce qui explique pourquoi son nom apparaît deux fois dans la liste.

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE	H/F
Direction et Services (enseignement maternel)	Joséphine Mabala	Coordonnatrice	F
Direction et Services (IGE)	Herman Mondonga	Inspecteur principal	H
Direction et Services (CIEAS)	Smith Mpaka Kiansiku	Coordonnateur	H
Direction et Services (DAF)	Alain Yahaka Khidhri	Coordonnateur	H
Direction et Services (IDAS)	Nkuti Khunda Junior	Assistant	H
Direction et Services (DAV)	Likoko Bomako	Coordonnateur	H
Direction et Services (Primaire)	Hamsini Wakenge	Coordonnateur	H
Direction et Services (Réformes)	Anne-Marie Nzumba Nteba	Directrice	F
Fédération nationale des enseignants et éducateurs sociaux du Congo	Augustin Tumba Nzuji	Secrétaire général	H
Syndicats des enseignants de la RDC	Cecile Tshiyombo Kankolongo	Secrétaire général	H
Syndicat des enseignants (SCS)	Valery Nsupi	Secrétaire générale	F
FAWE	Arnold Selenge	Coordonnateur	H
CONEPT	Jack Malanga	Coordonnateur	H
OIE	Don Bosco Mbo Omaw	Coordonnateur	H
PEQPESU EPSP	Raissa Malu	Cheffe de la cellule de soutien	F
Open Society Initiative For Southern Africa (OSISA)	Elfia Elesse Mayaula	Chargée du programme d'éducation, de santé et de justice économique et sociale en RDC	F
CORDAID	Paula Mommers	Cheffe d'équipe du projet PBF	F
DfID	Becky Telford	Conseillère en éducation	F
DfID	Jolie Massay	Membre d'équipe, Éducation	F
DfID	Godfrey Talabulu	Membre d'équipe, Éducation	H
BM	Leonce Kazumba	Conseillère	F
BM	Waly Wane	PAQUE, chargé de projet	H
MEPSP	Jean-Marie Mangobe Bomungo	Secrétaire général, Enseignement primaire, secondaire et professionnel	H
Ministère du Plan	Célestin Birere	Expert en planification de l'éducation	H
PROVED Équateur 1	Hervé Mungeta	Directeur provincial Équateur 1	H
Syndicat national des enseignants catholiques	Célestin Sesankume	Président	H

ORGANISATION	NOM, PRÉNOM	TITRE	H/F
Syndicat national des enseignants protestants	Moise Makunzo	Secrétaire	H
Confédération syndicale des enseignants libres	Nicola Losange	Présidente	F
SOCIPEQ	Fabien Mungunza Mangumbe	Président et directeur	H
Nouvelle société civile	Nyomponde Aloida	Secrétaire permanente	F
ONG ADSSE	Flavien Nzuanga	Chef de bureau	H
Mbandaka 3	Freddy Mbongo Nzale	Sous-PROVED	H
Mbandaka 1	Matela Mmango	Sous-PROVED	H
Mabandaka 2	Pauling Eyaya	Sous-PROVED	H
ANAPECO, Association des parents des élèves du Congo	Torro Mbangi Dobolo	Président	H
Équateur 1	Kabeya Ngindu	Inspecteur provincial principal	H
Équateur 1	Bolongwa Guillaume	Inspecteur	H
CORDAID	Jean Luc Mugisho	Conseiller en suivi et évaluation	H
CORDAID	Junior Baku	Conseiller en suivi et évaluation	H
INSPOOL primaire Mbandaka2	Marthe Ndjolibongosso	Inspectrice	F
INSPOOL primaire Mbandaka 2	Bikoko Grégoire	Inspecteur	H
USAID	Jean-Pierre Sangwa	Directeur adjoint à l'éducation	H
Ambassade de France	Christine Tiran-Matignon	Attachée de coopération pour la France	F
AMABEL (Ambassade de Belgique)	Joren Kippers	Conseiller économique	H
UNICEF	Joelle Ayite	Chef de la section Éducation	F
UNICEF	Alima Boukary	Membre d'équipe, Éducation	F
UNICEF	Aminatou Diagne	Agente de liaison du PME	F
Ministère du Budget	Akim Ntambwe Luboya	Chargé de l'allocation du budget	H
Ministère du Budget	Nfuti	Membre d'équipe	H

Annex I. Indicateurs du cadre de résultats du PME pour la RDC

Annexe – Tableau 7 Indicateurs du cadre de résultats du PME pour la RDC

N° CR	DESCRIPTION DE L'INDICATEUR	DONNÉES DU CR DU PME ²⁷¹			
		2016	2017	2018	2019
Planification sectorielle					
CR16a	Proportion (a) des plans sectoriels de l'éducation (PSE) ou (b) des plans de transition de l'éducation (PTE) endossés répondant aux critères de qualité ²⁷²			7/7	
CR16b	Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité		5/5		5/5
CR16c	Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie vis-à-vis des groupes marginalisés répondant à des normes de qualité (notamment du point de vue de l'égalité entre les sexes, du handicap et d'autres aspects contextuels)		5/5		5/5
CR16d	Proportion de PSE/PTE accompagnés d'une stratégie d'amélioration de l'efficacité répondant à des normes de qualité		5/5		5/5
CR17	Proportion de pays en développement partenaires ou États qui ont une stratégie de collecte des données répondant à des normes de qualité ²⁷³				
Dialogue et suivi					
CR18	Proportion de revues sectorielles conjointes revues sectorielles conjointes (RSC) répondant aux critères de qualité ²⁷⁴		0 (2/5)		0 (2/5) ²⁷⁵

²⁷¹ Données des rapports du cadre de résultats de 2019 par rapport aux jalons de 2018 (à l'exception de l'indicateur 10)

²⁷² Critère 1 - Guidé par une vision d'ensemble;

Critère 2 – Stratégique;

Critère 3 – Exhaustif;

Critère 4 – Repose sur des données probantes;

Critère 5 – Réalisable;

Critère 6 – Adapté au contexte;

Critère 7 – Tient compte des disparités.

²⁷³ Le pays est tenu de produire des données à jour sur les 12 indicateurs clés ou disposer d'une solide stratégie de collecte de données pour répondre à ces critères. Précisé dans sa requête ESPIG.

²⁷⁴ Critères d'évaluation : 1. Inclusion/participation; 2. Alignée sur le PSE; 3. Fondée sur des données probantes; 4. Orientée sur l'action; 5. Intégrée dans un cycle politique. Pour être considérée comme adéquate, la RSC doit répondre à trois des cinq critères.

