

Accelerating Progress to 2015

# Democratic Republic of the Congo

APRIL 2013 • WORKING PAPER



**Global Education First Initiative**

The UN Secretary-General's Global Initiative on Education



**Good Planet Foundation**  
*serving humanity*

## ACKNOWLEDGMENTS

---

This working paper is one in a series of country reports commissioned by the UN Special Envoy for Global Education and coordinated by the Center for Universal Education at the Brookings Institution. The report was prepared for the Learning for All Ministerial Meeting on April 18, 2013, co-hosted by the World Bank Group President, the UN Secretary-General, and the UN Special Envoy for Global Education. The meeting brings together ministers of finance and education from eight countries that are home to nearly half the world's out-of-school children. It aims to focus on concrete steps that will accelerate progress toward the 2015 deadline of ensuring that all children can go to school and learn.

The paper benefited from inputs from the government of the Democratic Republic of the Congo, as well as a number of partner development agencies, civil society organizations, and the local education group. The report was prepared by a team at the Center for Universal Education at the Brookings Institution with inputs from Johan Verhaghe (independent consultant). The authors would like to thank Jean-Marc Bernard (Global Partnership for Education), Cecilia Baldeh (UNICEF), and Valère Munsya (Ministry of Primary, Secondary and Vocational Education) for coordinating and facilitating the in-country inputs and dialogue.

The preparation of the series of country papers was overseen by Liesbet Steer (Center for Universal Education at the Brookings Institution). Paul Isenman provided overall advice and comments. Research support was provided by Lauren Lichtman. The papers are a result of country consultation processes coordinated by the World Bank and the Global Partnership for Education. Elizabeth King of the World Bank coordinated the Ministerial Meeting process and advised on the reports. The UNESCO Institute for Statistics and the UNESCO *EFA Global Monitoring Report* also provided background data for the preparation of the series.

The series was published with the support of the Good Planet Foundation.

The report builds on contributions of many stakeholders, but the findings, interpretations, and conclusions expressed herein are those of the authors and do not necessarily reflect the views of all the contributors or their institutions or governments they represent.

## FOREWORD

---

*Gordon Brown, UN Special Envoy for Global Education*

**T**hirteen years ago the international community came together and made a commitment, through the Millennium Development Goals and Education for All, to achieve universal education. While we have made significant progress by securing education for over 40 million more children, we have an unfinished agenda. There are still 61 million children that do not go to school and 250 million children who cannot read. The statistics for youth at the secondary level are even more shocking—especially for girls.

Now, fewer than 1,000 days from our deadline, the clock is ticking. And thanks to the leadership of the United Nations Secretary-General and his Global Education First Initiative, focusing on access, quality and global citizenship, the wheels of progress are in motion. By convening the global community to focus on the goal of quality, relevant and inclusive education for all children and youth, the Secretary-General is inspiring action in all corners of the globe. His initiative acknowledges that if we are to hold true to our commitment of ensuring every child in every marginalized slum or forgotten village has access to education, we must take action.

President Jim Kim of the World Bank is focused on solutions for our global challenges as evidenced by his path-breaking speech on April 2<sup>nd</sup> of this year on the post-2015 Millennium Development Goals and his commitment to abolish extreme poverty and work for shared prosperity. His leadership in convening the *Learning for All Ministerial* meetings represents an unprecedented turning point for global education.

Both the Secretary-General and President Kim are providing an opportunity for collective partnership between the international community and countries themselves to address the critical bottlenecks that are holding us back by creating a set of action plans with concrete outcomes. Their leadership has inspired the participation of ministers of finance and education from eight countries, representing nearly half of the world's out of school population, and leaders from partner governments, international institutions and civil society. Other countries will come before a set of meetings in September of this year.

In preparation for the ministerial meeting, we have commissioned reports on the eight participating countries so that our time together would be spent realizing the vision of the Secretary-General's Global Education First Initiative and discussing what will be done. I am grateful to the Global Partnership for Education and the Center for Universal Education at the Brookings Institution for their major contributions to this exercise and to the support of international development partners in every continent.

The proposals in this report represent a snapshot of the ongoing conversations within countries and with the international community. Considered a “living document,” the working paper on the Democratic Republic of the Congo is an initial set of proposals to accelerate progress on education.

Based on the recommendations in this report and in collaboration with the respective government, international institutions and civil society during the *Learning for All Ministerial* meetings, we have an opportunity to change the course of history and deliver meaningful change to children across the globe.

When you read this report you will see glossy pages, graphs, charts and statistics. While the data is critical, I implore you to take a moment to think about the stories that the statistics represent. They represent the young girl, rising-up against the cultural norm of early marriage in hopes of realizing her dreams. They represent the young boy, struggling to realize his potential, studying under a tree. They represent a child with disabilities, with all of the talents and aspirations to be a world leader. They represent the hopes and dreams that are the right of every human being.

Past generations have developed only some of the potential of some of our children. We can be the first generation to realize all of the potential of all of the world's young people through education. I hope that the ideas brought together through global consultations and synthesized in this report can guide our discussions in realizing the vision of the Secretary-General and the leadership of President Kim aimed at creating a world in school and learning by 2015. ✎

## ACRONYMS

---

<b>Afd</b>	French Development Organization
<b>CDF</b>	Congolese franc
<b>CONFEMEN</b>	Conference of Ministers Having French in Common
<b>CPPSB</b>	Permanent Committee for Budget Preparation and Tracking
<b>DfID</b>	UK Department for International Development
<b>DRC</b>	Democratic Republic of the Congo
<b>EPA</b>	primary practice school ( <i>école primaire d'application</i> )
<b>GDP</b>	gross domestic product
<b>HDI</b>	Human Development Index
<b>HIPC</b>	Heavily Indebted Poor Countries
<b>IEP</b>	Interim Education Plan
<b>IRC</b>	International Rescue Committee
<b>MDG</b>	Millennium Development Goals
<b>MEPSP</b>	Ministry of Primary, Secondary, and Vocational Education
<b>PME</b>	Global Partnership for Education
<b>TENAFEP</b>	National Test at the End of Primary School
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development

## EXECUTIVE SUMMARY

---

Since its independence, the Democratic Republic of the Congo (DRC) has experienced a series of conflicts that have thwarted its development, throwing the majority of its people into poverty. Education has been particularly affected by these conflicts, to the point that public funding for the sector almost disappeared in the 1980s. Today, it is estimated that about 3.5 million children of primary school age are not in school, and 2 million of them will never have the chance to enroll if there is not a significant change in educational policy.

Despite the recurrent instability in eastern DRC, the country's sustained economic growth and political commitment to education offers a unique opportunity to increase access to primary education. The country's Interim Plan for Education mandates free education for all and outlines specific interventions in conflict-affected areas which could have a significant short-term impact by drastically decreasing the number of children not enrolled in school. This requires both short-term support from the international community and a long-term financial commitment from the government. The government has already committed to increasing the budget for education to 20 percent of total government spending in 2015.

Access to school is only part of the education challenge facing the DRC. The quality of education remains a major concern. A recent study showed that 68 percent of children in grades 3 and 4 were unable to read a single word in a simple text. Without improving the quality of education, progress in terms of access to school will be in vain. To respond to this challenge, the government with its education partners proposes an extensive reform of the initial training of teachers and to the development of a system to monitor and assess student learning.

Nevertheless, the Congolese situation remains complex and fragile. Future success will largely depend on the issues of governance and long-term political will.

### **A Situation That Remains Fragile**

The Democratic Republic of the Congo is endowed with significant natural resources, but remains among the the poorest countries in the world. Located in Central Africa, its population is estimated at nearly 70 million people who are widely scattered over an area of 2.3 million square kilometers. Despite the country's vast natural resources, its poverty rate remains high—71 percent—and is characterized by significant regional variations (Equateur, 94 percent; and Bandundu, 89 percent) (INS 2005; UNDP 2009). In 2011, the country ranked last (187th) on the Human Development Index.

The DRC is a postconflict country where pockets of insecurity—particularly in its eastern part—continue to destabilize the life of the people. Numerous schools have been occupied, pillaged, and/or destroyed by armed groups, thus depriving children of educational resources.<sup>1</sup>

Despite these many challenges, the DRC’s macroeconomic situation is improving. Economic growth has been maintained at over 5 percent since the mid-2000s. Inflation has been controlled and was less than 10 percent in 2010 after reaching 53 percent in 2009. The improved macroeconomic performance helped the DRC to benefit from the Heavily Indebted Poor Countries Initiative in July 2010.

TABLE I. GDP AND GDP PER CAPITA, 2000–2013

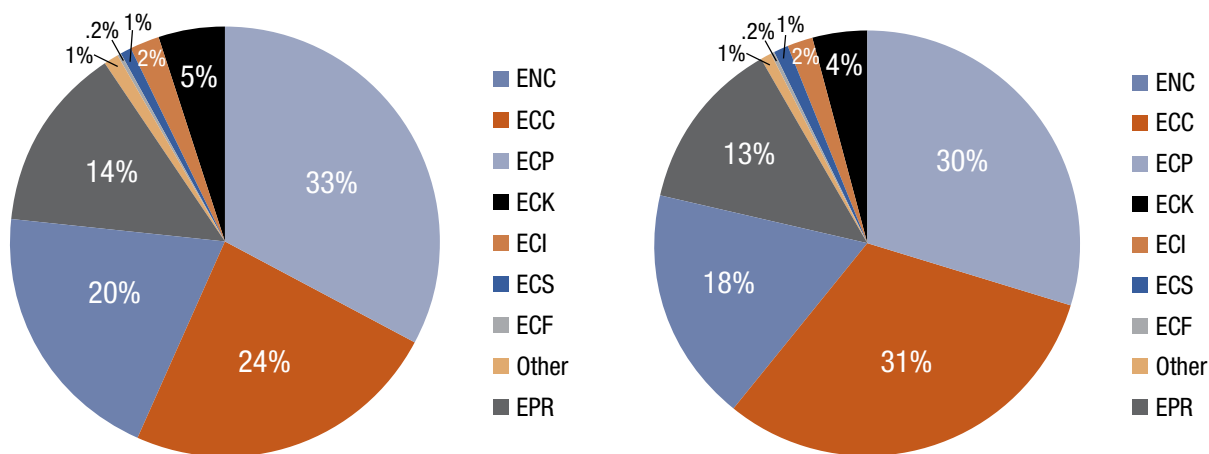
	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2011	2012	2013
GDP, Constant (growth rate)	-6.9	3.5	6.6	5.6	6.2	7.2	6.9	7.2	8.2
GDP, nominal (billion CDF)	297	1,922	2,601	4,132	6,530	11,875	14,393	16,436	18,970
GDP, in current terms (US\$)	5,501	5,410	5,753	6,172	6,563	6,822	7,056		
GDP per capita in current terms (US\$)	82	100	111	141	175	186	216		

Source: Data from International Monetary Fund and World Bank, September 2012.

