



**HAL**  
open science

# Teachers for All: Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo

Pierre Gouëdard

► **To cite this version:**

Pierre Gouëdard. Teachers for All: Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo. UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight, Florence. 2024. hal-04580654

**HAL Id: hal-04580654**

**<https://hal.science/hal-04580654>**

Submitted on 20 May 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# Teachers for All: Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo

unicef  pour chaque enfant



# Table des matières

<b>Résumé</b>	<b>4</b>
<b>La méthodologie du programme « Teachers for All » de l'UNICEF</b>	<b>10</b>
<b>Le secteur éducatif au Congo</b>	<b>16</b>
2.1. Éléments contextuels	16
2.2. Les différents types d'écoles et statuts enseignants	19
2.3. Sélection et formation initiale des enseignants	26
2.4. Recrutement et répartition des enseignants	27
2.5. Défis et aperçu des politiques sur les enseignants au Congo	30
<b>Résultats clés relatifs à la répartition des enseignants au Congo</b>	<b>35</b>
3.1. Comment les enseignants sont-ils répartis entre les écoles ?	35
3.2. Comment les enseignants sont-ils répartis au sein des écoles ?	44
3.3. Quel lien existe-t-il entre la répartition des enseignants et les résultats des élèves ?	47
<b>Conclusion et recommandations politiques</b>	<b>52</b>
<b>Annexes</b>	<b>58</b>
Présentation de l'Équipe technique centrale (ETC)	58
Cartes des départements et des communes de la République du Congo utilisées dans ce rapport	59
Résultats détaillés de l'analyse statistique	60
<b>Abréviations et acronymes</b>	<b>66</b>
<b>Notes bibliographiques</b>	<b>67</b>
<b>Remerciements</b>	<b>69</b>
<b>Figures</b>	
Figure 1 : Pays participants à l'initiative « Teachers for All »	11
Figure 2 : La méthodologie collaborative de « Teachers for All »	14
Figure 3 : Statuts des écoles et des enseignants, 2022-23	21

Figure 4 : Statistiques relatives au genre au sein des écoles primaires par département, 2022-2023	25
Figure 5 : Recrutement et affectation des enseignants au Congo	29
Figure 6 : Ratio élèves-enseignant par commune et département, 2022-23	37
Figure 7 : Degré de cohérence, secteur public, 2022-2023	40
Figure 8 : Degré de cohérence et ratio élèves-enseignant, secteur public, 2022-2023	42
Figure 9 : Pourcentage des modes de fonctionnement des classes dans les écoles primaires au Congo, 2022-2023	45
Figure 10 : Comparaison de la taille des groupes pédagogiques et des degrés de cohérence par classe du cycle primaire dans le secteur public, 2022-2023	47
Figure 11 : Taux de passage en classe supérieure 2022-2023	48
Figure 12 : Carte des départements du Congo	59
Figure 13 : Carte des communes du Congo	59

## Encadrés

Encadré 1. Les bases de données utilisées par T4A au Congo	15
Encadré 2. Les assemblées locales d'affectation et de recrutement des enseignants à Madagascar	33
Encadré 3. Le système d'information et de gestion de l'éducation au Sénégal	33
Encadré 4. L'indicateur de déséquilibre de T4A	38
Encadré 5. Le programme de régulation des effectifs maîtres en Côte d'Ivoire	43
Encadré 6. La répartition des enseignants au sein des écoles peut entraîner un effet Matthieu	46

## Tableaux

Tableau 1 : Ratios élèves-enseignant des écoles publiques et degré de cohérence par commune, 2022-23	60
Tableau 2 : Statistiques descriptives des variables d'intérêt pour la modélisation économétrique, 2022-23	62
Tableau 3 : Facteurs associés au taux de passage dans la classe supérieure des élèves, 2022-23	63
Tableau 4 : Facteurs associés au taux de passage dans la classe supérieure des filles, 2022-23	64
Tableau 5 : Facteurs associés au taux de passage dans la classe supérieure des garçons, 2022-23	65

Ces cartes ne représentent en aucune manière la position de l'UNICEF sur la situation juridique des pays ou territoires représentés ou sur la délimitation de leurs frontières.



Pensez à l'environnement,  
n'imprimez que si nécessaire.



Ce document interactif est conçu  
pour un affichage numérique.

# Résumé

*Au Congo, le niveau d'encadrement des élèves représente un enjeu majeur pour l'amélioration des conditions d'apprentissage.*

Les enseignants, qui sont les garants de la qualité du système éducatif, constituent une ressource essentielle. Par conséquent, l'agenda Éducation 2030 a assorti son objectif d'un enseignement primaire et secondaire universel d'ici à 2030 d'une norme relative à l'encadrement des élèves, de sorte que chaque enseignant ne soit pas responsable de plus de 40 élèves. Dans les pays africains, l'insuffisance chronique d'enseignants, due au sous-financement des systèmes éducatifs, à une offre limitée de personnel enseignant, et à son affectation parfois inéquitable, entraîne de profondes disparités quant à la taille des classes et aux conditions d'apprentissage, généralement au détriment des élèves des zones reculées et des communautés marginalisées.

Pour relever ces défis, le projet de recherche « [Teachers for All](#) » (T4A, Des enseignants pour tout le monde) a été lancé en République du Congo. L'initiative T4A analyse l'affectation des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne et utilise des données probantes pour aider les gouvernements de la région à ajuster leurs mécanismes de recrutement, d'affectation et de transfert des enseignants, et ainsi améliorer les résultats d'apprentissage de tous les enfants, y compris les plus marginalisés.

Au Congo, le niveau d'encadrement des élèves représente un enjeu majeur pour l'amélioration des conditions d'apprentissage. La privatisation du secteur, opérée ces 10 dernières années, a permis d'absorber l'afflux d'élèves et de compenser une offre limitée d'éducation publique caractérisée notamment par une accessibilité des établissements et des conditions d'enseignement insuffisantes. Ainsi, le ratio moyen atteint **48 élèves pour 1 enseignant dans les écoles publiques, 44 pour 1 dans les écoles publiques rurales et 59 pour 1 dans les écoles publiques urbaines**, alors qu'il est de seulement 27 pour 1 dans les écoles privées (majoritairement urbaines).