L'évaluation des indicateurs du cadre de résultats du PME doit être étayée ou révisée à l'aide des données recueillies par une étude documentaire ou lors de missions. Si aucune évaluation n'existe, une évaluation doit être effectuée à partir des données dont le pays dispose.

²⁷⁵ Critères 3 et 4, et critère 1 partiellement rempli

N° CR	DESCRIPTION DE L'INDICATEUR	DONNÉES DU CR DU PME ²⁷¹			
		2016	2017	2018	2019
CR19	Proportion de GLPE au sein desquels a) la société civile et b) les enseignants sont représentés	0	1		1 ²⁷⁶
Financement sectoriel					
CR10	Proportion de pays en développement partenaires ayant a) accru leurs dépenses publiques consacrées à l'éducation; ou b) maintenu leurs dépenses dans le secteur à au moins 20 % de leurs dépenses publiques ²⁷⁷	20,3 %		20,3 %	19,6 % ²⁷⁸
CR29	Proportion des financements du PME alignés sur les systèmes nationaux ²⁷⁹	5	5	5	5
CR30	Proportion des financements du PME utilisant : a) un projet de financement conjoint ou b) des mécanismes de mise en commun des fonds par secteur	0	0	0	0
CR31	Proportion de missions dans les pays portant sur les questions de financement national	2/2	1/1	0/0	0/0
Mise en œuvre du plan sectoriel					
CR20	Proportion des financements soutenant le SIGE et les systèmes d'évaluation des acquis scolaires	0/0			0/1
CR21	Proportion de manuels achetés et distribués grâce aux financements du PME, par rapport au total prévu	0,78			
CR22	Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation grâce aux financements du PME, par rapport au total prévu	4,24	1,34	1,34	
CR23	Proportion de salles de classe construites ou réhabilitées grâce aux financements du PME, par rapport au total prévu	0,03	0,51	0,51	
CR25	Proportion des financements du PME alloués pour la mise en œuvre de programmes dont l'état d'avancement est jugé en bonne voie ²⁸⁰				Léger retard

²⁷⁶ OSC et syndicats d'enseignants représentés.

²⁷⁷ Données provenant de diverses sources, si cela est possible. Exclusion du service de la dette du budget national. Toutes les instances nationales qui jouent un rôle dans l'éducation (ministères, organismes paragouvernementaux, etc.). Accent sur le taux d'exécution. Si celui-ci n'est pas connu, utiliser le montant budgété et le taux d'exécution le plus récent. Dans la mesure du possible, ventilation par dépenses d'investissement et de fonctionnement.

²⁷⁸ La référence de l'indicateur s'établissant à 15 %, il s'agit, globalement, d'une amélioration.

²⁷⁹ Celle-ci est évaluée à l'aide d'un questionnaire en 10 points (fourni dans les directives techniques des indicateurs du cadre de résultats). Elle devrait être corrélée avec une évaluation de l'alignement fondée sur des entretiens et une étude documentaire.

²⁸⁰ Elle est calculée à partir d'une évaluation qualitative semi-structurée des agents partenaires et des responsables-pays du PME.

N° CR	DESCRIPTION DE L'INDICATEUR	DONNÉES DU CR DU PME ²⁷¹			
		2016	2017	2018	2019
Changements au niveau système					
CR11	<i>Allocation équitable des enseignants, mesurée par la relation (R^2) entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par école dans chaque pays en développement partenaire.</i>	0 (0,53)			
CR12	<i>Proportion de pays en développement partenaires dont le ratio élèves-enseignant formé est inférieur au seuil fixé (<40) pour le primaire²⁸¹</i>	1 (37)			1 (37,33)
CR13	<i>Effets des redoublements et des abandons sur l'efficacité, mesurée par le coefficient d'efficience interne au niveau primaire dans chaque PDP²⁸²</i>	0,79 (2012)			
CR14	<i>Proportion de PDP communiquant à l'ISU au moins 10 des 12 principaux indicateurs internationaux du secteur de l'éducation (dont les principaux indicateurs de résultats, de prestation de service et de financement définis par le PME)</i>	0 (9/12)			0 (7/12)
CR15	<i>Proportion de pays en développement partenaires dont le système d'évaluation des acquis scolaires dans l'éducation de base répond à des normes de qualité</i>				En cours d'élaboration
CR24	<i>Proportion de requêtes de financement pour des programmes du PME approuvées depuis 2015 : (a) recensant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage; (b) atteignant les objectifs des indicateurs de performance du modèle de financement sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage</i>				S. O. (financement de la part variable approuvé, mais non opérationnel)
Impact au niveau élèves					
CR1	<i>Proportion de pays en développement partenaires enregistrant une amélioration des résultats d'apprentissage (éducation de base)</i>				
CR2	<i>Pourcentage d'enfants de moins de cinq (5) ans en bonne voie de développement sur le plan de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial²⁸³</i>				
CR3	<i>Nombre cumulatif d'enfants équivalents dans l'éducation de base (primaire et premier cycle du</i>		1 772 731		1 874 644

²⁸¹ « Formé » signifie que l'enseignant a suivi la formation standard des enseignants de son pays.

²⁸² Le gaspillage est défini comme tout temps excessif mis par les élèves pour terminer leur scolarité de base (par exemple, s'il faut en moyenne sept ans à un élève pour terminer six ans de scolarité, cela signifie un an de dépenses gaspillées en raison de l'inefficacité de l'enseignement).