### ***The Institutional Landscape of the Educational System***

The complex design and the size of the school system in the DRC pose constant challenges to sustainable and efficient management. A hybrid system whose origins date back to the colonial era, public education is based on two pillars: one managed by the government (*écoles non conventionnées*, or nonreligious schools) and the other by religious denominations (*écoles conventionnées*).<sup>2</sup> The latter are organized in 15 “networks” and administer more than three-quarters of public school students (figure 1). The increasing numbers of nonstate actors in the field, their strategic position, and their high degree of independence are among the many parameters to which the government must accommodate itself to ensure a quality educational system for all Congolese children. In practice, the religious denominations operate as parallel structures inside the public sector, with an administration similar to that of the government. As a result, given the size of the sector (table 2), their presence in the field provides a unique potential for a sustainable and efficient management system. However, at the present time, this dual management has produced an ambiguous and cumbersome architecture, characterized by very little division of labor and collaboration, whether among the various denominations or between the government and the churches.

FIGURE I. INSTITUTIONAL LANDSCAPE OF THE MINISTRY OF PRIMARY, SECONDARY, AND VOCATIONAL EDUCATION (MEPSP)



Note: ENC = nongovernmental schools (official); ECC = Catholic schools; ECP = Protestant schools; ECK = Kimbanguist schools; ECI = Islamic schools; ECS = Salustist schools; ECF = Fraternity schools; other includes independent churches; EPR = private schools

Source: MEPSP, Statistical Yearbook, 2010–11

TABLE 2. SIZE OF THE MEPSP, 2011

	Total	Primary	% Primary
Schools	60,853	37,749	62.0
Classrooms	463,228	283,175	61.1
Students	15,110,122	11,082,501	73.3
Teachers	554,920	296,554	53.4

Source: MEPSP, Statistical Yearbook, 2010–11

### The School Fee System

For decades, school fees in the DRC’s schools have progressively increased to compensate for the decline in public spending on education. Starting in the late 1970s, household funding of the educational system coincided with a withdrawal of the government from education spending, plunging from \$118 to \$21 (in constant dollars 2006) per student between 1982 and 1986. But in 1992, following the teachers’ strike for nonpayment of salaries and to save the school year, the Episcopal Conference of Zaire and the National Association of Parents of Students decided to turn to contribution by parents to pay teachers’ salaries. Thus the notion of “support” of teachers by parents, called *frais de motivation* (“motivation costs”), was born. Over time, school costs have increased and eventually were institutionalized.

In accordance with the Constitution, the DRC government decided to introduce free primary education. The gradual implementation started in 2010, when the first, second, and third grades of primary school became free of charge, followed by the fourth grade (school year 2001–12) and the fifth grade in



September 2012. The effectiveness of this policy should permit the DRC to join the list of countries that have abolished school fees in primary education. However, the statistics show that, despite the budget efforts made by the government, the contributions of parents in funding primary education continue and remain the primary barrier to education. According to estimates, households support more than half of the cost of primary and secondary education (De Herdt et al. 2011; MEPSP/UNICEF/DFID 2013).

### **Public Funding by the MEPSP**

Since 2009, the share of the government budget allocated for education has grown continuously, but it remains well below the average of 20 percent in Sub-Saharan African countries that have introduced free primary education.<sup>3</sup> The political will for free education is accompanied by a clear budgetary effort. An analysis of the MEPSP budget shows that it has doubled in four years, from \$175.8 million in 2009 to \$355.2 million in 2012.<sup>4</sup> Spending per student follows the same pattern and has gone from \$12 to \$20 over the same period. However, compared with the targets pursued, it should be noted that the government budget of 12.8 percent currently allocated to the MEPSP remains insufficient to address the numerous challenges it faces, particularly with respect to free primary education.<sup>5</sup>

The recent development of a subsector strategy (2010) and its implementation plan (2012) have established a national strategic reference framework ensuring consistency of actions. The MEPSP and its partners have adopted a common vision about the main guidelines for sector development. Among these, the universalization of good-quality primary education is seen as the top priority, which allows the MEPSP and its partners to adopt a common road map. Meanwhile, in 2012, the education funders consolidated their position to provide a consistent and consensual political dialogue with the MEPSP (LEG 2012).

Gradually, the government's actions and its partners' support are in combination tending toward a common target. The actions taken by the MEPSP on its own funding for access to and quality of primary education have mainly focused on decreasing school fees through an improved salary policy and on allocating operating costs for schools and administrative offices. Since 2009, this has resulted in a continuous budget increase for education. Among partners, the programs gradually align around a common vision, even if the line between programs and projects remains fine and the emergence of consistent approaches in the field is still modest. Most of the activities focus on primary education (particularly school buildings, the continuing education of teachers, and improving the teaching process), and very few actions cover the entire country (per the World Bank, the distribution of school books and the payment of operating expenses and teacher salaries). Current programs under development focus more on the matters of exclusion and the role of the civil society in monitoring the educational system.

# I. Where Is the DRC in Relation to the MDGs for Education?

This section addresses the situation of the DRC in relation to the UN Millennium Development Goals (MDGs) for education. The rate of completion of primary education has shown a net increase since the 1990s. The numbers on the rate of completion of the primary education (2008–11 school years) show a steady increase (table 3). In 1999, this rate was about 30 percent, and it reached nearly 60 percent in 2011. However, the latest statistics available (2010–11) show high regional variations. Thus, the provinces of Nord-Kivu and Kasai-Occidental have completion rates of 29.4 percent and 31.3 percent, respectively, with even lower rates for girls (26.4 and 22.7 percent). This illustrates the existence of serious dropout factors: in Nord-Kivu, continual fighting; and in Kasai-Occidental, early marriages.

TABLE 3. SITUATION OF THE DRC COMPARED WITH THAT OF THE MDG

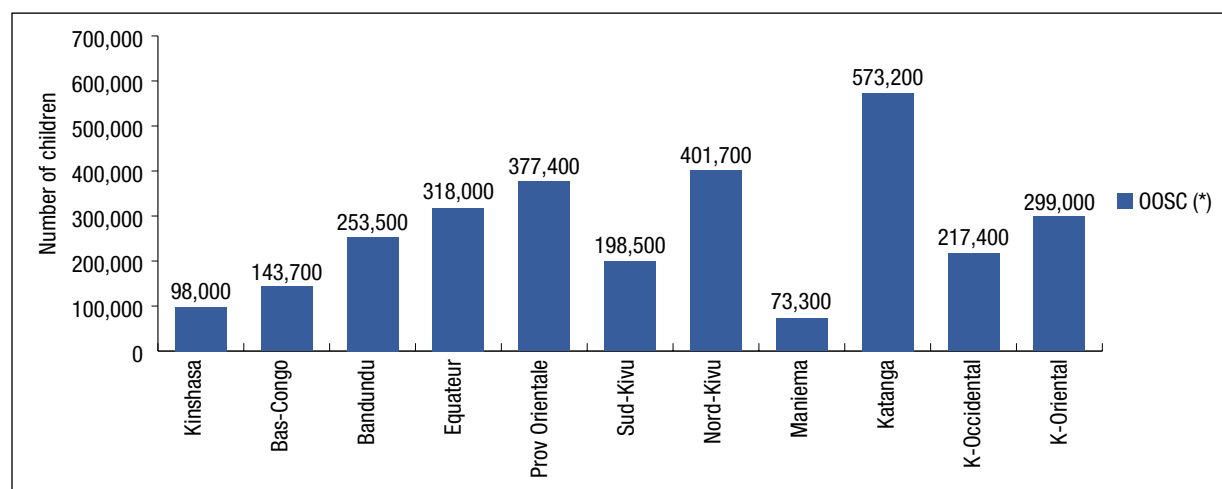
<b>MDG 2. Target:</b> Ensure that, by 2015, children everywhere, boys and girls alike, will be able to complete a full course of primary schooling					
	2007	2008	2009	2010	2011
Completion rate (%)	(n/a)	53.9	56.3	56.7	58.8
<b>MDG 3. Target:</b> Eliminate gender disparity in primary and secondary education, preferably by 2005, and in all levels of education no later than 2015					
	2007	2008	2009	2010	2011
Gender parity index					
Primary	0.82	0.84	0.86	0.87	0.87
Secondary	0.53	0.56	0.56	0.58	0.59
Tertiary	0.35	0.36	0.31	0.32	0.31
Completion rate (%)					
Boys	(n/a)	63.5	66.5	64.9	68.5
Girls	(n/a)	44.2	46	48.6	49.1

Source: UNESCO Institute of Statistics, MEPSP Statistical Yearbooks

The DRC is still facing serious challenges in realizing the MDGs in the education sector. Recent analyses (INS/UNICEF 2011; MEPSP/UNICEF/DFID 2013) estimate that about one of five children of primary school age (6–11 years old) will never attend school, which means more than 2 million children (figure 2). If the children currently out of school are added, this means that 3.5 million children of school age do not attend school. Their profile is now better understood, given that the results of findings by INS/UNICEF (2011) have been widely confirmed by the survey conducted by the MEPSP/UNICEF/DFID (2013). Poverty and vulnerability remain the major causes for dropping out; the lowest-income child is

four times more likely to never attend school than the highest-income child. In the DRC, the institutionalized system of school fees seems to be the first barrier to universal primary education.

**FIGURE 2. CHILDREN (6–11 YEARS OLD) WHO NEVER ATTENDED SCHOOL (BY PROVINCE)**



Source: MEPSP/UNICEF/DFID 2013

Cumulative inequalities increase the risk of marginalization. As for other countries, the analyses show that the degree of exclusion is also the result of multiplier effects. In the DRC, 7 out of 10 people are considered poor (as of 2009), and a range of other challenges will only further exacerbate this vulnerability. For example, the combination of poverty–rural area–girl seems to have a serious aggravating effect on the risks of dropping out. In households, marginalization has accelerated due to, among other things, family breakdown, the level of education of the head of the household, and the heavy influence of customs and beliefs (MEPSP/UNICEF/DFID 2013). The increasing phenomenon of street children (estimated at more than 20,000 in the city of Kinshasa alone) is, among other things, connected with accusations of witchcraft to “explain” a misfortune occurring in the family.