Un nouveau plan de  
recrutement de  
**12 000**  
enseignants  
supplémentaires  
dans le primaire

Il existe donc un réel problème d'équité au Congo. D'une part, les **écoles rurales, majoritairement publiques**, disposent d'infrastructures vétustes et de moins bons niveaux d'encadrement (**ratio élèves-enseignant de 43 pour 1**) que les **écoles urbaines (32 pour 1)**. D'autre part, au sein des zones urbaines, les élèves qui n'ont pas accès aux écoles privées, se retrouvent dans des classes aux effectifs pléthoriques, antinomiques avec une éducation de qualité. Par ailleurs, comme dans beaucoup d'autres pays, l'organisation de l'enseignement est moins favorable aux premières qu'aux dernières années du cycle primaire. Ainsi, la taille des groupes pédagogiques décroît au fil du primaire, passant de 36 élèves pour 1 enseignant en CP1 à 31 pour 1 en CM2. Ces disparités observées au sein des écoles sont susceptibles d'enclencher un processus précoce d'accroissement des inégalités appelé « effet Matthieu », lequel survient lorsque le manque de soutien pédagogique dans les premières classes réduit les perspectives scolaires des élèves qui n'acquièrent pas les compétences de base en lecture dès le début du cycle.

Pour résorber ces inégalités, un nouveau plan de recrutement, lié à la Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030, a été conçu afin d'aligner les niveaux d'encadrement dans les écoles publiques sur la cible établie par l'Agenda Éducation 2030. Ce plan propose de recruter 20 000 enseignants, dont 12 000 enseignants supplémentaires dans le cycle primaire. Cependant, alors que le processus d'affectation des enseignants dans les écoles publiques a perdu en efficacité ces 10 dernières années (en effet, dans 44 % des cas, l'affectation dans les écoles ne dépend pas du nombre d'élèves inscrits), le Ministère de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation (MEPPSA) doit veiller à ce que les enseignants nouvellement recrutés soient affectés dans les écoles ayant les ratios élèves-enseignant les plus élevés, autrement dit dans les écoles qui en ont le plus besoin.

À la lumière de l'analyse détaillée dans ce rapport, et pour continuer d'appuyer le Congo dans l'élaboration de solutions aux problèmes les plus pressants du secteur de l'éducation, l'initiative T4A propose de suivre les deux axes stratégiques suivants :

## Développer les systèmes de données pour orienter et optimiser l'affectation des enseignants :

- **Poursuivre le développement du système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) et prévoir la formation continue des agents :**

La gestion efficace et la planification du secteur reposent sur la disponibilité en temps réel de données de qualité et sur la capacité des agents à les exploiter. Le SIGE demeure embryonnaire, et le MEPPSA, avec l'appui de partenaires extérieurs tels que la Banque mondiale, a lancé plusieurs initiatives pour accélérer son développement, telles que l'évaluation institutionnelle, organisationnelle et fonctionnelle du système statistique national en 2018 (projet PSTAT) et le recensement annuel des écoles depuis 2017 (projet PRAASED). Prévoir la formation des agents qui seront appelés à recourir ou à contribuer au SIGE sera primordial pour s'assurer que la mise en place de ce système améliore effectivement la gestion et le pilotage du secteur éducatif. Le MEPPSA peut s'inspirer du développement de systèmes d'information adoptés dans d'autres pays de la région, tels que le Sénégal ou la Côte d'Ivoire, pour progresser sur la voie d'une gestion informatisée et réactive des ressources humaines, et mieux contrôler les effectifs et la masse salariale.

- **Généraliser la mise en place de la carte scolaire :** Alors que dans 44 % des cas, l'affectation des enseignants dans les écoles ne dépend pas du nombre d'élèves inscrits, l'optimisation de l'allocation des ressources s'avère urgente. La mise en place d'une carte scolaire digne de ce nom, guidée par le SIGE, permettra de renforcer les capacités dans la gestion des ressources humaines et d'améliorer le maillage territorial des enseignants en fonction des besoins des élèves. Dans trois départements, les processus et outils nécessaires au développement de la carte scolaire ont été pilotés avec l'appui des fonds PRAASED. Forte des enseignements de cette phase initiale, la carte scolaire devrait être généralisée à tous les départements à partir de 2024 et orienter ainsi les affectations du personnel, tout en contribuant à la mise en place d'une stratégie cohérente de gestion des ressources humaines.

Dans  
**44 %**  
des cas,  
l'affectation des  
enseignants dans  
les écoles ne  
dépend pas du  
nombre d'élèves  
inscrits

Des quotas de  
recrutement  
régulièrement  
jugés  
insuffisants

- **Explorer les opportunités de réaffectation dans les départements en déséquilibre :** Il existe actuellement 8 départements « en déséquilibre », avec à la fois 25 pour cent d'écoles publiques en surplus d'enseignants (ratio élèves-enseignant inférieur ou égal à 30 pour 1) et 25 pour cent d'écoles publiques en manque d'enseignants (ratio élèves-enseignant strictement supérieur à 50 pour 1). Dans ces départements, la répartition polarisée des enseignants crée de potentielles opportunités de réaffectation qui amélioreraient l'accès équitable aux ressources à niveau de budget constant, tout en respectant les situations personnelles des enseignants. Le développement ou le renforcement d'incitations financières (p. ex., prime d'éloignement, logement de fonction) ou d'interventions comportementales (p. ex., informations sur les incitations financières existantes, promotion des écoles en pénurie d'enseignants) peuvent contribuer à rééquilibrer l'affectation des enseignants.

## Améliorer les processus de recrutement et d'affectation des enseignants :

- **Reconfigurer la gouvernance du système éducatif, le recrutement d'enseignants fonctionnaires, et la mise en place de la fonction publique territoriale :** Trois ministères collaborent actuellement en vue de définir la politique du gouvernement en matière de ressources humaines : le MEPPSA, le Ministère de la fonction publique, du travail et de la sécurité sociale (MFPTSS) et le Ministère des finances (MF). Le manque de synergies entre ces trois ministères se traduit par des quotas régulièrement jugés insuffisants, et des délais d'intégration à la fonction publique qui retardent le versement des salaires et favorisent l'attrition parmi les enseignants. Ainsi, le pourcentage d'enseignants fonctionnaires dans les écoles publiques est particulièrement faible, tandis que les finalistes des Écoles normales d'instituteurs doivent parfois attendre jusqu'à cinq ans avant d'être titularisés. Accélérer le processus de mise en place de la fonction publique territoriale, via la loi sur la décentralisation, permettrait de fluidifier la gestion des ressources humaines,

de faciliter l'intégration à la fonction publique ou les mutations des enseignants, et de mieux évaluer la prise de service des enseignants dans les écoles. Pour qu'une telle réforme soit couronnée de succès, il faudra cependant s'assurer que les institutions décentralisées jouissent d'un mandat clairement défini et bénéficient de ressources suffisantes et des compétences nécessaires pour l'honorer.