²⁸³ Données de l'enquête en grappes à indicateurs multiples (MICS) de l'UNICEF

N° CR	DESCRIPTION DE L'INDICATEUR	DONNÉES DU CR DU PME ²⁷¹			
		2016	2017	2018	2019
	<i>secondaire) qui sont soutenus par le PME chaque année</i>				
CR4a	<i>Proportion d'enfants qui achèvent le primaire</i>		69,95 %		69,96 % ²⁸⁴
CR4b	<i>Proportion d'enfants qui achèvent le premier cycle du secondaire</i>				50,04 % ²⁸⁵
CR5a	<i>Proportion de PDP du PME dont l'indice de parité entre les sexes relatif au taux d'achèvement se situe entre les seuils fixés pour le primaire</i>		1,01		1,01
CR5b	<i>Proportion de PDP du PME dont l'indice de parité entre les sexes relatif au taux d'achèvement se situe entre les seuils fixés pour le premier cycle du secondaire</i>				0,56 ²⁸⁶
CR6	<i>Taux brut de scolarisation au préscolaire</i>		4,45 % ²⁸⁷		
CR7a	<i>Taux de non scolarisation pour les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire</i>				
CR7b	<i>Taux de non scolarisation pour les enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire</i>				
CR8a	<i>Indice de parité entre les sexes relatif au taux de non scolarisation pour les enfants en âge d'être scolarisés dans l'enseignement primaire</i>				
CR8b	<i>Indice de parité entre les sexes relatif au taux de non scolarisation pour les enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire</i>				
CR9	<i>Indice d'équité²⁸⁸</i>	0,488			0,51

Source : Données du cadre de résultats du PME

²⁸⁴ Le jalon était à 73,3 % pour les pays fragiles et touchés par des conflits

²⁸⁵ En 2019, le jalon était à 44,5 % pour les pays fragiles et touchés par des conflits

²⁸⁶ Les seuils de parité sont 0,88 et 1,11

²⁸⁷ En 2019, le jalon était à 25,3 % (24 % en 2017)

²⁸⁸ Mesure des disparités dans les résultats d'apprentissage en fonction du sexe, de la richesse et du milieu (rural vs. urbain).

Annex J. Données financières sectorielles de la RDC

Annexe – Tableau 8 Financement sectoriel du pays

ENJEU	DONNÉES
FINANCEMENT INTÉRIEUR	
Total des dépenses publiques pour l'éducation	Entre 2015 et 2019, augmentation de 143 % des dépenses publiques en éducation (contre 112 % de l'ensemble du budget gouvernemental). Croissance annuelle moyenne de 26,8 % Augmentation des taux d'utilisation, de 71,6 % en 2017 à 81,6 % en 2018
Part de l'éducation du total des dépenses publiques	Augmentation : passe de 18,2 % en 2015 à 20,8 % en 2019
Financement par type de dépense (dépense salariale, dépense non salariale récurrente, dépense d'investissement)	Les dépenses de fonctionnement ont baissé, passant de 99,7 % du total des dépenses de l'éducation en 2017 à 95,6 % en 2018.
FINANCEMENT INTERNATIONAL	
APD totale (tous secteurs confondus) au cours de la période examinée, de 2012 à aujourd'hui (données probablement disponibles seulement jusqu'en 2017)	Stable ces dernières années (depuis la baisse de 2013 due au conflit dans le pays). Stabilité après 2013, lorsque les troupes de maintien de la paix de l'ONU ont été déployées dans le pays.
Montant total de l'APD à l'éducation de 2012 à aujourd'hui (données probablement disponibles seulement jusqu'en 2017)	Instable ces dernières années par rapport à l'APD totale.
Part de l'APD consacrée à l'éducation dans l'APD globale de 2012 à aujourd'hui	Augmentation entre 2012 et 2017, quoiqu'irrégulière.
Montant total de l'APD consacrée à l'éducation de base de 2012 à aujourd'hui (données probablement disponibles seulement jusqu'en 2017)	Constante à des niveaux très faibles , mais en augmentation depuis 2015, dépassant l'APD à l'enseignement secondaire
Part de l'APD consacrée à l'éducation de base dans l'APD totale à l'éducation de 2010 à aujourd'hui (données probablement disponibles seulement jusqu'en 2017)	Augmentation au cours des deux dernières années (de 2,2 % en 2015 à 4,9 % en 2017)
Part de l'ESPIG dans l'APD consacrée à l'éducation au cours de la période de référence	Non disponible
Montant de l'ESPIG en tant que part du financement nécessaire pour combler le déficit de financement du PSE au moment de l'approbation	Les engagements d'APD (c'est-à-dire ce que l'on sait actuellement sur les engagements des bailleurs de fonds) représentent un peu plus de 50 % du financement extérieur nécessaire.
Montant de l'ESPIG en pourcentage du financement total du PSE estimé/attendu	Le financement du PME (à 100 millions de dollars américains) représente 1,2 % du budget total de la SSEF

ENJEU	DONNÉES
FINANCEMENT INTÉRIEUR	
Montant de l'ESPIG en pourcentage du financement <u>réel</u> du PSE (si les données existent)	Non disponible