The coordination of initiatives for the excluded and the mapping of marginalized groups is a strategic priority. The poverty rate and the estimated number of children not attending school are only partial reasons for the development of an effective operational plan. First of all, very little information is available about the existence, implementation, and relevance of social protection programs in the DRC. Most of these initiatives are disparate and poorly understood. Second, the “basic” information (e.g., location, number of children, educational needs) for the development of educational models suitable for marginalized groups is not available. Table 4 provides a summary of where these forgotten groups—such as indigenous people, local populations, isolated villages, artisanal miners and displaced persons—live. This preliminary work is a precondition for the development of a consistent and sustainable national policy to benefit excluded groups.

**TABLE 4. PROVINCES WHERE MARGINALIZED GROUPS LIVE**

Marginalized Groups	Provinces
Provinces with a high poverty rate	Bandundu, Equateur, Sud-Kivu
Indigenous people	Equateur, Province Orientale, Kasai-Oriental, Kasai-Occidental, Katanga, Sud-Kivu, among others
Local populations	Equateur, Orientale Province
Camps (palafittes)	Equateur, Orientale Province
Artisanal mines	Katanga, Kasai-Oriental, Orientale Province, Nord-Kivu, among others
Refugees and displaced persons	Nord-Kivu, Sud-Kivu, Katanga

Despite the progress being made, there are still barriers to eliminating sex discrimination. The index concerning equality between the sexes seems to have progressed modestly, but this improvement also conceals regional variations (e.g., Equateur, 0.77). This factor is related to both economic and sociocultural factors. Given the persistently high school fees, families prefer to educate boys. Early marriages and unwanted pregnancies lead to unavoidable dropouts. A comparison between the rate of completion of primary school for girls and boys shows a variation of nearly 19 points. The difference at the secondary level is significant, and for higher education there is a net regression (between 2007 and 2011, it decreased from 0.35 to 0.31). The parity index for literacy, strongly to the detriment of women, has remained constant for years at 0.69 (UNDP 2009).

## 2. Major Challenges and Bottlenecks

---

### 2.1 The Free School Policy

Abolishing the financial barrier is an essential step toward universal primary education. A working group established by the MEPSP (2010b) has formulated a phased and planned approach to replace the highest school costs, namely (1) wages and wage supplements paid to teachers (*prime de motivation*, or incentive bonus); (2) operating expenses of administrative offices and schools; and (3) the expenses related to the National Test at the End of Primary School (TENAFEP), which must be paid by sixth-grade primary students. All these fees are paid to the extent of nearly 95 percent by household contributions. It is expected that their absorption by the government will have the following major effects: (1) the enrollment in schools of children not attending school at the present time due to school costs; (2) a significant decrease of dismissal of students, with a positive impact on school retention; and (3) a return to healthier relationships among the various participants (parents, students, teachers, and administrative personnel), currently weakened by the school fee system.

The collection of the “incentive bonus” is directly related to the wages of teachers. At the school level, the “incentive bonus” may represent up to 70 percent of the fees collected from students. They pay both for all teachers’ salaries awaiting budgeting, as well as for any wage supplements of teachers regularly paid.<sup>6</sup> In the provinces, this supplement can reach 60 percent of the government salary. The teachers’ unions estimate that the actual salary level (slightly above \$2 per day) does not allow teachers to have decent living conditions. Analyses have shown that an increase of the monthly salary from \$65 to \$100, combined with budgeting of unpaid teachers, could end this practice, at least in the rural areas where most of the schools are located. Such a measure would represent an immediate decrease in school fees of up to 70 percent (MEPSP 2010a, 2010b).

The many financial and institutional challenges for achieving universal primary education require strong governmental action and a long-term effort. The effective implementation of a free school policy in a complex fiscal and institutional context requires a significant mobilization of internal resources to permit both the management and the financial regulation of that policy. This implies a proportional increase of the government budget allocated to primary education.

### 2.2 Providing Schooling for Marginalized Children

Removing the financial barrier is not sufficient to provide schooling for all children. School fees are not the only obstacle to schooling; there are multiple causes, and the patterns underlying marginalization are complex. Generally speaking, one can distinguish two groups of excluded people: the victims of social discrimination or stigmatization (e.g., girls, street children, disabled children, HIV-positive children) and groups with a different “lifestyle” (e.g., indigenous populations, villages in isolated rural areas, stilt villages

and river peoples, families working in artisanal mines, refugees and displaced families). Much remains to be done to reach these excluded groups and individuals, particularly on the operational side.

According to UNICEF (June 2012), the resurgence of violence in the eastern DRC has affected 228,000 children. As an example, in Nord-Kivu, 258 schools have been pillaged or burned by armed groups, and 60,000 children can no longer attend school. Rehabilitation of these schools is a priority, as there are no schools available in the affected areas.

### **2.3 The Quality of Learning**

Student achievement remains low and may not be sufficiently evaluated or monitored. However, recent evaluations (MEPSP/USAID/IRC 2012; IRC/NYU/USAID 2011; MEPSP/CONFEMEN 2010) show a low level of learning, sometimes dramatically low. A recent study by IRC, NYU, and USAID showed that 68 percent of third and fourth graders were unable to read a single word in a simple text. Of those who managed to read a sentence, 91 percent did not understand it. The evaluation conducted by MEPSP/CONFEMEN shows that only 47 percent of students at the end of the fifth grade have a “minimal” level of knowledge of French; the number is 59 percent in mathematics. The results of the National Test at the End of Primary Studies (MEPSP 2010c) before consultation (meaning, without the points obtained in schools) show similar results of 52.7 percent. Some of these studies indicate the poor level of teacher training as being one of the essential causes of the poor quality of education.

### **2.4 Challenges to Effective Management**

The challenges to effective management and effective and efficient implementation of public funding remain daunting. To take up these challenges, and in accordance with the guidelines of the Public Finance Reform, the MEPSP established a Permanent Board for Budget Preparation and Tracking (CPPSB) in 2012. However, at the present time, the budget execution is not efficient and, other than salaries—which are fixed expenses—operating expenditures or investments funded from the MEPSP’s own resources are very low, even zero. Teachers’ salaries represent more than 90 percent of the operating budget within the subsector of EPSP.

### **2.5 Monitoring the Quality of Public Service**

The funding by the government of the educational system’s recurring expenses entails a rebalancing of the accountability chain. The real challenge of replacing and integrating school expenses into the government budget is a redistribution of roles among the participants. As a main source of financing, the government will be able to better control its regulatory functions and request that the main participants (teachers, schools, and administrators) fulfill their contract. The latter will again become responsible and accountable to the beneficiaries for the quality of services provided.

This enhanced responsibility of the government for the quality of public services permits better determination of the beneficiaries’ monitoring rights. In a situation where the government regains control, the involvement of beneficiaries in the monitoring of the quality of public services becomes important to ensure the success of reforms.

# 3. Recommendations for Achieving the MDGs

---

## 3.1 Proposal I: Generalize the Policy of Free Primary Education

Financing the most important school fees (estimated at about \$200 million per year) is a precondition for access to or retention in school for more than 2 million children. Removal of the main school fees (“incentive bonus,” operating costs of schools and administrative offices, and TENAFEP) could result in immediate school enrollment of 60 percent of those children who are not now attending school, or 1.2 million children.<sup>7</sup> With a contribution of \$200 million per year, the government budget allocated to the MEPSP from its own resources would reach approximately 14 percent, which is in line with the 15 percent target set by the Congolese government for 2015. In the long run, the government should be able to absorb all the costs related to free schooling, but in the short term international financing may be needed to temporarily cover part of these expenses and thus accelerate progress.<sup>8</sup>

The technical complexity of financing school fees may be supported by existing mechanisms that have proved their worth. Direct funding by the government of recurring education expenses may benefit from the experience and expertise acquired by the MEPSP through numerous initiatives to reduce school fees. These initiatives have helped to develop and improve financial management tools and use circuits and mechanisms for funds transfers:

- **Teachers’ salaries.** Since 2009, several donors have assisted the MEPSP in the payment of teachers’ salaries (World Bank, African Development Bank, Belgium, European Union) and others are considering doing the same (Agence Française de Développement, Qatar). Overall, the audits of these operations have been satisfactory. The principle adopted is the repayment of wages based on payroll liquidation statements. This mechanism permits the gradual addition of teaching jobs to the government budget.
- **School operating expenses.** Since 2008, the World Bank has supported the MEPSP by paying the operating expenses for more than 26,000 primary public schools throughout the country. This mechanism seems to be working. There are management tools in place, and the audits have shown that the funds reach their destination. Schools have made significant progress in managing these funds. This initiative supplements governmental action, which provides \$50 a month to public primary schools through the expenditure chain.
- **Operating expenses of administrative offices.** In 2010, and under the free school policy, the government began to finance the operating expenses of administrative offices (\$200 per month on average), but this financial aid does not cover all expenses. Based on this strategy, the Global Partnership for Education (World Bank/PME 2013) considers direct funding of the offices

called “proximity offices” (subprovincial level) as an action parallel to the funding of provincial offices by the government. In return, the administrative offices agree not to collect school fees for their operations. At the present time, this “pilot” program will be limited to two provinces (Equateur and Kasai-Occidental).

The monitoring and evaluation of the implementation of the measures related to the free school policy will be done in cooperation with civil society groups at the national, provincial, and local levels. A ministerial decree has already been issued concerning the implementation of the institutional framework of the Interim Education Plan (IEP).<sup>9</sup> The IEP provides for the implementation of an independent watchdog of the educational system. Consultations are under way with key actors from civil society to explore the feasibility of such a function.

### **3.2 Proposal 2: Rehabilitation of Infrastructure and School Equipment That Was Destroyed or Has Deteriorated Due to Conflict**

The rehabilitation of schools destroyed by armed groups is a priority and must be done in all conflict areas. Over the years, several armed groups have terrorized different parts of the DRC (Nord- and Sud-Kivu, Katanga, Orientale Province, Equateur). The information concerning the exact number of schools affected and their locations is incomplete, and a more detailed mapping is required. The objective is to secure schooling for children living in these areas. This also requires a renewal of professional skills of teachers in the same areas. This would cost an average of \$14.52 million per year, or approximately \$43.5 million every three years. The government has granted an amount of approximately \$40 million for the reconstruction and rehabilitation of school buildings. The provinces where the conflict areas are located, particularly the provinces in the eastern part of the country (Orientale Province, Maniema, Sud-Kivu, and Nord-Kivu), have 160 additional schools, for a total of \$11.5 million. *The remaining funding needed would be approximately \$32 million.*

### **3.3 Proposal 3: Reform of Initial Training of Primary School Teachers**

Most of the actions focus on the continuing education of teachers, but at the moment no concrete initiative has been undertaken for medium-term investment in the initial teacher training. The reform of the initial teacher training requires restructuring of existing pre-service teacher training schools (humanités pédagogiques). Ensuring compliance of these schools with the needs within the sector and the quality standards includes principally (1) projections of teachers needed per year and per province; (2) depending on the needs, a rigorous selection of pre-service teacher training schools for their transformation into professional courses (“normal schools”); (3) the existence of a primary specialist school (*école primaire d’application*, or EPA); (4) recruitment of competent key personnel (pre-service teacher training schools teachers, EPA tutors, school principals, etc.); (5) the rehabilitation of infrastructure and equipment with teaching materials; and (6) the revision of curricula promoting teaching practices. In addition, investing in provincial centers for initial teacher training requires an inclusive vision for enhancing the teaching profession that consists of reestablishing proficiency by means of a good-quality education. However, this investment cannot be effective without a consistent salary policy to attract and retain teachers. This reform is therefore intrinsically linked to the effectiveness of the free school policy, which includes the improvement of teachers’ working conditions.