- **Intégrer au processus d'affectation les profils des enseignants pour mieux répartir les compétences sur le territoire :** Dans l'idéal, le MEPPSA devrait prendre en compte le profil des enseignants lors des affectations, pour s'assurer que chaque école, ou du moins chaque commune, dispose d'enseignants référents dans des domaines spécifiques tels que les technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage numérique, l'éducation spécialisée, l'éducation physique et sportive, la santé, les arts, etc. Cette approche implique éventuellement de repenser la formation initiale et continue des enseignants, pour offrir des modules spécialisés dans certains domaines. L'objectif étant non pas de former tous les enseignants à tous les domaines de manière approfondie, mais de sensibiliser de manière ciblée des groupes d'enseignants aux concepts dont ils ont besoin en fonction de leur poste. Par conséquent, veiller à la répartition des profils sur le territoire permettrait également d'offrir un soutien local et une formation continue aux écoles/enseignants à des niveaux décentralisés, enrichissant ainsi les connaissances, tout en réduisant les coûts de formation.
- **Intégrer à la formation initiale des enseignants une préparation aux classes multiniveaux :** Plus de deux tiers des écoles publiques, et presque neuf écoles publiques sur dix en milieu rural, sont tenues d'avoir au moins une classe multiniveau, bien que ce mode de fonctionnement alternatif soit associé à des niveaux de performance plus faibles. En effet, enseigner devant une classe multiniveau requiert des compétences pédagogiques plus pointues ainsi qu'un accès prioritaire aux ressources académiques – des conditions rarement réunies. Une formation spécifique initiale – ou, à défaut, continue – doit être dispensée à ces enseignants pour les préparer à faire face à des

effectifs pléthoriques et à moduler leur enseignement au gré des différents niveaux pédagogiques. L'UNICEF, qui a mis en place en République démocratique du Congo un soutien pédagogique ciblé pour l'enseignement destiné aux grands groupes et aux classes multiniveaux, pourrait être sollicité à titre ponctuel dans cette stratégie globale de développement des compétences des enseignants.

*Plus de deux tiers des écoles publiques ont une classe multiniveau.*

- **Étendre la recherche sur l'affectation et la rétention des enseignants au Congo** : De nombreuses initiatives sont en cours pour améliorer les niveaux d'encadrement des élèves et rationaliser la gestion des ressources humaines, telles que le plan d'action 2022-26 proposant le recrutement de 12 000 enseignants supplémentaires au niveau du cycle primaire, le pilotage et la mise en œuvre de la carte scolaire, le recensement biométrique des enseignants et le développement du SIGE (dont le décret vient d'être publié au journal officiel). À ces réformes, il conviendrait d'associer un plan de rétention des enseignants, en cernant les raisons potentielles de leur attrition et en s'assurant que les enseignants formés et compétents ne quittent pas la profession. Le MEPPSA devrait également chercher à documenter l'avancement de ces réformes, en collectant des informations auprès des enseignants, des directeurs d'écoles et des responsables au niveau des institutions décentralisées, pour améliorer le système de manière itérative et pérenne.

Pour continuer de soutenir le Congo dans l'élaboration de solutions visant à améliorer le recrutement et l'affectation des enseignants sur son territoire, le programme de recherche T4A amorce désormais sa 3<sup>e</sup> phase, à savoir la recherche qualitative menée auprès des principales parties prenantes du monde éducatif. L'analyse qualitative permettra de compléter et de contextualiser les résultats de l'analyse quantitative, afin que T4A puisse éclairer aussi précisément que possible de futures interventions et politiques publiques œuvrant pour la cohérence de la gestion des ressources humaines.



## La méthodologie du programme « Teachers for All » de l'UNICEF

L'agenda Éducation 2030 cherche à concrétiser l'objectif de développement durable n° 4 des Nations Unies, à savoir garantir un accès inclusif, équitable et universel à une éducation de qualité d'ici à 2030. La cible 4.C vise particulièrement les enseignants, en ces termes : « D'ici à 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés, notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement, surtout dans les pays les moins avancés et les petits États insulaires en développement »<sup>1</sup>.

Précisons qu'à la question du nombre d'enseignants s'ajoute celle de leur répartition. En effet, pour remplir les objectifs de l'agenda Éducation 2030, il est essentiel de déployer les enseignants de manière équitable et efficace afin de s'assurer que chaque enfant développe au mieux son potentiel d'apprentissage, indépendamment

de son établissement scolaire ou de son lieu de résidence<sup>2</sup>. L'initiative de recherche « [Teachers for All](#) » (T4A, Des enseignants pour tout le monde) analyse l'affectation des enseignants du primaire dans 13 pays d'Afrique subsaharienne (voir la Figure 1). Ce projet vise à utiliser les données probantes ainsi recueillies pour aider les gouvernements de la région à ajuster leurs mécanismes de recrutement, d'affectation et de transfert d'enseignants, et à améliorer in fine les résultats d'apprentissage de tous les enfants, y compris les plus marginalisés.

**Figure 1 : Pays participants à l'initiative « Teachers for All »**



L'initiative T4A s'appuie sur un processus de cocréation pour s'assurer de la pertinence de son cadre d'analyse et de son champ d'action. En République du Congo, une consultation entre le Ministère de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation (MEPPSA), les parties prenantes de la société civile (syndicats des enseignants, associations de parents d'élèves, partenaires locaux de développement, etc.), l'UNICEF Congo et l'UNICEF Innocenti a permis de définir collaborativement et de contextualiser les objectifs sous-tendant le projet (Annexe). Ces objectifs reflètent les priorités du Gouvernement en matière d'éducation de qualité et prévoient d'affiner la compréhension des décideurs politiques concernant :

- Les **pratiques** en matière d'affectation des enseignants aux niveaux national et infranational, **entre les écoles et au sein des écoles.**
- Les **défis et les contraintes** auxquels sont confrontés les différents acteurs du système éducatif dans la mise en œuvre des politiques de recrutement, d'affectation et de déploiement des enseignants, ainsi que les **pratiques prometteuses émergentes.**
- La corrélation entre l'affectation des enseignants et les résultats d'apprentissage des élèves, en particulier durant les **premières années** de la scolarité et dans les **zones rurales/périurbaines.**