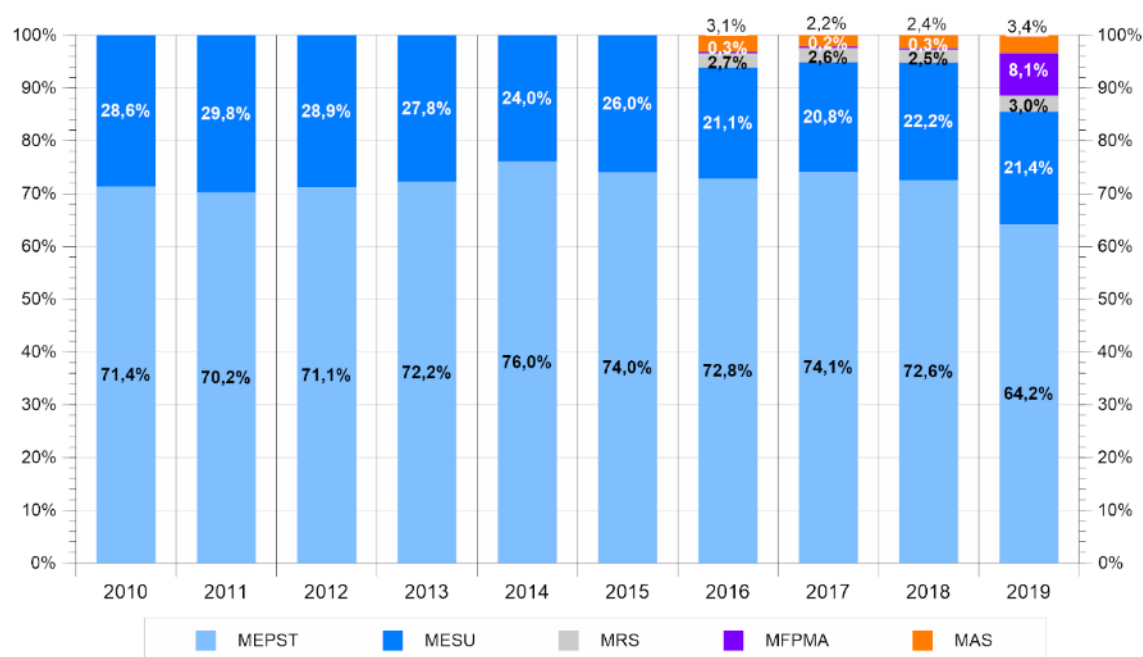
FINANCEMENT INTÉRIEUR

Annexe – Tableau 9 Extrait de la requête de financement ESPIG

	Valeurs réelles pour 3 années			Prévisions	Valeurs cibles pour la durée du programme*						
	2012	2013	2014		2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Mobilisation des ressources											
Dépenses d'éducation											
Dépenses d'éducation (% PIB)	1,8	1,9	2,0	2,1	2,3	2,6	2,8	2,9	3,0	2,7	
Dépenses de fonctionnement (%)	99,5	93,7	94,5	95,2	93,8	84,3	85,4	85,7	85,9	86,6	
Dépenses d'investissement (%)	0,5	6,3	5,5	4,8	6,2	15,7	14,6	14,3	14,1	13,4	
Part de l'enseignement primaire dans le budget de l'éducation (%)	43	44	45	45	44	44	45	45	45	45	
Pourcentage des dépenses non salariales dans le budget de l'enseignement primaire (%)	17,6	20,0	22,2	24,6	29,3	29,0	30,5	29,4	28,6	29,3	
Plan sectoriel de l'éducation											
Coût du Plan sectoriel de l'éducation** (Millions USD)					1 279	1 436	1 608	1 783	1 965	8 071	
Financement intérieur (Millions USD)					1 059	1 174	1 409	1 579	1 743	6 964	
Financement extérieur *** (Millions USD)					106	109	113	116	119	563	
Déficit de financement *** (Millions USD)					114	153	86	88	102	544	
Aide du GPE en % des financements extérieurs (%)					1,3	19,7	35,0	16,6	15,5	17,8	
Sous-secteur de l'enseignement primaire											
Coût du Plan sectoriel de l'éducation (Millions USD)					569	633	717	805	891	3 615	
Financement intérieur (Millions USD)					408	452	561	643	719	2 782	
Financement extérieur *** (Millions USD)					85	87	90	93	96	451	
Déficit de financement*** (Millions USD)					77	94	66	69	76	382	
Financement GPE sollicité (Millions USD)					1,4	22,1	39,1	19,1	18,3	100,0	
Financement GPE en % du financement du sous-secteur					0,2	3,5	5,5	2,4	2,1	2,8	
Taux de change USD/CDF	919	920	925	927	934	943	953	962	972		

(*) Les valeurs cibles indiquées doivent correspondre aux valeurs estimées pour les exercices budgétaires considérés.
(**) Dépenses de fonctionnement et dépenses d'investissement
(***) Excluant les fonds demandés dans la présente requête

Annexe – Figure 1 Budget de l'éducation par ministre 2010-2019



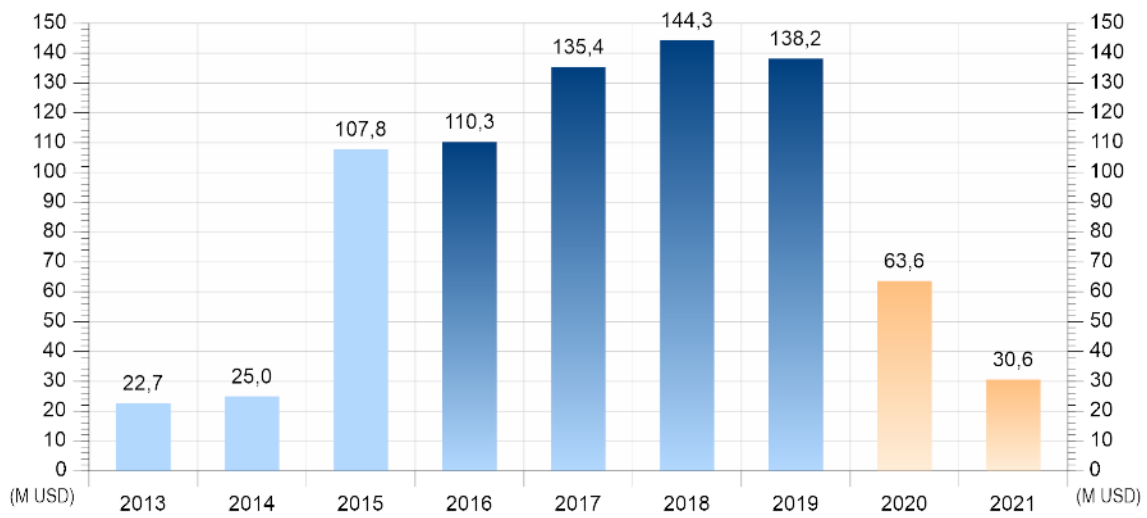
Les dépenses publiques de l'éducation sont principalement allouées au secteur de l'enseignement primaire et secondaire. Par le passé, la formation préscolaire, primaire, secondaire, technique et professionnelle était regroupée en un seul département ministériel qui représentait entre 70 % et 75 % du budget de l'éducation, le quart restant étant alloué à l'enseignement supérieur. La nouvelle structure institutionnelle, reflétée dans le budget 2019, montre que plus de 64 % du budget de l'éducation est alloué à l'enseignement primaire et secondaire, et plus de 21 % à l'enseignement supérieur, 3 % à la recherche scientifique, 8,1 % à la formation professionnelle, aux métiers et à l'artisanat et 3,4 % aux affaires sociales.

Annexe – Tableau 10 Structure du budget de l'éducation 2014-2019, en milliers de CDF

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Croissance annuelle
Opérations	4 233 000	4 476 030	3 936 494	5 457 506	5 767 655	6 381 814	9,73 %
Personnel	1 707 597	1 960 685	2 045 173	2 552 044	2 663 197	3 682 520	17,31 %
Biens et matériels	253 124	268 227	173 260	175 255	186 134	194 201	-3,55 %
Dépenses de services	453 097	413 282	267 225	344 510	426 213	562 746	8,11 %
Transferts et interventions de l'État	1 819 182	1 833 836	145 0836	2 385 698	2 492 111	1 942 346	5,35 %
Investissements	2 846 937	2 768 887	1 315 541	4 429 057	2 620 409	2 614 593	28,08 %
Construction et rénovations	1 199 946	1 099 688	483 937	2 651 693	1 614 966	1 456 392	66,94 %
Équipement	1 646 991	1 669 200	831 604	1 777 364	1 006 443	1 158 201	7,33 %
Total (à l'exclusion de la dette)	7 079 937	7 244 917	5 252 035	9 886 563	8 388 064	8 996 407	11,03 %