The IEP (2012) provides for the selection of 600 pre-service teacher training schools and 600 primary practice schools. The IEP estimates the reform cost of these schools at \$11.5 million over three years. However, this budget does not provide for the rehabilitation of these buildings, the cost of which is estimated at nearly \$24 million per year, rehabilitation included.

### **3.4 Proposal 4: Monitoring and Assessing Learning Outcomes**

#### ***Assessment of Learning Outcomes***

The regular assessment of students' learning level is a routine activity of schools. Given the government's limited resources and the magnitude of the DRC's educational system (nearly 500,000 teachers, more than 15 million students, and more than 60,000 schools), any activity in the national interest must first be anchored at the level of the most decentralized entities—namely, the school and the administrative office on which it depends directly—to become a routine, institutionalized activity. This has a dual advantage: building local experience, and limiting costs so that they no longer depend on periodic and uncertain external funding.

There is a need to implement a permanent system in schools to evaluate the learning outcomes of students and ultimately improve the management of teacher quality. The regular evaluation of the level of students' learning through standardized and nonnominal tests for reading, writing, and arithmetic, conducted at various levels, would produce the necessary information to ensure that the resources invested in the educational system are leading to success. The strengths or weaknesses found would thus help establish a mapping of quality and formulate concrete proposals for action. Currently, evaluations (like the Program for the Analysis of Educational Systems) are conducted periodically with external financing, and the results of TENAFEP, financed by households, are not being used. Therefore, it is essential to institutionalize the evaluation of academic achievement by implementing a sustainable system fully integrated into the routine activities of the school. Parents, whose role in monitoring will be better articulated, will ensure the credible and regular performance of this activity.

The tests will be standardized and conducted yearly at different levels. The biggest challenges for a test are the credibility and quality of its design, administration, correction, and publication. If one of these phases lacks transparency, the entire process will be compromised. Sustained monitoring of the conduct of these operations thus will be essential. This role will be played by local agents as part of their activities (field inspectors, school counselors, school principals, and teachers) in active association with the parents of students. Many scenarios can be considered for the reporting of results, expected at different levels, beginning with networks of schools and regions, continuing to the "educational" and administrative provinces, and finally reaching the national level. If this exercise is to serve as the management instrument of the system, those primarily concerned are the local participants and beneficiaries, and their insights will need to be given priority.

The MEPSP has already taken note of the importance and relevance of a system for assessing learning outcomes; it thus ordered a study on the creation and operation of a structure, independent of both the General Inspectorate and the Management Services of the MEPSP, that will conduct these evaluations.

# Conclusion

---

The proposals contained in this paper are likely to change the face of the educational system in the DRC significantly, particularly by permitting it to approach the universalization of primary education. The complex issues concerning the low quality of the education process and management are also dealt with, and the proposals made permit hope for significant progress. However, the challenges resulting from the complexity and vulnerability of the Congolese situation cut across the various proposals. No progress will be possible without long-term pursuit of a firm commitment by the Congolese government and its partners in the international community.

## ENDNOTES

---

1. The report of the UN Secretary-General on children and armed conflict (2012) lists more than 50 attacks against schools and health facilities, and a report of UNICEF (2012) talks about 250 schools affected by the war in the eastern DRC.
2. The word *conventionnée* refers to the Convention (1977) signed by the government and four religious denominations (Catholic, Protestants, Kimbanguists, and Islamists).
3. Calculated based on statistics from the UNESCO Institute of Statistics and World Bank/UNICEF (2009).
4. Budget voted based on the state own resources, not including any provincial transfer payments and payments from decentralized territorial entities.
5. Only 8 percent were without provincial transfer payments and payments from decentralized territorial entities, which are insufficient to cover current expenses.
6. In 2013, the number of teachers is estimated to be more than a third of the workforce, or about 82,000 teachers.
7. According to the study, 60 percent of the children not attending school come from households living with less than \$50 per month.
8. The government is preparing financial simulations in this direction.
9. Ministerial Order No. MEPSP/CABMIN/0035/2013 of January 30, 2013.

## REFERENCES

---

- De Herdt, T., et al. (2011). *A la recherche de l'Etat en RDC*. Paris: L'Harmattan.
- INS (Institut National des Statistiques) (2005). *Rapport de l'enquête 1-2-3 sur l'emploi, le secteur informel et la consommation des ménages de 2004–2005*. Kinshasa: INS.
- INS/UNICEF (2011). *Enquête par grappes à indicateurs multiples en République Démocratique du Congo (MICS-RDC 2010), Rapport final*. Kinshasa: INS/UNICEF.
- IRC/NYU/USAID (2011). *Rapport sur l'évaluation des élèves de la RDC en lecture/écriture et mathématiques*. Kinshasa: IRC/NYU/USAID.
- LEG (2012). *Messages politiques: Document interne du Groupe local des bailleurs en éducation*.
- MEPSP (Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel) (2010a). *Note sur la gratuité de l'enseignement primaire*. Kinshasa: MEPSP.
- . (2010b). *Rapport final Task Force Gratuité*. Kinshasa: MEPSP.
- . (2010c). *Rapport général des résultats du TENAFEP 2010*. Kinshasa: MEPSP.
- MEPSP/CONFEMEN (2010). *Evaluation diagnostique du système éducatif de la RDC*. Rapport national. Kinshasa: MEPSP/CONFEMEN.
- MEPSP/UNICEF/DFID (2013). *Rapport de l'enquête nationale sur les enfants et adolescents en dehors de l'école*. Kinshasa: MEPSP/UNICEF/DFID.
- MEPSP/USAID/IRC (2012). *Impact de l'intervention du projet OPEQ au Katanga*. Kinshasa: MEPSP/USAID/IRC. (évaluation réalisée en 2010).
- Secrétaire Général des Nations Unies (2012). *Rapport sur les enfants et les conflits armés*. New York: Nations Unies.
- United Nations Development Programme (UNDP) (2009). *Province de Kinshasa. Pauvreté et conditions de vie des ménages*.
- UNICEF (2012). *UNICEF Humanitarian action update Democratic Republic of the Congo*. New York: UNICEF.
- World Bank/PME (2013). *Projet de soutien à l'éducation de base dans le cadre du Fonds du Partenariat Mondial pour l'Education*.
- World Bank/UNICEF (2009). *Abolishing school fees in Africa*. Washington, DC: World Bank.

Accélérer les Progrès vers 2015

# La République Démocratique du Congo

DOCUMENT DE TRAVAIL



## REMERCIEMENTS

---

Ce document de travail fait partie d'une série de rapports nationaux commandés par l'Envoyé spécial des Nations Unies chargé de l'éducation mondiale et coordonnés par le Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution. Le rapport a été préparé pour la réunion ministérielle « L'apprentissage pour tous » du 18 avril 2013, co-organisée par le Président du Groupe de la Banque mondiale, le Secrétaire général des Nations Unies et l'Envoyé spécial des Nations Unies chargé de l'éducation mondiale. La réunion rassemble les ministres des finances et de l'éducation de huit pays où résident près de la moitié des enfants non scolarisés de la planète. Elle vise à mettre l'accent sur des mesures concrètes afin d'accélérer les progrès vers l'échéance de 2015, permettant à tous les enfants d'aller à l'école et d'apprendre.

Le document a bénéficié de la collaboration du gouvernement de la République démocratique du Congo, ainsi que d'un certain nombre d'organismes de développement partenaires, d'organisations de la société civile et du Groupe local de l'éducation. Le rapport a été préparé par une équipe du Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution avec le concours de Johan Verhaghe (conseiller indépendant). Les auteurs tiennent à remercier Jean-Marc Bernard (Partenariat mondial pour l'éducation), Cecilia Baldeh (UNICEF) et Valère Munsya (Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel) d'avoir coordonné et facilité les collaborations et le dialogue dans le pays.

La préparation de la série de rapports nationaux a été supervisée par Liesbet Steer (Centre pour l'éducation universelle de la Brookings Institution). Paul Isenman a apporté des suggestions et des commentaires généraux. Le soutien à la recherche a été fourni par Lauren Lichtman. Les documents sont le résultat de processus de consultation entre les pays, coordonnés par la Banque mondiale et le Partenariat mondial pour l'éducation. Elizabeth King de la Banque mondiale a organisé les réunions ministérielles et a apporté les conseils nécessaires à la réalisation des rapports. L'Institut des statistiques de l'UNESCO et le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* de l'UNESCO, ont également fourni des données de base pour la préparation des séries.

La série a été publiée avec le soutien de la Fondation Good Planet.

Le rapport s'appuie sur les contributions de nombreux intervenants, mais les constatations, les interprétations et les conclusions figurant dans le présent document sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de tous les contributeurs ou leurs institutions ou des gouvernements qu'ils représentent.

## ACRONYMES

---

<b>Afd</b>	Agence française de développement
<b>CDF</b>	Franc congolais
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des Ministres de l'Education ayant le Français en partage
<b>CPPSB</b>	Comité Permanent de Préparation et de Suivi Budgétaire
<b>Dfid</b>	UK Department for International Development
<b>EPA</b>	Ecole primaire d'application
<b>HP</b>	Humanités pédagogiques
<b>IDH</b>	Indice de développement humain
<b>INS</b>	Institut National des Statistiques
<b>IRC</b>	International Rescue Committee
<b>MEPSP</b>	Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel
<b>OMD</b>	Objectifs du Millénaire pour le développement
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>PIE</b>	Plan Intérimaire de l'Education
<b>PME</b>	Partenariat mondial pour l'Education
<b>PPTE</b>	Pays pauvres très endettés
<b>RDC</b>	République Démocratique du Congo
<b>TENAFEP</b>	Test National de Fin d'Etudes Primaires
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development

## RÉSUMÉ

---

La République Démocratique du Congo a connu depuis son indépendance une succession de conflits qui ont contrarié son développement et jeté la majorité de sa population dans la pauvreté.