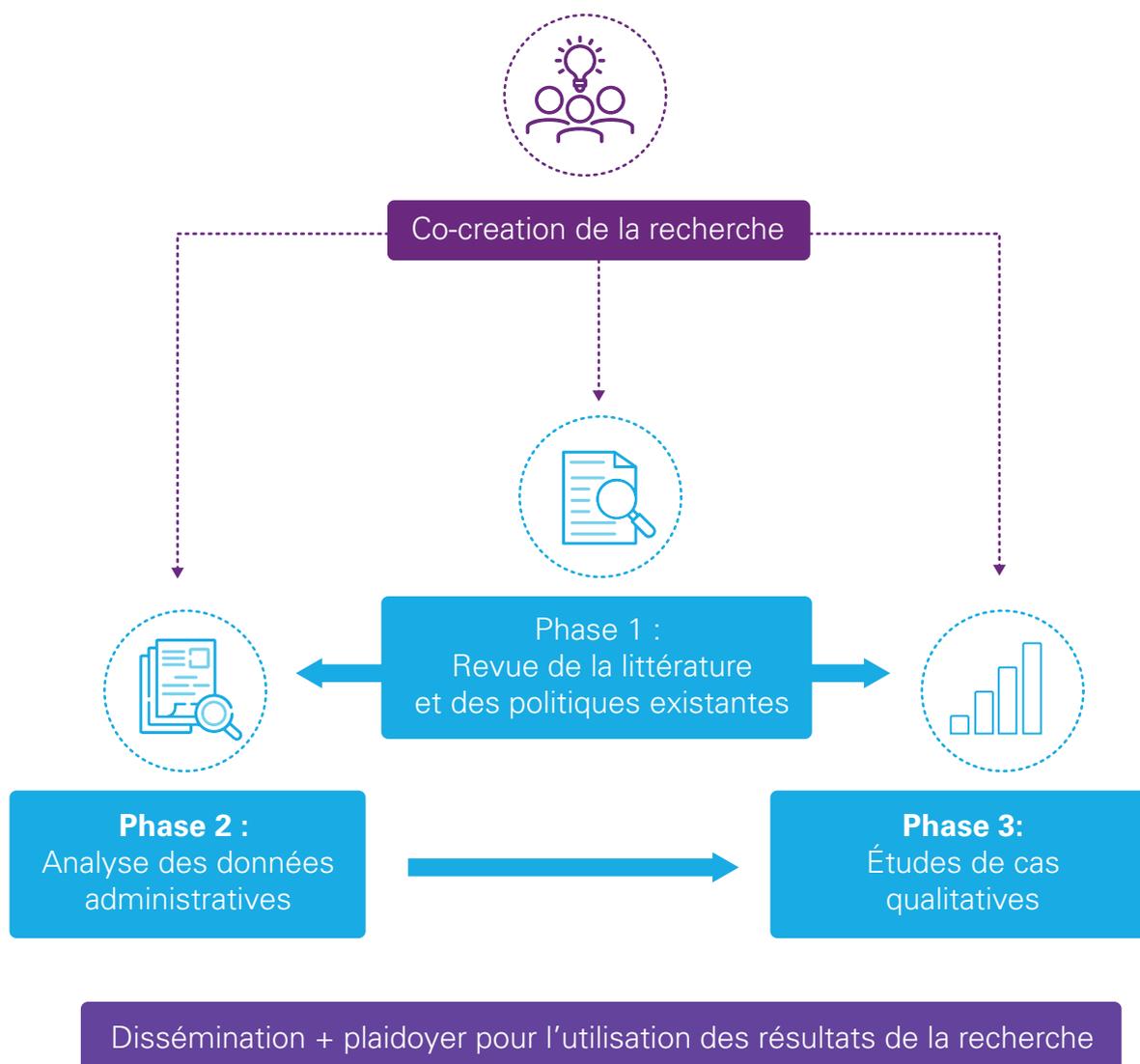
Pour remplir ces objectifs, T4A applique une méthodologie mixte selon une approche phasée (Figure 2). Dans une première étape, une analyse documentaire a permis de dresser un état des lieux de l'éducation au Congo et des défis nationaux. L'analyse quantitative des bases de données existantes (Encadré 1), présentée dans ce document, a ensuite permis d'évaluer dans quelle mesure la répartition des enseignants varie entre les écoles, au sein de celles-ci, et, comment ladite répartition est corrélée aux performances des élèves. La dernière étape de ce projet de recherche consistera à mener des études de cas qualitatives, pour dégager les caractéristiques clés des politiques d'affectation réussies et les facteurs contextuels favorables.

Afin de s'assurer que les résultats de la recherche sont pertinents dans le contexte congolais, une Équipe technique centrale (ETC) a été constituée pour diriger cette initiative (Annexes, Présentation de l'Équipe technique centrale). L'ETC est composée d'experts en matière de recherche et de suivi-évaluation du MEPPSA, en particulier de représentants de la Direction générale des ressources humaines et de l'Administration scolaire (DGRHAS), de la Direction des études et de la planification (DEP) et de la Direction de la formation continue (DFC). L'ETC inclut également des représentants du Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif (PRAASED) de la Banque mondiale, et des représentants de la Direction générale de la fonction publique (DGFP) rattachée au Ministère de la fonction publique, et de l'Institut national de la statistique du Ministère du plan.

L'ETC est dirigée par le MEPPSA, avec le soutien étroit de l'UNICEF au Congo et de l'UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective. Un groupe consultatif élargi, composé de partenaires techniques et financiers (PTF), d'organisations de la société civile (OSC), d'universitaires nationaux et de l'UNICEF, se réunit également à des moments clés du processus de recherche pour examiner et valider les résultats et les conclusions avancés par l'ETC.

À l'occasion d'un premier atelier de co-création de la recherche, tenu en octobre 2022, l'ETC ainsi que le groupe consultatif élargi se sont réunis pour aborder les questions de recherche propres au projet T4A au Congo, ainsi que les points critiques du secteur éducatif congolais. Tout au long de ce projet de presque deux ans, l'UNICEF Innocenti a continué d'échanger régulièrement avec l'ETC pour s'assurer que cette recherche est conduite selon les principes de la co-création et de la mise en œuvre conjointe au Congo.