Source : Mise en œuvre de la SSEF 2016-2015 – Rapport de suivi n° 1

Annexe – Figure 72 *Évolution du financement des partenaires de développement à la SSEF 2013-2021*



Source : Mise en œuvre de la SSEF 2016-2015 – Rapport de suivi n° 1

Annex K. Données nationales choisies au niveau du système

Annexe – Tableau 11 *Changements pour éliminer les obstacles à l'accès équitable à l'éducation*

ENJEU	OBSERVATIONS
Évolution du nombre d'écoles par rapport au nombre d'enfants	Entre 2014 et 2018, le nombre d'élèves par école a augmenté pour tous les niveaux d'enseignement et cela malgré une augmentation générale du nombre d'écoles, mais qui n'a pas pu compenser la croissance du nombre d'élèves scolarisés ²⁸⁹ .
Évolution de la distance moyenne domicile-établissement	Aucune information disponible.
Évolution des coûts de l'éducation pour les familles	En 2012, il a été estimé que la dépense totale par élève en RDC était de 57.439 CDF (116,44 dollars en dollars américains constants de 2012), et couvrait les salaires des enseignants, les salaires du personnel administratif et d'autres dépenses opérationnelles, de même que les frais de scolarité et les frais liés à des interventions ponctuelles. Depuis septembre 2019, la suppression de certains frais de scolarité a permis de diminuer le coût de l'éducation pour les familles. Cependant, il est trop tôt pour en saisir l'effet sur le coût global de l'éducation pour les familles ²⁹⁰ .
Évolution de la disponibilité des programmes visant à améliorer la préparation des enfants à l'école	Aucune information disponible.
Mesures nouvelles ou élargies mises en place pour répondre aux besoins éducatifs des enfants ayant des besoins spéciaux et des apprenants issus de groupes défavorisés	Aucune information disponible.

Annexe – Tableau 12 *Changements pour éliminer les obstacles à la qualité de l'éducation*

Évolution du nombre d'élèves par enseignant (éducation de base)	Au primaire, le ratio est passé de 35:1 en 2014 à 31:1 en 2018. Le ratio élèves-enseignant se situe dans les limites souhaitables fixées dans le cadre des résultats du PME, qui fixe à 40:1 le RÉE maximum acceptable.
Évolution du nombre d'élèves par enseignant formé	Aucune donnée disponible.
Changements dans l'offre et la qualité du matériel didactique	L'une des priorités de la SSEF 2016-2025 est d'améliorer les compétences en calcul et en lecture dans les petites classes et de renforcer l'enseignement des enfants dans leur langue maternelle. Le PAQUE comporte un volet sur la distribution de manuels scolaires en langues nationales pour les première, deuxième et troisième année, mais ce volet est encore en cours de mise en œuvre.
Changements dans la formation initiale des enseignants	Légère augmentation des enseignants du primaire et du secondaire ayant entrepris un diplôme des études de six ans en pédagogie entre 2014 et 2018 et forte augmentation du nombre d'enseignants

²⁸⁹ Annuaire statistique 2013-2014 et 2017-2018

²⁹⁰ Estimations de Groleau (2017), p. 24, adapté du RESEN (2014)

Changements dans la formation continue des enseignants	pour le préscolaire ²⁹¹ . Il n'existe pas de politique officielle de formation initiale en RDC.
Changements dans les mesures d'incitation pour les écoles/enseignants	Aucun changement majeur n'a été apporté à la formation continue des enseignants au cours de la période de référence. En 2019, le nombre d'enseignants du primaire payés par l'État a fortement augmenté. La rémunération des enseignants a été entièrement couverte par le budget de l'État en 2019, lequel a généralisé la rémunération pour tous les enseignants du primaire et atteint un taux de 49,0 % pour le préscolaire et de 62,1 % pour le secondaire ²⁹² .
Autre (peut varier en fonction du pays)	

Annexe – Tableau 13 Progrès dans le renforcement de la gestion sectorielle

ENJEU	OBSERVATIONS
Changements dans la capacité institutionnelle des ministères clés et/ou d'autres organismes gouvernementaux pertinents (p. ex. dotation en personnel, structure, culture organisationnelle, financement)	Le SPACE a été créé en 2017, comme une organisation interministérielle pour promouvoir la coordination et le dialogue
Existe-t-il un système d'évaluation des acquis scolaires pour l'éducation de base?	Le CIAES a été mis sur pied, mais ses capacités demeurent faibles. Une évaluation des acquis scolaires a été réalisée, mais les données n'ont pas encore été analysées.
Changements dans la façon dont le pays <u>utilise</u> le SÉA.	Aucune SÉA n'était en place au cours de la période examinée. La SSEF a été préparée à partir d'évaluations plus anciennes datant de 2010 et 2012.
Le pays dispose-t-il d'un SIGE?	Un SIGE est en place, mais demeure largement non fonctionnel. Les données manquent d'uniformité et de fiabilité.
Changements dans la façon dont le pays <u>exploite</u> les données du SIGE pour éclairer le dialogue politique, la prise de décision et le suivi sectoriel	Aucun changement observé.
Autre (propre au pays)	

²⁹¹ Mise en œuvre de la SSEF 2016-2025 – Rapport de suivi n° 1. Seuls les enseignants inscrits sur la liste de paie nationale. Une grande partie des enseignants n'est toujours pas enregistrée.

²⁹² Mise en œuvre de la SSEF 2016-2025 – Rapport de suivi n° 1.