Le secteur éducatif a été particulièrement affecté par les conflits jusqu'à voir les financements publics quasiment disparaître dans les années 80. Aujourd'hui, on estime qu'environ 3,5 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés, et 2 millions n'auront jamais la possibilité d'aller à l'école sans changement dans la politique scolaire. Cependant, malgré l'instabilité récurrente dans l'Est du pays, la combinaison d'un assainissement de la situation macroéconomique, notamment en raison d'une croissance économique soutenue depuis quelques années, et d'une volonté politique affichée pour l'éducation offrent une chance historique de généraliser l'accès à l'école primaire. En effet, dans le cadre du plan intérimaire de l'éducation, la politique de gratuité pour l'enseignement primaire initiée par le gouvernement, couplée avec des interventions spécifiques dans les zones de conflit, pourrait avoir à relativement court terme un impact considérable et permettre de diminuer drastiquement le nombre d'enfants non scolarisés. Cela requiert, d'une part, un effort financier conséquent de l'Etat congolais sur le long terme et, d'autre part, un soutien de la communauté internationale dans le court terme. Le gouvernement a déjà pris l'engagement d'accroître le budget de l'éducation pour qu'il atteigne 20% du budget national sur ressources propres en 2015, ce qui assurerait la soutenabilité financière de la politique de gratuité.

L'accès à l'école ne constitue qu'une partie de l'équation éducative en RDC. En effet, la qualité des apprentissages demeurent une préoccupation majeure dans le contexte congolais aujourd'hui. Une étude récente a montré que 68% des élèves de troisième et quatrième années du primaire n'ont pas su lire un seul mot dans un texte simple. Sans amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé, les progrès en termes d'accès pourraient rester vains. Pour répondre à ce défi, le gouvernement avec ses partenaires de l'éducation veut s'engager à la fois dans une vaste réforme de la formation initiale des enseignants, et dans le développement d'un système de suivi-évaluation des apprentissages des élèves.

Si la situation actuelle présente des opportunités réelles de progrès majeurs en matière éducative, il n'en demeure pas moins que le contexte congolais reste complexe et fragile à bien des égards. La question de la gouvernance sera probablement la clé des succès ou des échecs futurs. Le succès passe par une volonté politique de long terme du gouvernement congolais, et une mobilisation de ses partenaires.

### **Un contexte qui demeure fragile**

La République démocratique du Congo (RDC) est dotée de ressources naturelles considérables, mais demeure parmi les pays les plus pauvres au monde. Située en Afrique centrale, sa population est estimée



à près de 70 millions d'habitants, très dispersée sur une superficie de 2,3 millions de kilomètres carrés. Malgré la présence d'abondantes ressources naturelles, l'indice de pauvreté reste élevé, à 71%, caractérisé par des disparités régionales significatives (Equateur 94% et Bandundu 89%) (INS 2005; PNUD 2009). En 2011, selon l'Indice de développement humain (IDH), le pays se classait en 187<sup>ième</sup> et dernière position.

La RDC est un pays post-conflit où persistent des poches d'insécurité, notamment dans sa partie orientale, qui continuent à déstabiliser la vie des populations. De nombreuses écoles ont été occupées, pillées et/ou détruites par des groupes armés, privant ainsi les enfants de services éducatifs<sup>1</sup>.

En dépit des défis multiples, la situation macroéconomique s'améliore. La croissance économique s'est maintenue au-delà de 5% depuis le milieu des années 2000. L'inflation a été maîtrisée et est tombée à moins de 10 % en 2010, après avoir atteint 53 % en 2009. L'amélioration de la performance macroéconomique a aidé la RDC à bénéficier de l'Initiative en faveur des pays pauvres très endettés (PPTTE) en juillet 2010.

**TABLEAU 1. PIB ET PIB PAR HABITANT (2000-2013)**

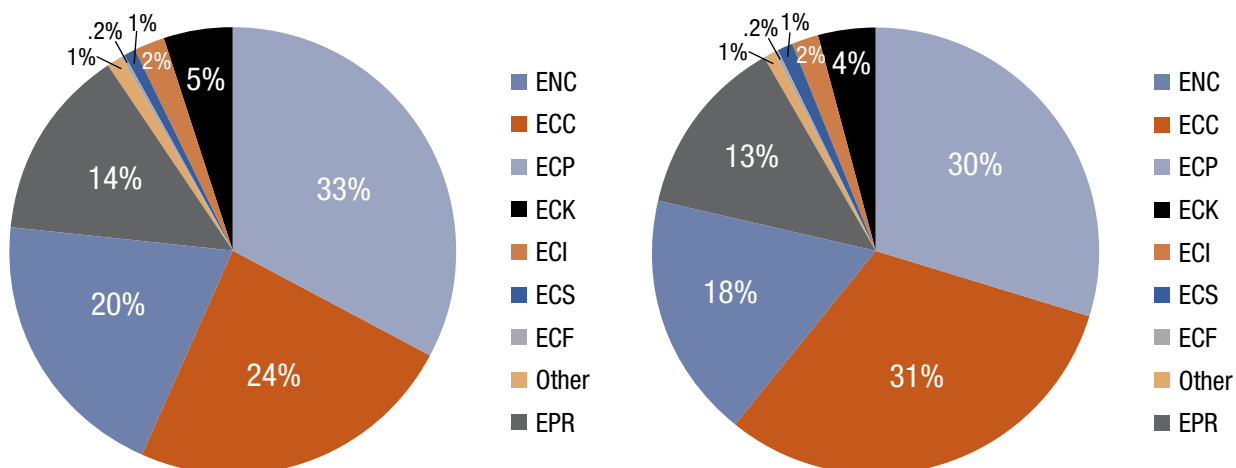
	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2011	2012	2013
PIB, constant (taux de croissance)	-6.9	3.5	6.6	5.6	6.2	7.2	6.9	7.2	8.2
PIB, nominal (milliards CDF)	297	1,922	2,601	4,132	6,530	11,875	14,393	16,436	18,970
PIB, en termes courants (US\$)	5,501	5,410	5,753	6,172	6,563	6,822	7,056		
PIB par hab en termes courants (US\$)	82	100	111	141	175	186	216		

Source: Données du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale, septembre 2012

### **Paysage institutionnel du système éducatif**

L'architecture complexe et les dimensions du système scolaire en RDC posent des défis constants à une gestion durable et efficace. Système hybride dont les origines remontent à l'époque coloniale, l'enseignement public s'appuie sur deux grands piliers : l'un est géré par l'Etat (*écoles non conventionnées*) et l'autre par les confessions religieuses (*écoles conventionnées*)<sup>2</sup>. Ces dernières sont organisées en 15 « réseaux » et administrent plus de trois quarts des élèves des écoles publiques (Figure 1). La multiplication des acteurs non étatiques sur le terrain, leur positionnement stratégique et leur grand degré d'autonomie constituent autant de paramètres auxquels l'Etat doit s'accommoder pour assurer un service éducatif de qualité à l'ensemble des enfants congolais. Dans la pratique, les confessions religieuses fonctionnent comme des structures parallèles à l'intérieur du système public, avec une administration similaire à celle de l'Etat. De ce fait, et compte tenu de la dimension du secteur (Tableau 2), leur présence sur le terrain renferme un potentiel unique pour une gestion pérenne et efficace du système. Cependant, pour l'heure, cette double gestion a plutôt produit une architecture ambiguë et pesante, caractérisée par très peu de division de travail et de collaboration, aussi bien entre les différentes confessions qu'entre l'Etat et les Eglises.

FIGURE 1. PAYSAGE INSTITUTIONNEL DU MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL (MEPSP)



Note: ENC = Ecoles non conventionnées (officielles) ; ECC = Ecoles catholiques ; ECP = Ecoles protestantes ; ECK = Ecoles kimbanguistes ; ECI = Ecoles islamiques ; ECS = Ecoles salutistes ; ECF = Ecoles de la Fraternité ; Autres (inclut les Eglises indépendantes) ; EPR = Ecoles privées

Source: MEPSP, Annuaire Statistique 2010–11

TABEAU 2. LES DIMENSIONS DU MEPSP (2011)

	Total	Primaire	% Primaire
Ecoles	60,853	37,749	62.0
Classes	463,228	283,175	61.1
Elèves	15,110,122	11,082,501	73.3
Enseignants	554,920	296,554	53.4

Source: MEPSP, Annuaire Statistique 2010–11

### Le système des frais scolaires

Pendant des décennies, les frais scolaires ont progressivement augmenté pour compenser la chute des dépenses publiques de l'éducation. Apparu vers la fin des années 70, le financement par les ménages du système éducatif coïncide avec un désengagement de l'Etat dans les dépenses de l'éducation, qui plongent de 118 US\$ à 21 US\$ (en dollars constants, 2006) par élève entre 1982 et 1986. Mais c'est surtout à partir de 1992, suite à la grève des enseignants impayés et pour sauver l'année scolaire, que la Conférence épiscopale du Zaïre et l'Association nationale des parents d'élèves décident de recourir à la contribution des parents pour financer les salaires des enseignants. Ainsi s'établit la notion de la « prise en charge » des enseignants par les parents, appelé « frais de motivation ». Au fil du temps, les frais scolaires se sont étendus, amplifiés et, par la suite, institutionnalisés.

En conformité avec la Constitution, le gouvernement de la RDC a décidé d'introduire la gratuité de l'enseignement primaire. Son application progressive a débuté en 2010 avec la gratuité des première,

deuxième et troisième années du cycle primaire, suivie par la quatrième (année scolaire 2011-12) et la cinquième en septembre 2012. L'efficacité de cette politique devrait permettre à la RDC de rejoindre la liste des pays ayant abolis les frais de scolarité dans l'enseignement primaire. Toutefois, les analyses démontrent qu'en dépit des efforts budgétaires consentis par l'Etat, les contributions des ménages au financement de l'enseignement primaire persistent et demeurent la première barrière à la scolarisation. Selon les estimations, les ménages continuent à financer plus de la moitié du coût de l'éducation primaire et secondaire (De Herdt et al. 2011 ; MEPSP/UNICEF/DFID 2013).

## **Le financement public du MEPSP**

Depuis 2009, la part du budget de l'Etat allouée à l'éducation est en augmentation constante mais demeure largement en-dessous de la moyenne des 20% des pays en Afrique subsaharienne ayant introduit la gratuité de l'enseignement primaire<sup>3</sup>. La volonté politique affichée pour l'application de la gratuité s'accompagne d'un effort budgétaire certain. L'analyse du budget du MEPSP montre que celui-ci a doublé en quatre ans, passant de 175.8 millions US\$ en 2009 à 355.2 millions US\$ en 2012<sup>4</sup>. La dépense par élève suit la même courbe et est passée de 12 US\$ à 20 US\$ sur la même période. Cependant, et par rapport aux ambitions poursuivies, il convient de constater que le pourcentage du budget de l'Etat présentement alloué au MEPSP, 12,8%<sup>5</sup>, reste insuffisant pour faire face à l'ampleur des défis, notamment en matière de gratuité de l'enseignement primaire.