**Figure 2 : La méthodologie collaborative de « Teachers for All »**



Source : Site Web de « Teachers for All »  
(<https://www.unicef-irc.org/research/teachers-for-all/>)

## ENCADRÉ 1. LES BASES DE DONNÉES UTILISÉES PAR T4A AU CONGO

Cette étude porte sur l'ensemble des écoles primaires du Congo. Les analyses quantitatives s'appuient sur les bases de données produites par la DEP du MEPPSA, avec le soutien du Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif (PRAASED), cofinancé par l'Association internationale de développement (IDA) et sous l'égide de la Banque mondiale.

Le PRAASED vise à améliorer le rendement scolaire au primaire et au collège, et à renforcer l'efficacité de certains systèmes de gestion. À cet égard, le PRAASED apporte son soutien au MEPPSA depuis 2017 pour le recensement annuel des écoles et l'élaboration des annuaires statistiques, afin de mettre à disposition du public des données statistiques de qualité concernant les trois sous-secteurs de l'éducation (enseignement de base, enseignement supérieur et enseignement technique).

Pour cette étude, le MEPPSA a mis à disposition de T4A les 3 bases de données les plus récentes, portant sur les années scolaires 2020-21, 2021-22 et 2022-23. Du fait de la montée en charge du recensement, la dernière base de données est la plus exhaustive (2022-2023). C'est donc sur celle-ci que repose l'analyse de T4A pour produire les analyses les plus à jour et les moins biaisées possible.

Les bases de données du MEPPSA fournissent des informations administratives relatives aux écoles du Congo et aux élèves qui y sont inscrits, ainsi que des informations portant sur le personnel des écoles. Elles permettent de décrire la répartition des enseignants au Congo, et de mettre en lumière les facteurs influençant potentiellement cette répartition. Par ailleurs, la ventilation des effectifs d'élèves par niveau permet de calculer le taux de passage en classe supérieure, et d'analyser la relation existant entre répartition des enseignants et performance des élèves, afin d'estimer les gains d'apprentissage découlant d'une répartition rationalisée.



# Le secteur éducatif au Congo

## 2.1 Éléments contextuels

**Les enseignants, qui sont les garants de la qualité du système éducatif, constituent une ressource essentielle. Pourtant, les pays africains sont confrontés à des pénuries chroniques d'enseignants, résultant d'une offre limitée de personnel éducatif et de sa répartition parfois inéquitable.** Cela se traduit par de profondes disparités quant à la taille des classes et aux conditions d'apprentissage, généralement au détriment des élèves vivant dans des zones reculées et des communautés marginalisées. Pour combler le déficit d'enseignants et parvenir à un enseignement primaire universel d'ici à 2030, 5,4 millions d'enseignants doivent être recrutés sur le seul continent africain<sup>3</sup>. À moyen et long termes, les pays africains doivent élaborer des stratégies pour recruter des enseignants et améliorer leur taux de rétention. À court terme, cependant, ils doivent veiller à ce que les enseignants déjà intégrés dans les systèmes éducatifs soient affectés de manière équitable et efficace, tant entre les écoles qu'au sein de celles-ci.

**5,4**  
millions  
d'enseignants  
primaires  
supplémentaires  
doivent être  
recrutés en  
Afrique

Le nombre d'enfants âgés de 6 à 11 ans a augmenté de

**40%**

entre 2007 et 2018

**Selon la Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030<sup>4</sup>, le système éducatif congolais est en mesure de scolariser la totalité de sa population en âge de fréquenter l'école primaire.**

Ainsi, alors que le nombre d'enfants âgés de 6 à 11 ans a augmenté de 40 % entre 2007 et 2018, le taux brut de scolarisation est demeuré relativement stable sur la période, passant de 106 %<sup>5</sup> à 108 %<sup>4</sup>, avec un indice de parité également stable autour de 0.96<sup>a</sup>.

**Le secteur est cependant sous tension, car à la croissance des effectifs d'élèves vient s'ajouter une crise économique qui sape le financement du système éducatif congolais.**

En effet, l'économie congolaise repose majoritairement sur l'industrie pétrolière, qui représente aux alentours de 70 % du PIB nominal<sup>4</sup>. Elle est particulièrement exposée à des chocs exogènes sur le cours des produits pétroliers, et leur effondrement entre 2014 et 2016 a entraîné une crise économique majeure au Congo. Le PIB par habitant s'est contracté de 39 % entre 2014 et 2021<sup>6</sup> pour retomber au niveau de 1979, et est depuis 2018 en dessous de la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne<sup>7</sup>. Même si la part du budget public alloué à l'éducation augmentait de 8 à 16 pour cent entre 2015 et 2017, pour atteindre 18 pour cent entre 2019 et 2021<sup>8</sup>, la contraction sévère du PIB enregistrée durant ces 7 dernières années a réduit les ressources disponibles. La mise à jour des statistiques officielles (après 2017) du niveau de dépenses des administrations publiques en faveur de l'éducation permettra de vérifier si le niveau de dépenses publiques par élève s'est maintenu dans le temps.

**La dernière Stratégie sectorielle de l'éducation fait également état de conditions matérielles critiques.**

Parmi les obstacles à une éducation de qualité, figurent la pénurie, la vétusté, et/ou la dégradation, notamment en milieu rural, des infrastructures scolaires (latrines, points d'eau, pupitres, etc.), des ratios élèves-salle de classe (55 pour 1 en primaire) et élèves-manuel scolaire (presque 12 élèves pour 1 manuel de lecture et 10 élèves pour 1 livre de calcul) trop élevés, sans oublier un manque criant de matériel pédagogique<sup>4 9</sup>.

---

a L'indice de parité correspond au ratio entre l'indicateur masculin et l'indicateur féminin, ce dernier étant le numérateur. L'indice de parité de 0.96 au Congo indique que le taux brut de scolarisation des garçons est de 4 points de pourcentage supérieur à celui des filles.

Seuls  
**67%**  
des élèves  
achèvent le cycle  
primaire.

**Ces conditions difficiles d'apprentissage ont des incidences sur l'efficacité interne des écoles.** En dépit d'un accès quasi universel à l'éducation primaire au Congo, seuls 67 pour cent des élèves achèvent le cycle<sup>b</sup> (en dessous de la moyenne de 70 pour cent pour l'Afrique subsaharienne<sup>10</sup>) et 20 pour cent des élèves redoublent au moins une classe<sup>4</sup>, alors que l'efficacité pédagogique du redoublement n'est pas empiriquement prouvée et que son impact sur les coûts et abandons scolaires est indéniable<sup>11</sup>. De plus, le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) a mis en lumière qu'une part importante des élèves ne parvient pas à acquérir un socle fondamental de connaissances. À la fin du primaire, seuls 58 pour cent des élèves atteignent un niveau de compétences suffisant en lecture (contre 48 pour cent en moyenne pour les pays participants) et seuls 33 pour cent des élèves atteignent un niveau de compétences suffisant en mathématiques (contre 38 pour cent en moyenne pour les pays participants)<sup>12</sup>.