Annex L. Données nationales choisies au niveau du système

Annexe – Tableau 14 Progrès dans le renforcement de la gestion sectorielle

ENJEU	TENDANCES OBSERVÉES (JUSQU'À LA PÉRIODE DE RÉFÉRENCE ET PENDANT CELLE-CI)
Résultats d'apprentissage	
Évolutions/tendances des résultats d'apprentissage (éducation de base) au cours de la période évaluée (par sexe, par groupe socioéconomique, par zones rurales/urbaines)	Aucun système national d'évaluation des acquis scolaires n'est en place en RDC. Les seules données disponibles sont nettement dépassées. La CIAES a été mise sur pied et une évaluation des acquis scolaires a été réalisée en 2018, mais les données n'ont pas encore été analysées.
Équité, égalité entre les sexes et inclusion	
Évolution des taux de scolarisation (i) bruts et (ii) nets (éducation de base, y compris l'enseignement préscolaire) au cours de la période considérée (par sexe, par groupe socioéconomique, par zone rurale/urbaine)	<p><u>Taux brut de scolarisation (TBS) 2014-2018</u>²⁹³ Les TBS au préscolaire, primaire et secondaire se sont améliorés. Le TBS au premier cycle du secondaire a baissé.</p> <p><u>Taux net de scolarisation (TNS) 2014-2018</u>²⁹⁴ Aucune donnée disponible pour la période considérée.</p>
Indice de parité des sexes dans la scolarisation	La RDC a atteint l'égalité des sexes dans les taux bruts de scolarisation au préscolaire et au secondaire. L'IPS du TNS au primaire a baissé.
Évolution (i) du taux d'achèvement dans l'enseignement primaire et (ii) du taux d'achèvement dans le premier cycle du secondaire (par sexe)	La proportion d'élèves qui ont terminé le primaire a chuté de 0,7 point de pourcentage au cours de la période 2014-2018, comme l'indiquent les annuaires statistiques de ces années-là (de 69,1 à 68,4 %), principalement en raison de la baisse du taux de des garçons, qui est passé de 76 à 73,3 %. En revanche, les taux des filles ont légèrement augmenté, passant de 62,2 à 63,5 %.
Évolution des taux de non-scolarisation pour i) le cycle primaire , ii) le premier cycle du secondaire	<ul style="list-style-type: none"> Les données sur le pourcentage des enfants en âge de fréquenter le primaire sont disponibles pour les années 2010 et 2013 et indiquent une baisse, de 25,9 % en 2010 à 13,0 % en 2013. Le taux d'abandon des adolescents au premier cycle du secondaire a baissé au cours de la période de référence, passant de 17,3 % en 2010 à 11,3 % en 2013. Les taux de non-scolarisation des jeunes au deuxième cycle du secondaire ont baissé, passant de 30 % à 26 %, mais ils demeurent relativement élevés (données de l'ISU basées sur des enquêtes auprès des ménages)²⁹⁵.
Indice de parité des sexes dans les taux de non-scolarisation	Aucune donnée disponible.

²⁹³ Annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018.

²⁹⁴ Ibid.

²⁹⁵ Annuaires statistiques 2013-2014 et 2017-2018.

ENJEU	TENDANCES OBSERVÉES (JUSQU'À LA PÉRIODE DE RÉFÉRENCE ET PENDANT CELLE-CI)
Évolution de la distribution des enfants non scolarisés filles/garçons; enfants présentant/ne présentant pas de handicap; origines ethniques, géographiques, urbaines/rurales et/ou économiques, en fonction des données disponibles)	Aucune donnée disponible.
Évolution des taux de transition de l'enseignement primaire au premier cycle du secondaire (par sexe, par groupe socioéconomique)	<ul style="list-style-type: none"> Les taux de transition du primaire au secondaire ont dégringolé, passant de 70,8 % à 53,6 % (17,2 points de pourcentage), enregistrant des baisses similaires pour les garçons et les filles.
Évolution des taux d'abandon et/ou de redoublement (en fonction des données disponibles) pour (i) l'enseignement primaire, (ii) l'enseignement moyen	Absence de données récentes.

Scores des évaluations des apprentissages

Annexe – Tableau 15 Résultats du TENAFEP par région, 2012

	Participants		Taux de réussite avant délibération (%)			IP G/F
	Nombre	% filles	Garçon	Fille	Total	
Bandundu	149 270	45,3	76,5	73,7	75,2	1,04
Bas-Congo	64 320	44,2	68,9	67,5	68,3	1,02
Équateur	109 187	37,5	72,3	70,9	71,7	1,02
Kasaï Occidental	76 631	38,4	67,6	67,7	67,7	1,00
Kasaï Oriental	89 822	41,3	70,9	65,7	68,7	1,08
Katanga	145 139	39,9	63,3	63,0	63,2	1,01
Kinshasa	126 192	50,0	43,3	45,3	44,3	0,96
Maniema	31 588	42,7	57,3	54,8	56,2	1,05
Nord-Kivu	98 467	47,0	72,7	71,7	72,3	1,01
Province Orientale	115 224	42,5	51,1	47,8	49,7	1,07
Sud-Kivu	80 818	45,8	68,3	69,9	69,1	0,98
National	1 086 658	43,3	65,0	63,2	64,2	1,03

Source : rapport TENAFEP, 2012. Calculs des auteurs. Un indice de parité supérieur (inférieur) à 1 signifie un avantage pour les garçons (filles). Un IP égal à 1 implique une parité totale entre garçons et filles.

Source : RESEN (2014)

Annexe – Tableau 16 Résultats du TENAFEP par matière et type d'école, 2012

	Public			Privé	Total	IP (public/ privé)
	Conventionné	Non conventionné	Total			
Participants						
Garçons	239 182	51 612	290 794	77 773	368 567	
Filles	190 059	38 858	228 917	70 133	299 050	
Total	429 241	90 470	519 711	147 906	667 617	
Réussite (%)						
Français						
Garçons	64,3	64,9	64,4	51,6	61,7	1,25
Filles	64,6	60,8	64,0	57,2	62,4	1,12
Total	64,4	63,1	64,2	54,3	62,0	1,18
Indice de parité (G/F)	0,99	1,07	1,01	0,90	0,99	
Mathématiques						
Garçons	58,5	68,2	60,2	44,5	56,9	1,35
Filles	57,9	56,1	57,6	48,6	55,5	1,18
Total	58,2	63,0	59,0	46,4	56,2	1,27
Indice de parité (G/F)	1,01	1,21	1,05	0,92	1,03	
Culture générale						
Garçons	65,3	60,3	64,4	49,9	61,3	1,29
Filles	59,8	62,0	60,2	58,9	59,9	1,02
Total	62,9	61,0	62,5	54,2	60,7	1,15
Indice de parité (G/F)	1,09	0,97	1,07	0,85	1,02	

Source : rapport TENAFEP 2012. Calculs des auteurs. Voir aussi le tableau A4.12 en annexe pour un détail par statut d'enseignement. Un indice de parité supérieur (inférieur) à 1 signifie un avantage pour les garçons (filles) ou les établissements publics (privés).