L'élaboration récente d'une Stratégie sous-sectorielle (2010) et de son Plan Intérimaire de l'Education (PIE 2012) ont établi un cadre de référence stratégique national assurant la cohérence des interventions. Le MEPSP et ses partenaires ont adopté une vision commune autour des grandes orientations pour le développement du secteur. Parmi celles-ci, l'universalisation d'un enseignement primaire de qualité s'affiche comme la priorité phare, ce qui permet au MEPSP et à ses partenaires de converger vers une feuille de route commune. Parallèlement, en 2012, les bailleurs de fonds en éducation ont consolidé leurs positions pour alimenter d'une façon cohérente et consensuelle le dialogue politique avec le MEPSP (LEG, 2012).

Progressivement, l'action gouvernementale et l'appui des partenaires se conjuguent pour tendre vers un objectif commun. Les actions entreprises par le MEPSP sur financement propre en faveur de l'accès et de la qualité de l'enseignement primaire se sont essentiellement focalisées sur la réduction des frais de scolarité à travers une politique de rémunération améliorée et la mise à disposition de frais de fonctionnement pour les écoles et les bureaux administratifs. Ceci s'est traduit depuis 2009 par une croissance constante du budget de l'éducation. Du côté des partenaires, les programmes s'alignent progressivement autour d'une vision commune, même si la ligne entre programme et projet demeure fine et l'émergence d'approches homogènes sur le terrain reste encore timide. La majorité des activités se focalise sur l'enseignement primaire (essentiellement : constructions scolaires, formation continue des enseignants et amélioration des apprentissages). et très peu d'interventions couvrent tout le territoire (Banque mondiale : distribution de manuels scolaires, paiement de frais de fonctionnement et salaires des enseignants). Des programmes en cours d'élaboration intègrent davantage les questions d'exclusion et le rôle de la société civile dans le monitoring du système éducatif.

# I. Où se trouve la RDC par rapport aux OMD en éducation?

Cette section traite de la situation de la RDC dans le cadre des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) des Nations Unies en matière d'éducation. Les chiffres sur le taux d'achèvement du primaire (années scolaires 2008–11) montrent une progression constante (Tableau 3). En 1999, ce taux vacillait encore autour de 30% pour s'approcher des 60% en 2011. Toutefois, les dernières statistiques disponibles (2010–11) confirment des disparités régionales élevées. Ainsi, les provinces du Nord-Kivu et du Kasai-Occidental ont des taux respectifs de 29.4% et 31.3%, avec des taux encore plus bas pour les filles (26.4% et 22.7%). Ceci illustre bien l'existence de facteurs aggravants de déscolarisation : pour le Nord-Kivu, des conflits à répétition, et pour le Kasai-Occidental, les mariages précoces.

TABLEAU 3. LA SITUATION DE LA RDC PAR RAPPORT AUX OMD

<b>OMD 2 Objectif:</b> D'ici à 2015, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens de terminer un cycle complet d'études primaires					
	2007	2008	2009	2010	2011
Taux d'achèvement (%)	(na)	53.9	56.3	56.7	58.8
<b>OMD 3. Objectif:</b> Eliminer les disparités entre les sexes dans les enseignements primaire et secondaire d'ici à 2005, si possible, et à tous les niveaux de l'enseignement en 2015 au plus tard					
	2007	2008	2009	2010	2011
Indice de parité entre sexes					
Primaire	0.82	0.84	0.86	0.87	0.87
Secondaire	0.53	0.56	0.56	0.58	0.59
Tertiaire	0.35	0.36	0.31	0.32	0.31
Taux d'achèvement (%)					
Garçons	(na)	63.5	66.5	64.9	68.5
Filles	(na)	44.2	46	48.6	49.1

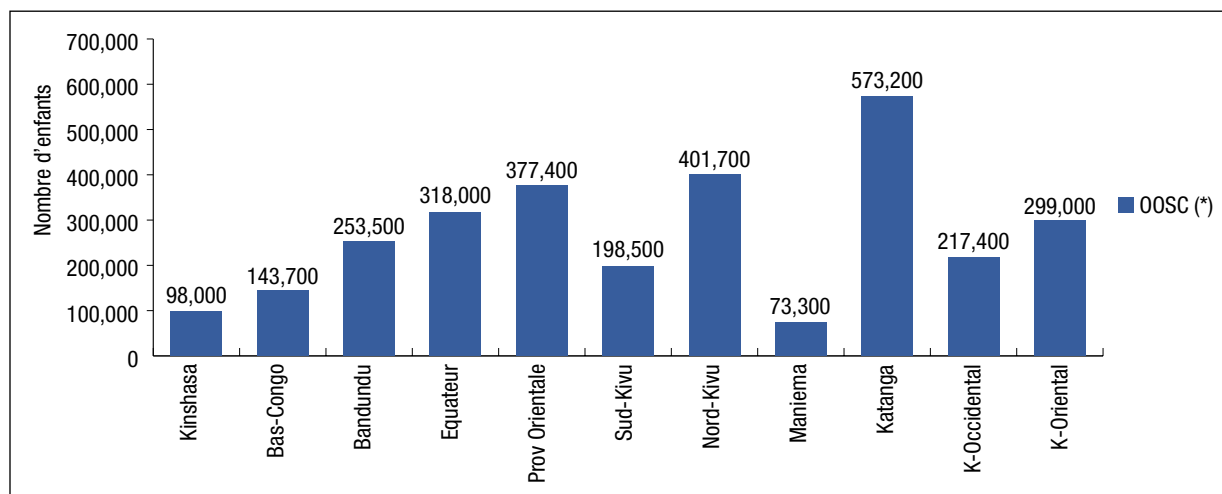
Source: UIS; MEPSP Annuaire statistiques

(\*) En 2005, le taux d'alphabétisation est de 43% (PNUD).

Les défis à relever par la RDC pour la réalisation des OMD en éducation demeurent considérables. Des analyses récentes (INS/UNICEF 2011, MEPSP/UNICEF/DFID 2013) estiment qu'environ un enfant sur cinq à l'âge du primaire (6-11 ans) ne fréquentera jamais l'école, ce qui représente plus de 2 millions d'enfants (Figure 2). Si l'on ajoute les enfants déscolarisés, il s'agit de 3,5 millions d'enfants en âge scolaire qui ne vont pas à l'école. Leur profil est dorénavant mieux cerné, les résultats INS/UNICEF (2011) étant en grandes lignes confirmés par l'enquête MEPSP/UNICEF/DFID (2013). La pauvreté et la vulnérabilité

demeurent les grandes causes de la déscolarisation: l'enfant le plus pauvre a quatre fois plus de chances de ne jamais fréquenter l'école que l'enfant le plus riche. En RDC, le système institutionnalisé des frais scolaires apparaît dès lors comme la première barrière à l'éducation primaire universelle.

FIGURE 2. ENFANTS (6–11 ANS) N'AYANT JAMAIS FRÉQUENTÉ L'ÉCOLE (PAR PROVINCE)



Source : MEPSP/UNICEF/DFID 2013)

Les inégalités se conjuguent pour aggraver le risque de la marginalisation. A l'image d'autres pays, les analyses démontrent que le degré d'exclusion est aussi le résultat d'effets multiplicateurs. En RDC, 7 personnes sur 10 sont considérées comme pauvres (2009), et toute contrainte supplémentaire ne peut donc que renforcer cette vulnérabilité. Par exemple, la combinaison pauvreté-zone rurale-fille semble exercer un effet aggravant majeur sur les risques de déscolarisation. Dans les ménages, la marginalisation est accélérée, entre autres, par la rupture familiale, le niveau d'instruction du chef de ménage et l'influence pesante des coutumes et croyances (MEPSP/UNICEF/DFID 2013). Le phénomène grandissant des enfants de la rue (estimés à plus de 20,000 dans la seule ville de Kinshasa) est, entre autres, lié aux accusations de sorcellerie pour « expliquer » un malheur advenu dans le cercle familial.

La coordination des initiatives en faveur des exclus et le mapping des groupes marginalisés apparaît comme une priorité stratégique. L'indice de pauvreté et le nombre estimé d'enfants hors école n'apportent qu'une réponse partielle pour l'élaboration d'un plan opérationnel efficace. Premièrement, peu d'informations sont disponibles sur l'existence, la mise en œuvre et la pertinence des programmes de protection sociale en RDC. La plupart de ces initiatives sont disparates et mal connues. Deuxièmement, les données « alimentaires » (localisation, nombre d'enfants, besoins exprimés en matière éducative, etc.) pour la conception de modèles scolaires adaptés aux groupes marginalisés ne sont pas disponibles. Le tableau ci-dessous (Tableau 4) donne un aperçu très schématisé de ces groupes oubliés (populations autochtones, populations riveraines, villages isolés, creuseurs artisanaux, déplacés etc.). Ce travail en amont est une précondition à l'élaboration d'une politique nationale cohérente et soutenable en faveur des groupes exclus.

TABLEAU 4. CARTOGRAPHIE DES GROUPES MARGINALISÉS

Groupes marginalisés	Provinces
Provinces ayant un indice de pauvreté élevé	Bandundu, Equateur, Sud-Kivu
Populations autochtones	Équateur, Province Orientale, Kasai-Oriental, Kasai-Occidental, Katanga, Sud-Kivu, entre autres
Populations riveraines	Equateur, Orientale Province
Campements (villages sur pilotis)	Equateur, Orientale Province
Mines artisanales	Katanga, Kasai-Oriental, Orientale Province, Nord-Kivu, entre autres
Réfugiés et déplacés	Nord-Kivu, Sud-Kivu, Katanga

**En dépit des progrès réalisés, des obstacles persistent à l'élimination des disparités entre les sexes.** L'indice de parité entre les sexes au primaire semble progresser timidement, mais cette progression dissimule aussi des disparités régionales (par exemple, Equateur 0.77). Ce constat est lié à des facteurs à la fois économiques et socioculturels. Vu le coût élevé et persistant des frais scolaires, les familles préfèrent scolariser les garçons. Les mariages précoces et les grossesses non souhaitées conduisent à une déscolarisation inéluctable. Une comparaison entre le taux d'achèvement pour filles et garçons au niveau primaire donne une disparité de près de 19 points. L'écart au niveau secondaire demeure significatif, et dans l'enseignement supérieur la régression est nette (entre 2007 et 2011 elle est passée de 0.35 à 0.31). L'indice de parité pour l'alphabétisation, très en défaveur des femmes, est resté constant à 0,69 depuis des années (PNUD, 2009).