**Ces résultats pourraient être liés au niveau de compétences du corps enseignant, évalué notamment par le PASEC.** Selon les dernières estimations de 2019 avancées dans le cadre d'une étude comparative portant sur 14 pays participants à partir des données disponibles, seuls 37 pour cent des enseignants congolais atteignent le niveau le plus élevé de l'échelle de compétences en compréhension de l'écrit (contre 52 pour cent en moyenne parmi les pays participants) et seuls 7 pour cent l'atteignent en mathématiques (contre 32 pour cent en moyenne parmi les pays participants). La situation est particulièrement critique en mathématiques, où 65 pour cent des enseignants se situent au niveau le plus bas de l'échelle de compétences<sup>c</sup>. De plus, dans les deux disciplines examinées, les enseignants du Congo obtiennent des scores en didactique inférieurs à la moyenne des pays participants, ce qui met en évidence leurs difficultés à analyser les comportements des élèves et choisir des stratégies d'enseignement appropriées.

---

b Mesuré comme le ratio entre le total de nouveaux élèves, quel que soit leur âge, entrant au dernier niveau du primaire, et la population totale de la tranche d'âge d'entrée théorique au dernier niveau du primaire.

c Le PASEC évalue les compétences des enseignants en leur faisant passer un test. Le score obtenu permet de répartir les enseignants selon une échelle de compétence à 3 niveaux, chaque niveau rassemblant environ 30 % des enseignants des pays participants.

**L'équité du système éducatif est également perfectible.** À cet égard, la Stratégie sectorielle de l'éducation a identifié toute une frange de la population qui demeure vulnérable, du fait de sa localisation (milieu rural), son ethnie (populations autochtones), ses ressources socioéconomiques, ou l'intersection de ces dimensions. À titre d'exemple, les enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire sont en majorité (55 pour cent) issus des ménages du quintile le plus pauvre, et 57 pour cent des personnes pauvres vivent en zone rurale. Bien que le PASEC ait relevé des indices d'aménagement du territoire et d'infrastructure scolaire au Congo supérieurs à la moyenne des pays participants, on y observe les différences de score entre milieux urbain et rural en lecture et en mathématiques parmi les plus élevées<sup>12</sup>. En d'autres termes, il faudrait veiller à limiter la concentration des ressources dans les zones urbaines afin que chaque enfant bénéficie des mêmes opportunités d'apprentissage, quelle que soit l'école considérée.

## **2.2. Les différents types d'écoles et statuts enseignants**

**Il existe trois catégories d'écoles au Congo : publique, privée, ou conventionnée de type 1 ou 2.** Les écoles publiques sont financées par le Gouvernement et gérées par un chef d'établissement, appuyé par un gestionnaire et un comité de gestion (COGES) impliquant l'ensemble de la communauté éducative. La présence des COGES n'est cependant pas systématique dans les faits. Les établissements privés sont financièrement autonomes, et reposent sur des frais de scolarité acquittés par les familles. Les écoles conventionnées reçoivent en revanche des subventions du MEPPSA, qui met également du personnel à la disposition des établissements conventionnés de type 1, tandis que les établissements conventionnés de type 2 doivent se charger en intégralité de son recrutement<sup>4</sup>.

Tout opérateur socioéconomique respectant la réglementation en vigueur est libre d'ouvrir un établissement privé conformément aux normes édictées par la carte scolaire. Sur le plan institutionnel, les écoles privées sont gérées par la Direction de l'agrément et du contrôle des établissements privés d'enseignement général (DACEPEG), directement rattachée au Cabinet du Ministre (MEPPSA). La DACEPEG veille à la qualité de l'enseignement dispensé en

concertation avec les structures ministérielles d'encadrement sur la base des textes réglementaires d'inspection et de contrôle pédagogique.

### **L'offre d'éducation primaire est majoritairement urbaine et privée au Congo.**

En primaire, sur un total de 4 741 écoles recensées en 2022-23, 67 pour cent se trouvent en milieu urbain (dont 30 pour cent à Brazzaville), et 33 pour cent en milieu rural. En matière de gouvernance d'école, 39,6 pour cent des établissements sont publics, 56,6 pour cent privés, et 3,8 pour cent conventionnés<sup>d</sup>. Les écoles privées, qui complètent l'offre publique, sont concentrées dans les zones urbaines : 89 pour cent des écoles privées se situent dans les deux départements les plus urbanisés (Brazzaville et Pointe-Noire) qui comptent 56 pour cent de la population. Dans tous les autres départements, l'offre éducative est essentiellement publique<sup>4</sup>.

Seules  
**40%**  
des écoles sont  
publiques

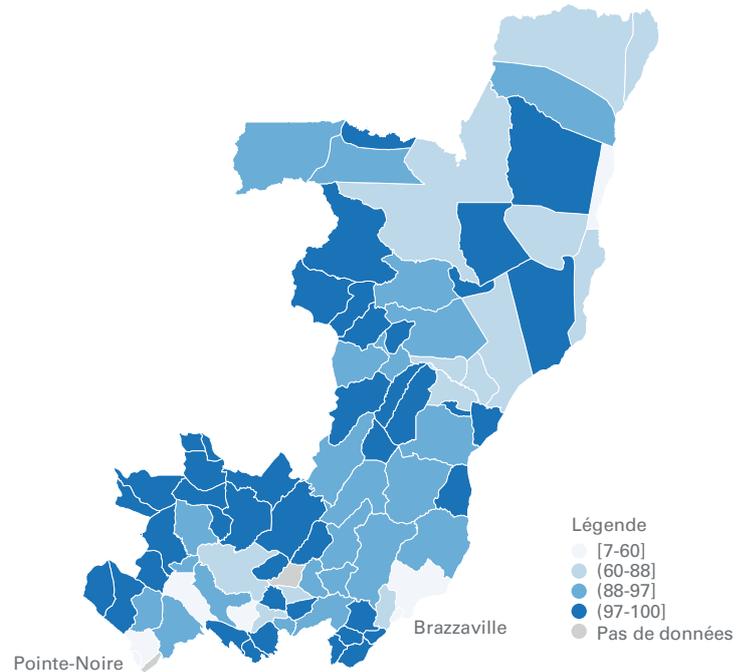
Le rapport « Global Education Monitoring » (GEM) indique que l'érosion des inscriptions dans les établissements publics suit une tendance globale. Ainsi, en Afrique subsaharienne, la part des élèves du primaire inscrits dans le secteur privé a crû de 10 à 15 pour cent entre 2000 et 2018<sup>13</sup>. Au Congo, la privatisation de l'enseignement primaire résulte des défaillances de l'offre publique d'enseignement, et notamment de l'absence d'un dispositif mettant en place une véritable carte scolaire. Ces manquements génèrent des inégalités criantes d'accès aux écoles et de conditions d'enseignement<sup>4 11</sup>. Alors que les écoles publiques accueillaient 69 pour cent des effectifs d'élèves en 2011-12<sup>4</sup>, et les écoles privées 28 pour cent, cette proportion s'est équilibrée en l'espace de 10 ans. Ainsi, en 2022-23, 45 pour cent des élèves sont inscrits dans des écoles publiques, contre 49 pour cent dans des écoles privées.