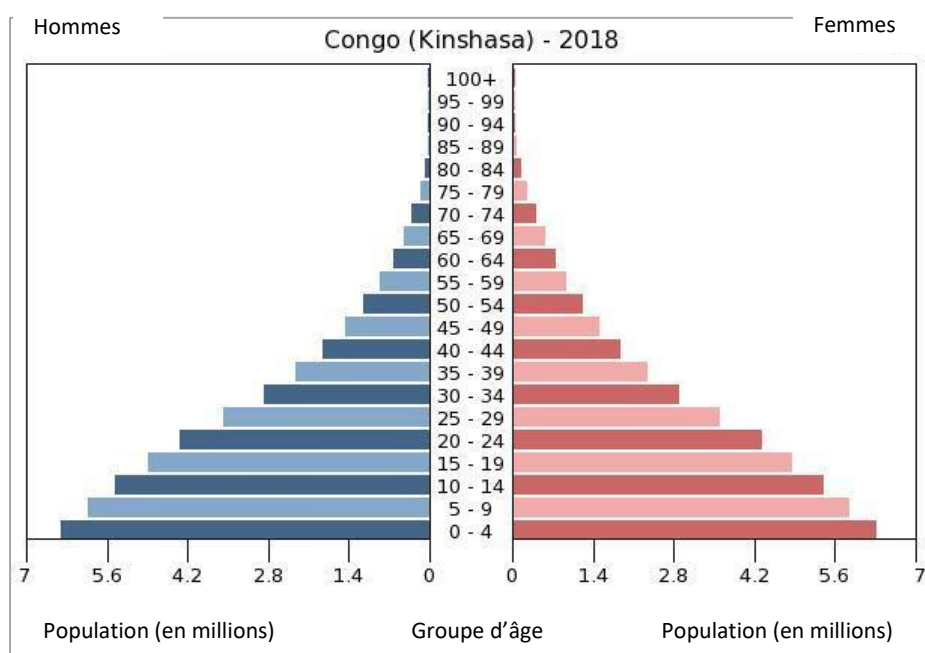
Source : RESEN (2014)

Annex M. Contexte de la RDC

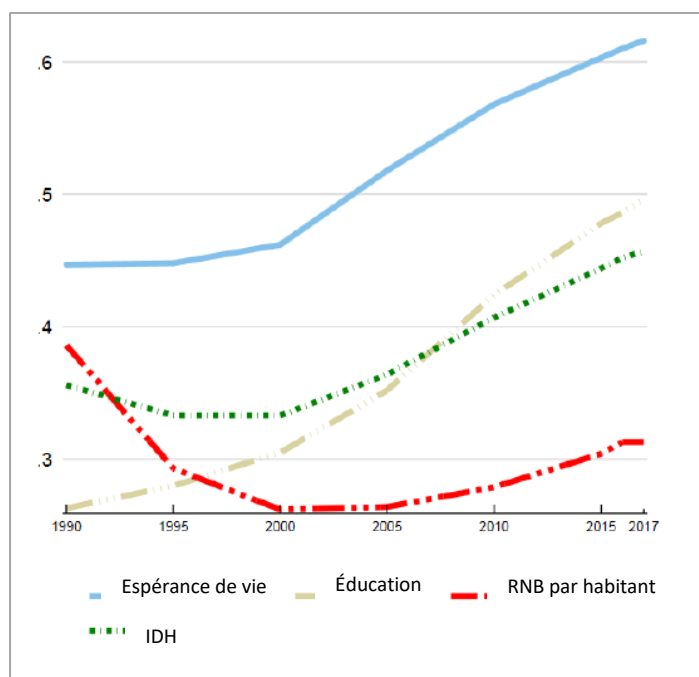
Annexe – Figure 1 Carte de la RDC



Source : Section de la Cartographie des Nations Unies, République démocratique du Congo, n° 4007, rév. 11, mai 2016.

Annexe – Figure 2 *Pyramide des âges de la RDC*

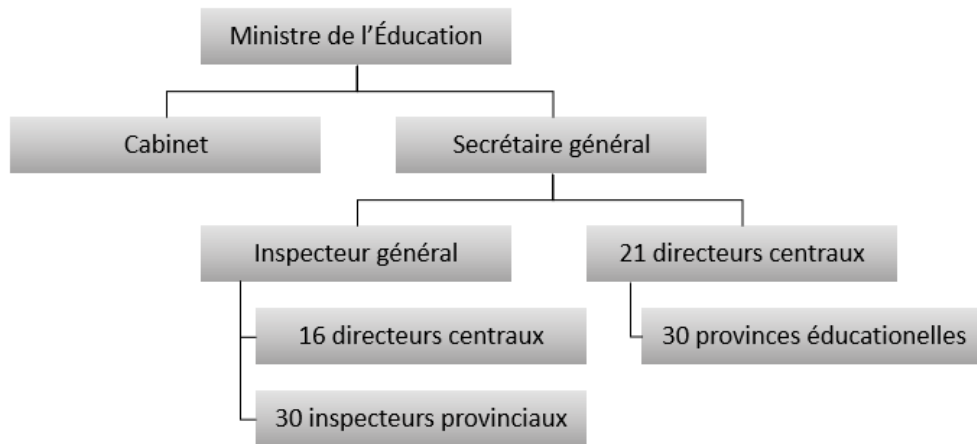
Source : CIA The World Factbook – DRC <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cg.html>

Annexe – Figure 3 *Tendances des indices des composantes de l'IDH de la République démocratique du Congo 1990-2017*