## 2. Défis majeurs et goulots d'étranglement

---

### 2.1 La politique de gratuité

L'abolition de la barrière financière est un pas essentiel vers un enseignement primaire universel. Un groupe de travail instauré par le MEPSP (2010b) avait formulé une démarche phasée et planifiée pour remplacer les frais de scolarité les plus significatifs, à savoir (1) les salaires et suppléments de salaires payés aux enseignants (« prime de motivation ») ; (2) les frais de fonctionnement des bureaux administratifs et des écoles ; et (3) les frais du Test National de Fin d'Etudes primaires (TENAFEP) payés par les élèves de sixième primaire. L'ensemble de ces frais représente près de 95% des contributions des ménages. Il est attendu que leur absorption dans le budget de l'Etat aura les effets majeurs suivants : (1) l'inscription dans les écoles des enfants actuellement non scolarisés à cause des frais scolaires ; (2) la diminution significative des renvois des élèves impactant positivement la rétention ; et (3) le retour vers des relations plus saines entre différents acteurs (parents, élèves, enseignants et agents administratifs) aujourd'hui fragilisées par le système des frais de scolarité.

La perception de la « prime de motivation » est liée directement aux conditions salariales de l'enseignant. Au niveau de l'école, la « prime de motivation » peut représenter jusqu'à 70% des frais perçus. Ils prennent en charge à la fois la totalité des salaires des enseignants en attente de budgétisation<sup>6</sup>, ainsi que les compléments de salaire des enseignants régulièrement payés. En provinces, ce supplément peut atteindre 60% du salaire de l'Etat. Les syndicats d'enseignants estiment que le niveau actuel de salaire (légèrement au-dessus de 2\$ par jour) ne permet pas aux enseignants d'être dans des conditions de vie acceptables. Des analyses ont démontré qu'une augmentation du salaire mensuel de 65 US\$ à 100 US\$, combinée à la budgétisation des enseignants non payés, pourrait mettre fin à cette pratique, au moins en zones rurales où se trouvent la plupart des écoles. Une telle mesure représenterait une diminution immédiate des frais de scolarité de l'ordre de 70% (MEPSP, 2010a; MEPSP, 2010b).

L'ampleur des défis financiers et institutionnels pour accéder à un enseignement primaire universel requiert une action gouvernementale forte et s'inscrivant dans le long terme. L'application efficace d'une politique de gratuité dans un environnement fiscal et institutionnel complexe nécessite la mobilisation de ressources internes considérables pour permettre à la fois son pilotage et sa régulation financière. Cela suppose une augmentation proportionnée du budget de l'Etat alloué à l'enseignement primaire.

## 2.2 Scolariser les enfants marginalisés

La suppression de la barrière financière n'est pas suffisante pour scolariser tous les enfants. Le coût financier n'est pas le seul obstacle à la scolarisation : les causes sont parfois multiples et les schémas sous-jacents de la marginalisation complexes. D'une façon générale, l'on pourrait distinguer deux groupes d'exclus : les victimes de discrimination sociale ou de stigmatisation (filles, enfants de la rue, enfants handicapés, enfants séropositifs, etc.) et des groupes ayant un « mode de vie » différent (populations autochtones, villages dans des zones rurales isolées, villages sur pilotis et populations riveraines, familles travaillant dans des mines artisanales, réfugiés et familles déplacées, etc.). Beaucoup reste à faire pour atteindre ces groupes ou individus exclus, notamment sur le plan opérationnel.

La reprise des violences dans l'Est de la RDC a affecté 228,000 enfants selon l'UNICEF (juin 2012). A titre d'exemple, au Nord-Kivu 258 écoles ont été pillées ou brûlées par des groupes armés, et 60,000 enfants pourraient ne pas fréquenter l'école. La remise en état de ces écoles est une priorité car l'offre scolaire dans les zones concernées a disparu.

## 2.3 La qualité des apprentissages

Les acquis des élèves demeurent faibles et ne sont pas suffisamment évalués ou exploités pour un meilleur pilotage du système. Plusieurs évaluations récentes (MEPSP/USAID/IRC, 2012, IRC/NYU/USAID 2011, MEPSP/CONFEMEN 2010) révèlent le niveau, parfois dramatique, des acquis. Par exemple, une analyse faite par IRC, NYU et USAID montre que 68% des élèves de troisième et quatrième années du primaire n'ont pas su lire un seul mot dans un texte simple. Les 91% ayant réussi à lire une phrase ne l'avaient pas comprise. L'évaluation conduite par MEPSP/CONFEMEN indique que seulement 47 % des élèves à la fin de la cinquième année ont un niveau de connaissance « minimal » en français ; ils sont 59 % en mathématiques. Les résultats du Test National de Fin d'Etudes Primaires (MEPSP, 2010c) *avant délibération* (c'est-à-dire, sans les points obtenus à l'école) donnent des chiffres comparables de 52.7%. La mauvaise qualité de la formation des enseignants est pointée par certaines de ces études comme l'une des causes essentielles des problèmes de qualité de l'enseignement.

## 2.4 Le défi d'une gestion efficace

Le défi d'une gestion efficace et d'une mise en œuvre effective et efficiente des financements publics reste entier. Pour relever ce défi et conformément aux directives de la Réforme des Finances Publiques, le Ministère de l'EPSP s'est doté en 2012 d'un Comité Permanent de Préparation et de Suivi Budgétaire (CPPSB). Cependant, pour l'heure, l'exécution budgétaire n'est pas des plus efficaces, et en dehors des salaires, qui sont des dépenses incompressibles, les dépenses de fonctionnement des services ou d'investissement sur ressources propres connaissent des niveaux d'exécution très faibles, voire nuls. Les salaires des enseignants représentent plus de 90% du budget de fonctionnement du sous-secteur de l'EPSP.



## 2.5 Le suivi de la qualité du service public

Le financement par l'Etat des coûts récurrents du système éducatif entraîne un rééquilibrage de la chaîne redditionnelle. Le véritable enjeu du remplacement et de l'intégration des frais scolaires dans le Budget de l'Etat est une redistribution des cartes entre les acteurs. Redevenu financier principal, l'Etat peut dorénavant mieux assurer ses fonctions régaliennes et demander aux principaux intervenants (enseignants, écoles et administration) de remplir leur contrat. Ces derniers redeviennent responsables et redevables auprès des bénéficiaires de la qualité du service fournie.

Cette responsabilité accrue de l'Etat dans la qualité du service public permet de mieux cerner le droit de suivi des bénéficiaires. Dans un contexte où l'Etat reprend la main, l'implication des bénéficiaires dans le suivi de la qualité du service public prend toute son importance pour assurer la réussite des réformes entreprises.

# 3. Recommandations pour atteindre les OMD

---

## 3.1 Proposition 1 : Généraliser la politique de gratuité de l'enseignement primaire

Le financement des frais scolaires les plus importants (estimé à environ 200 millions US\$ par an) est une précondition à l'accès ou au maintien à l'école de plus de 2 millions d'enfants. La suppression des principaux frais scolaires (« prime de motivation », frais de fonctionnement des écoles et des bureaux administratifs, et le TENAFEP) pourrait avoir comme résultat immédiat la scolarisation de 60% des enfants non scolarisés, soit 1,2 million d'enfants<sup>7</sup>. Avec un apport de 200 millions US\$ par an, la part du budget de l'Etat allouée au MEPSP sur ressources propres atteindrait alors les 14%, ce qui est aligné avec l'objectif de 15% que s'est fixé le gouvernement congolais pour 2015. A terme, le gouvernement devrait donc être en mesure de couvrir la totalité des coûts liés à la gratuité, mais dans le court terme des financements internationaux pourraient couvrir de façon transitoire une partie de ces coûts et ainsi accélérer les progrès<sup>8</sup>.

La complexité technique du financement des frais scolaires peut s'appuyer sur des mécanismes existants qui ont fait leur preuve. Le financement direct par l'Etat des dépenses récurrentes de l'éducation pourra bénéficier de l'expérience et de l'expertise acquise par le MEPSP à travers plusieurs initiatives visant la réduction des frais scolaires. Ces initiatives ont permis de développer et améliorer des outils en matière de gestion financière et utilisent des circuits et mécanismes de transferts de fonds performants:

- **Salaires des enseignants.** Depuis 2009, plusieurs bailleurs de fonds ont appuyé le MEPSP dans le paiement des salaires des enseignants (Banque mondiale, Banque africaine de développement, Belgique, Union Européenne) et d'autres l'envisagent (Afd, Qatar). Dans l'ensemble, les audits de ces opérations se sont avérés satisfaisants. Le principe retenu est le remboursement de salaires sur la base des états de liquidation de la paie. Ce mécanisme permet l'intégration progressive des postes d'enseignants dans le budget de l'Etat.
- **Frais de fonctionnement des écoles.** Depuis 2008, la Banque mondiale appuie le MEPSP dans l'envoi des frais de fonctionnement à plus de 26,000 écoles primaires publiques à travers le pays. Ce mécanisme est rodé. Les outils de gestion existent et des audits ont démontré que les fonds arrivent à destination. Des progrès marquants ont été constatés dans la gestion des fonds au niveau des écoles. Cette initiative vient en complément à l'action gouvernementale, qui octroie 50 US\$ par mois aux écoles primaires publiques à travers le circuit de la chaîne de la dépense.
- **Frais de fonctionnement des bureaux administratifs.** En 2010, et dans le cadre de sa politique de gratuité, l'Etat a commencé à financer les frais de fonctionnement des bureaux

administratifs (200 US\$ par mois, en moyenne) mais ce financement ne couvre pas tous les besoins. En s'appuyant sur cette stratégie, le PME (World Bank/PME, 2013) envisage le financement direct des bureaux dits « de proximité » (niveau sous-provincial) comme action parallèle au financement des bureaux provinciaux par l'Etat. En contrepartie, les bureaux administratifs s'engagent à ne plus collecter des frais scolaires pour leur fonctionnement. Pour l'instant, ce programme « test » se limitera à deux provinces (l'Equateur et le Kasai-Occidental).

Le suivi-évaluation de la mise en œuvre des mesures liées à la gratuité se fera avec la société civile tant au niveau national, provincial que local. Un arrêté ministériel portant mise en place du cadre institutionnel de mise en œuvre du Plan Intérimaire de l'Education (PIE) a été déjà pris<sup>9</sup>. Le PIE prévoit la mise en place d'un Observatoire indépendant du système éducatif. Des consultations sont en cours avec les principaux acteurs de la société civile pour explorer la faisabilité d'une telle plateforme.