### **Les enseignants du Congo bénéficient de l'un des cinq statuts suivants :**

- Agents de l'État (fonctionnaires et contractuels)
- Enseignants « volontaires »
- Enseignants communautaires (appelés « bénévoles »)
- Enseignants vacataires
- Enseignants permanents du privé

<sup>d</sup> Pour simplifier l'analyse et la présentation des résultats, les écoles conventionnées ne sont pas prises en compte.

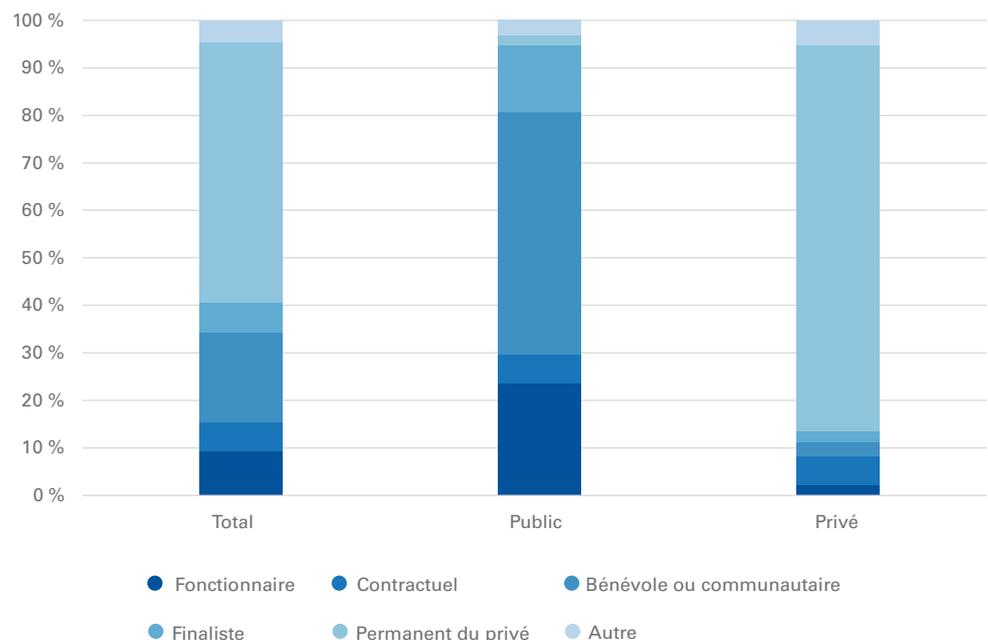
**Figure 3 : Statuts des écoles et des enseignants, 2022-23**



Note : Les seuils intermédiaires de la légende correspondent aux quantiles suivants de la distribution : 10 %, 25 %, 50 %. Les tons plus foncés indiquent un pourcentage plus élevé d'écoles publiques.

Note de lecture : 10 % des communes ont entre 7 % et 60 % d'écoles publiques, 15 % des communes ont entre 61 % et 88 % d'écoles publiques, 25 % des communes ont entre 89 % et 97 % d'écoles publiques, et 50 % des communes ont plus de 98 % d'écoles publiques.

### Statuts des enseignants par type d'école



Note : La catégorie Autre inclut les vacataires, ainsi que les enseignants volontaires qui ne sont pas finalistes.

Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

### **Le secteur privé éclipse le rôle de l'État s'agissant du**

**recrutement des enseignants.** Au total, plus de la moitié des enseignants (55 %) sont des permanents du privé. Seuls 15 % des enseignants du primaire ont un statut d'agent de l'État, qui englobe les catégories de fonctionnaire et de contractuel, selon l'âge d'intégration des candidats dans la fonction publique<sup>e</sup>. En 2022-23, seuls 23 pour cent des enseignants des écoles publiques étaient des fonctionnaires (carte de la Figure 3), une proportion proche de celle observée au Niger (22 pour cent)<sup>14</sup>, mais extrêmement modeste comparativement à d'autres pays de la région, tels que la Côte d'Ivoire (90 pour cent<sup>15</sup>) ou le Sénégal (55 pour cent<sup>16</sup>).

### **Une catégorie d'enseignants récente, les volontaires, permet à l'État de retarder l'intégration dans la fonction publique des finalistes des écoles de formation.**

Les volontaires sont embauchés et encadrés par l'État, mais n'ont pas le statut de fonctionnaire. Ce type de recrutement a été spécifiquement conçu pour remédier à la pénurie aiguë créée par le non-recrutement d'enseignants fonctionnaires durant la période 2015-2018. Depuis 2018, les volontaires sont des finalistes des écoles de formation qui ont signé un protocole d'accord avec le Gouvernement en vue de leur affectation dans les établissements scolaires. Ils sont pris en charge sur la base d'une bourse payée par l'État, et sont intégrés à la fonction publique au bout de 5 ans maximum<sup>17</sup>. En 2022-23, ils ne représentaient que 14 pour cent des enseignants du public et 2 pour cent des enseignants du privé.