Source: Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update - DRC

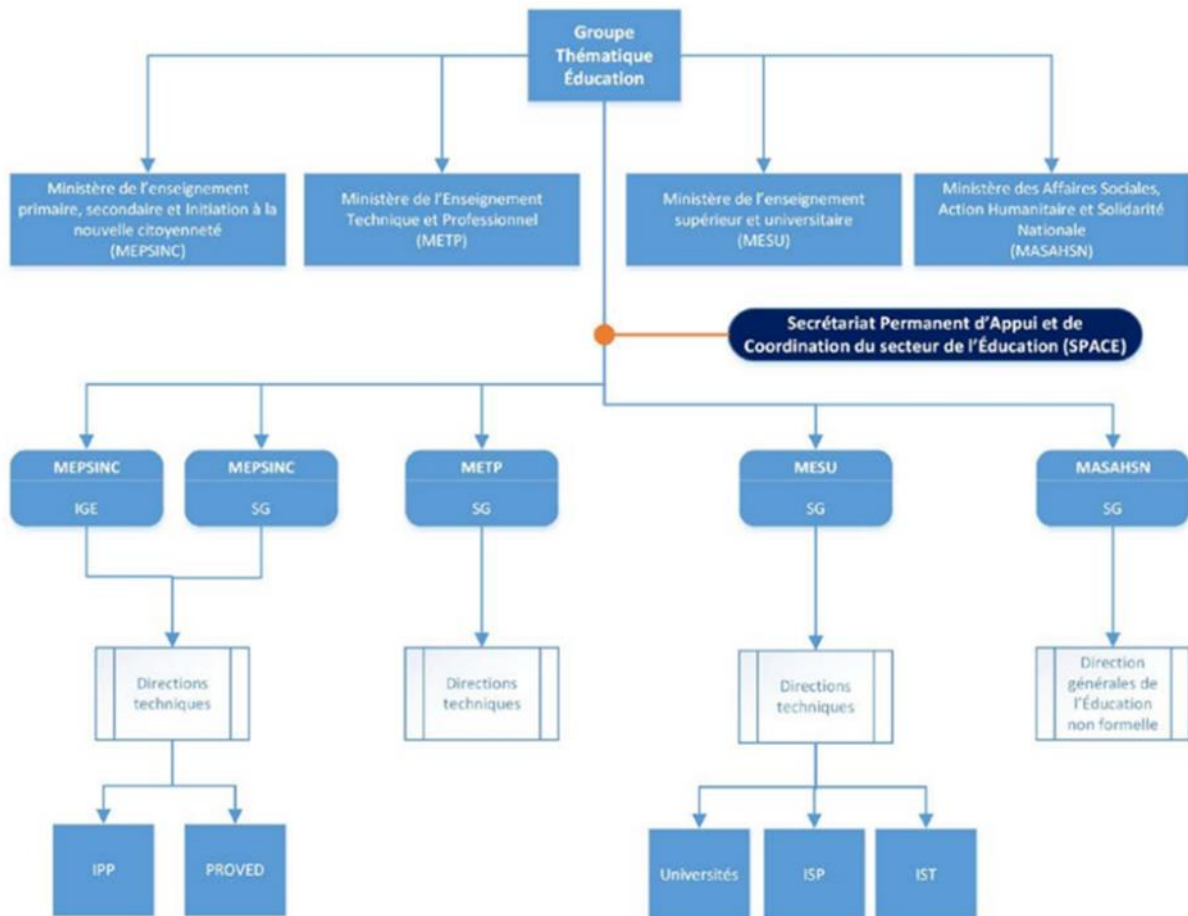
Annexe – Figure 4 Structure du MEPS-INC

Figure X - Structure du MEPS-INC

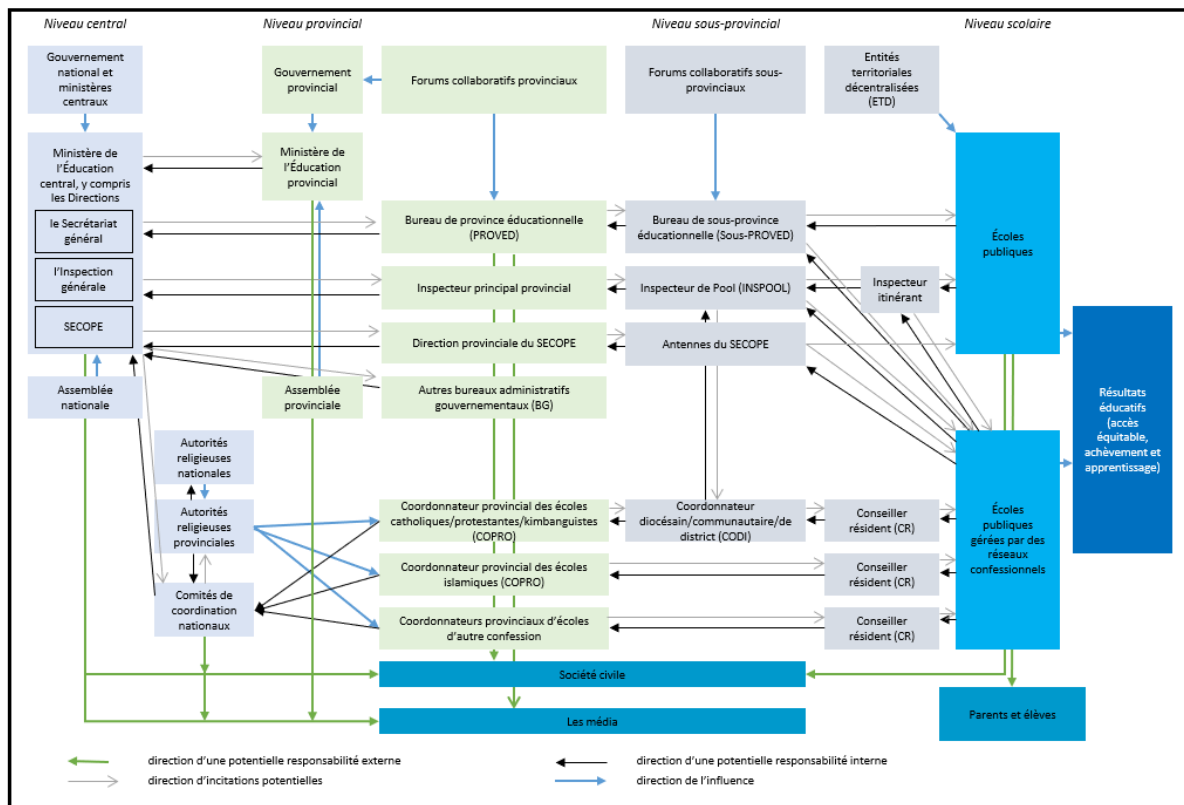


Source : Groleau (2017)

Annexe – Figure 5 Structure du secteur de l'éducation en RDC



Annexe – Figure 6 Relations de gouvernance dans l'éducation en RDC



Annexe – Tableau 17 Cadre de concertation thématique

	ACCÈS	QUALITÉ	GOVERNANCE
CCT	Frais scolaires et académiques	La Question enseignante	Financement du système éducatif national et Gestion budgétaire
CCT	L'éducation des filles et des enfants vulnérables	Apprentissages scolaires	Gouvernance scolaire et dans les établissements d'enseignement supérieur
CCT	Le système LMD dans l'enseignement supérieur et universitaire	Évaluation des apprentissages et système d'examen de la qualité.	Suivi des politiques et réformes éducatives