### **3.2 Proposition 2: La remise en état des infrastructures et équipements scolaires détruits ou détériorés suite aux conflits**

La remise en état des écoles détruites par les groupes armés constitue une priorité et devrait s'appliquer à toutes les zones de conflit. Depuis des années, plusieurs groupes armés ont semé la terreur dans différents coins de la RDC (Nord et Sud-Kivu, Katanga, Province Orientale, Equateur). Les informations sur le nombre exact des écoles touchées ainsi que leur localisation sont incomplètes et un mapping plus précis serait nécessaire. L'objectif visé est de sécuriser la scolarité des enfants vivant dans ces zones. Ceci nécessite aussi la mise au niveau des compétences professionnelles des enseignants dans les mêmes zones. Cela coûterait 14,52 millions US\$ en moyenne par an, soit environ 43,5 millions US\$ pour trois ans. Le gouvernement a mis à disposition un montant d'environ 40 millions US\$ pour la reconstruction et la réhabilitation des infrastructures scolaires. Les provinces où se situent les zones de conflit, notamment les provinces de l'est du pays (Province Orientale, Maniema, Sud et Nord-Kivu), bénéficieront au total de 160 écoles supplémentaires, soit environ 11,5 millions US\$. Le besoin de financement restant serait donc d'environ 32 millions US\$.

### **3.3 Proposition 3 : La réforme de la formation initiale des enseignants du primaire**

La plupart des interventions se focalisent sur la formation continue de l'enseignant mais, pour l'heure, aucune initiative concrète n'est entreprise pour un investissement à moyen terme dans la formation initiale du maître. La réforme de la formation initiale du maître passe par la restructuration des « *humanités pédagogiques* » (HP) existantes. La mise en conformité des HP aux besoins du secteur et aux standards de qualité comprend essentiellement : (1) des projections en besoins d'enseignants, par an et par province ; (2) en fonction des besoins, une sélection rigoureuse des HP pour leur transformation en filières professionnelles (« écoles normales ») ; (3) la présence d'une école primaire d'application (EPA) ; (4) le recrutement de personnel compétent clé (formateurs des HP, maîtres de stage des EPA, directeurs d'école etc.) ; (5) une remise en état des infrastructures et leur équipement en matériel didactique ; et (6) une refonte des curricula favorisant la pratique de l'enseignement. Par ailleurs, investir dans des cen-

tres provinciaux de formation initiale des maîtres se fonde sur une vision inclusive de la revalorisation de la fonction enseignante qui consiste à rétablir le savoir-faire par une formation de qualité. Toutefois, cet investissement ne saurait être efficace sans une politique salariale cohérente qui permet d'attirer et de retenir les enseignants. Cette réforme est donc intrinsèquement liée à l'efficacité de la mise en œuvre de la politique de gratuité, qui inclut l'amélioration des conditions de travail de l'enseignant.

Le Plan Intérimaire de l'Education (PIE, 2012) prévoit la sélection de 600 « humanités pédagogiques » (HP) et de 600 écoles primaires application (EPA). Le PIE estime le coût de la réforme des HP à 11.5 millions US\$, étalé sur trois ans. Toutefois, ce budget ne prévoit pas la réhabilitation de ces établissements, dont le coût est estimé à près de 24 millions US\$ par an, réhabilitation comprise.

### **3.4 Proposition 4 : Le suivi-évaluation des acquis scolaires**

#### ***L'évaluation des acquis scolaires***

L'évaluation régulière du niveau des apprentissages des élèves est une activité de routine des écoles. Considérant les ressources limitées de l'Etat et la magnitude du système éducatif en RDC (près de 500,000 enseignants, plus de 15 millions d'élèves et plus de 60,000 écoles) toute activité d'intérêt national devrait d'abord s'ancrer solidement au niveau des entités les plus déconcentrées, à savoir l'école et le bureau administratif dont elle dépend directement, pour devenir une activité de routine institutionnalisée. Ceci a le double avantage de bâtir de l'expertise locale et de limiter le coût pour ne plus dépendre d'un financement externe périodique et incertain.

La mise en place, au niveau de l'école, d'un dispositif permanent d'évaluation des acquis des élèves pour un meilleur pilotage de la qualité de l'enseignement. L'évaluation régulière du niveau des apprentissages des élèves à travers des tests standardisés et non nominatifs en lecture, écriture et calcul, conduits à des degrés différents, produirait les données nécessaires pour s'assurer que les ressources investies dans le système éducatif conduisent à des résultats. Les forces ou faiblesses constatées permettraient ainsi d'établir une cartographie de la qualité et de formuler des propositions concrètes d'action. Pour l'heure, des évaluations (de type PASEC) sont menées périodiquement sur financements externes, et les résultats du TENAFEP, financé par les ménages, ne sont pas exploités. Il apparaît donc essentiel d'institutionnaliser l'évaluation des acquis scolaires en mettant en place un dispositif pérenne qui s'intègre pleinement dans les activités de routine de l'école. Les parents, dont le rôle de suivi sera mieux articulé, s'assureront du déroulement crédible et régulier de cette activité.

Les tests administrés sont standardisés et non nominatifs, conduits annuellement à des degrés différents. Le plus grand défi d'un test se situe au niveau de sa crédibilité et de la qualité de sa conception, administration, correction et publication. Si une de ces étapes manque de transparence, tout le processus sera alors remis en cause. Un suivi soutenu de la conduite de ces opérations apparaît comme essentiel. Ce rôle sera assuré par les acteurs locaux dans le cadre de leurs activités (inspecteurs itinérants, conseillers pédagogiques, directeurs d'écoles et enseignants), en associant activement les parents d'élèves. Plusieurs scénarios peuvent alors être envisagés pour la remontée des résultats, attendus à des niveaux différents,

en commençant par les réseaux d'écoles et les territoires, ensuite les provinces « éducationnelles » et administratives, avant d'arriver au niveau national. Si cet exercice a pour but d'être utilisé comme instrument de gestion du système, les acteurs locaux et les bénéficiaires sont les premiers concernés, et leurs points de vue devront être considérés en priorité.

Le MEPSP a déjà pris la mesure de l'importance et de la pertinence d'un système d'évaluation des apprentissages dans l'effort de l'évaluation de la qualité des enseignements, c'est pourquoi il a commandité une étude sur la création et la mise en fonctionnement d'une structure tout à fait indépendante à la fois de l'Inspection générale et des Services de gestion du MEPSP et qui sera chargé de conduire ces évaluations.

# Conclusion

---

Les propositions contenues dans le présent document sont de nature à changer considérablement le visage du système scolaire en RDC, notamment en permettant de s'approcher de l'universalisation de l'enseignement primaire. Les questions complexes de la qualité des apprentissages scolaires et de la gouvernance sont également abordées et les propositions laissent espérer des progrès significatifs. Cependant, les défis que représentent la complexité et la fragilité du contexte congolais traversent les différentes propositions avancées. Les progrès ne seront possibles qu'avec la poursuite dans le long terme de l'engagement ferme du gouvernement congolais et de ses partenaires de la communauté internationale.

## NOTES DE BAS DE PAGE

---

1. Le rapport du Secrétaire Général des Nations Unies sur les enfants et les conflits armés (2012) parle de plus de 50 attaques contre des écoles et des centres de santé, et un rapport UNICEF (2012) mentionne 250 écoles touchées par la guerre dans l'Est de la RDC.
2. Le mot « conventionné » réfère à la Convention (1977) signée entre l'Etat et quatre confessions religieuses (catholiques, protestants, kimbanguistes et islamiques).
3. Calculé sur la base de statistiques de l'Institut de Statistiques de l'UNESCO (ISU) et de World Bank/ UNICEF (2009).
4. Budget voté ne prenant en compte uniquement les ressources propres sans les transferts aux provinces et entités territoriales décentralisées.
5. Seulement 8% sans les transferts aux provinces et entités territoriales décentralisées qui ne couvrent pas les dépenses courantes.
6. Dont le nombre, en 2013, est estimé à plus d'un tiers des effectifs, soit près de 82,000 enseignants.
7. Selon l'étude sur les enfants hors de l'école, 60% des enfants hors école sont issus de ménages vivant avec moins de 50 US\$ par mois.
8. Le gouvernement prépare des simulations financières dans ce sens.
9. Arrêté ministériel n°MEPSP/CABMIN/0035/2013 du 30 janvier 2013.

## RÉFÉRENCES

---

- De Herdt, T., et al. (2011). *A la recherche de l'Etat en RDC*. Paris: L'Harmattan.
- INS (Institut National des Statistiques) (2005). *Rapport de l'enquête 1-2-3 sur l'emploi, le secteur informel et la consommation des ménages de 2004–2005*. Kinshasa: INS.
- INS/UNICEF (2011). *Enquête par grappes à indicateurs multiples en République Démocratique du Congo (MICS-RDC 2010), Rapport final*. Kinshasa: INS/UNICEF.
- IRC/NYU/USAID (2011). *Rapport sur l'évaluation des élèves de la RDC en lecture/écriture et mathématiques*. Kinshasa: IRC/NYU/USAID.
- LEG (2012). *Messages politiques : Document interne du Groupe local des bailleurs en éducation*.
- MEPSP (Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel) (2010a). *Note sur la gratuité de l'enseignement primaire*. Kinshasa: MEPSP.
- . (2010b). *Rapport final Task Force Gratuité*. Kinshasa: MEPSP.
- . (2010c). *Rapport général des résultats du TENAFEP 2010*. Kinshasa: MEPSP.
- MEPSP/CONFEMEN (2010). *Evaluation diagnostique du système éducatif de la RDC*. Rapport national. Kinshasa: MEPSP/CONFEMEN.
- MEPSP/UNICEF/DFID (2013). *Rapport de l'enquête nationale sur les enfants et adolescents en dehors de l'école*. Kinshasa: MEPSP/UNICEF/DFID.
- MEPSP/USAID/IRC (2012). *Impact de l'intervention du projet OPEQ au Katanga*. Kinshasa: MEPSP/USAID/IRC. (évaluation réalisée en 2010).
- Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) (2009). *Province de Kinshasa. Pauvreté et conditions de vie des ménages*.
- Secrétaire Général des Nations Unies (2012). *Rapport sur les enfants et les conflits armés*. New York: Nations Unies.
- UNICEF (2012). *UNICEF Humanitarian action update Democratic Republic of the Congo*. New York: UNICEF.
- World Bank/PME (2013). *Projet de soutien à l'éducation de base dans le cadre du Fonds du Partenariat Mondial pour l'Education*.
- World Bank/UNICEF (2009). *Abolishing school fees in Africa*. Washington, DC: World Bank.