Plus de

**50%**

des enseignants des écoles publiques sont des enseignants communautaires

### **Localement, les parents d'élèves font appel à une catégorie d'enseignants très précaire, les enseignants communautaires, pour pallier les pénuries d'enseignants.**

La catégorie des enseignants communautaires (appelés « bénévoles » aux niveaux préscolaire et primaire, et « prestataires » aux niveaux du collège et du lycée), concentrée dans les écoles publiques (graphique de la Figure 3), regroupe les enseignants recrutés localement par les parents d'élèves, sans être soumis au contrôle du MEPPSA. Ces enseignants sont recrutés à l'année, mais ne sont pris en charge que durant les 9 mois de l'année scolaire. Leur échelle de rémunération

<sup>e</sup> Les agents intégrés à la fonction publique qui ont plus de 35 ans obtiennent un statut de contractuel.

est alignée sur la bourse des volontaires (voir ci-dessus), mais il est rare qu'ils bénéficient de ce niveau de salaire, surtout dans les petites écoles ou dans les communautés aux ressources limitées. Le MEPPSA a mis en place un système de péréquation afin de garantir un niveau de revenu décent aux enseignants communautaires. En vertu de ce mécanisme, les écoles qui perçoivent un surplus de cotisations en informent la Direction départementale, qui se charge ensuite de répartir les fonds à destination des écoles les plus fragiles. Cependant, l'absence d'incitations permettant d'assurer une remontée fiable des informations des écoles (quant à un éventuel financement excédentaire) limite grandement la capacité de la Direction départementale à mettre en place un système de péréquation efficace<sup>17</sup>.

Enfin, la catégorie des vacataires ne représentait au plus que 5 pour cent des enseignants en 2022-2023. Cette catégorie regroupe des fonctionnaires rattachés à d'autres administrations, qui se mettent à la disposition du MEPPSA durant leurs heures libres. Payés à l'heure selon un taux officiel, les vacataires touchent une compensation financière versée à la fin de l'année.

**La profession enseignante est majoritairement féminine au Congo.** Sur les presque 25 300 enseignants recensés en 2022-23, 63 pour cent sont des femmes<sup>f</sup>. Les enseignantes sont plus présentes dans les zones urbaines/péri-urbaines telles que les communes de Goma Tsétsé, Hinda et Pointe-Noire, où leur proportion excède 75 pour cent, ou encore à Brazzaville où elles représentent 70 pour cent du corps enseignant. En revanche, dans les communes rurales telles que MOUNGOUNDOU nord et sud, Kingoué et Mabombo, la proportion d'enseignantes n'excède pas 5 % (carte de la Figure 4).

En termes de statut, les proportions d'agents de l'État, de finalistes, et de vacataires sont quasi paritaires entre femmes et hommes. La seule différence notable concerne les catégories de permanents du privé et d'enseignants communautaires puisque 63 pour cent des enseignantes exercent dans le privé (41 pour cent du corps

---

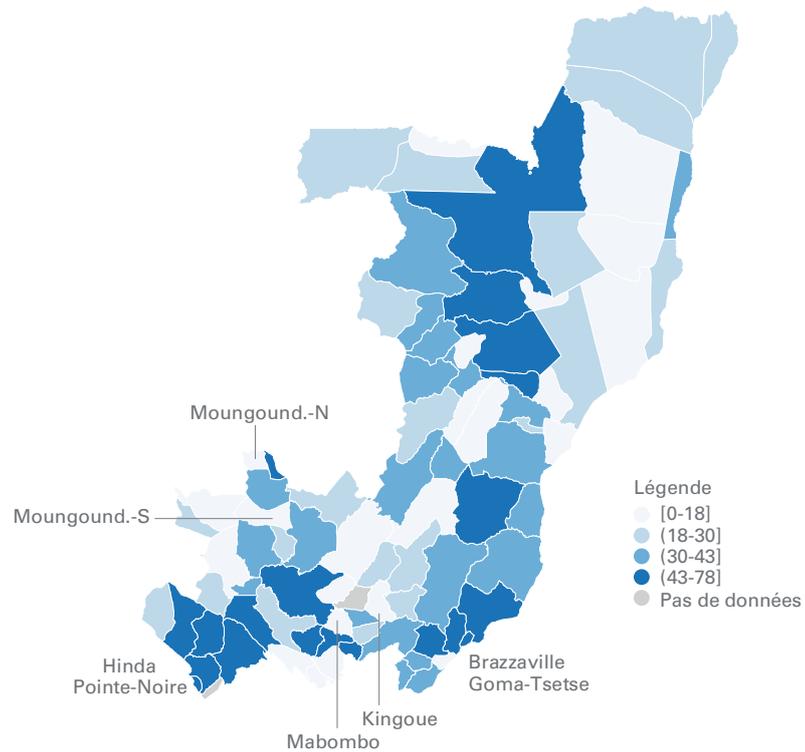
f Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

enseignant) tandis que seules 12 % des enseignantes sont engagées à titre communautaire (31 pour cent du corps enseignant) (graphique de la Figure 4).

Presque deux  
tiers des  
enseignants  
sont des  
femmes

**Dans l'ensemble, même si la majorité des enseignants se dit satisfaite de ses relations inter-professionnelles et avec la communauté, la profession reste en tension au Congo.** Selon la dernière étude du PASEC 2019, près de 80 pour cent des enseignants considèrent satisfaisantes les opportunités de formation, 93 pour cent estiment qu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs collègues, et 80 pour cent considèrent qu'ils ont établi des relations fructueuses avec la communauté. Cependant, 35 pour cent des enseignants ne s'estiment pas satisfaits de leur niveau de salaire, et 24 pour cent d'entre eux déplorent le versement irrégulier de leur paie<sup>12</sup>. Une précédente étude de la Banque mondiale mettait déjà en lumière le niveau particulièrement bas de rémunération des enseignants au Congo comparativement à 11 autres pays d'Afrique subsaharienne<sup>11</sup>. Plus récemment, une étude a documenté la multi-dimensionnalité de la dévalorisation du statut d'enseignant au Congo<sup>18</sup>. Entre autres raisons avancées, la faiblesse de la rémunération, le délabrement des infrastructures scolaires, ou encore le manque de perspectives de carrière affectent la satisfaction au travail des enseignants, leur estime de soi et leur conviction personnelle qu'ils exercent une profession noble et valorisée par la société. Ces éléments mettent à mal la motivation des enseignants, et ont par conséquent, un impact négatif sur la performance des élèves. Alors que le Congo, comme de nombreux autres pays du continent, peine à retenir ses enseignants dans les écoles, restaurer le prestige de la profession pourrait stabiliser les effectifs et faciliter la planification de programmes sectoriels.

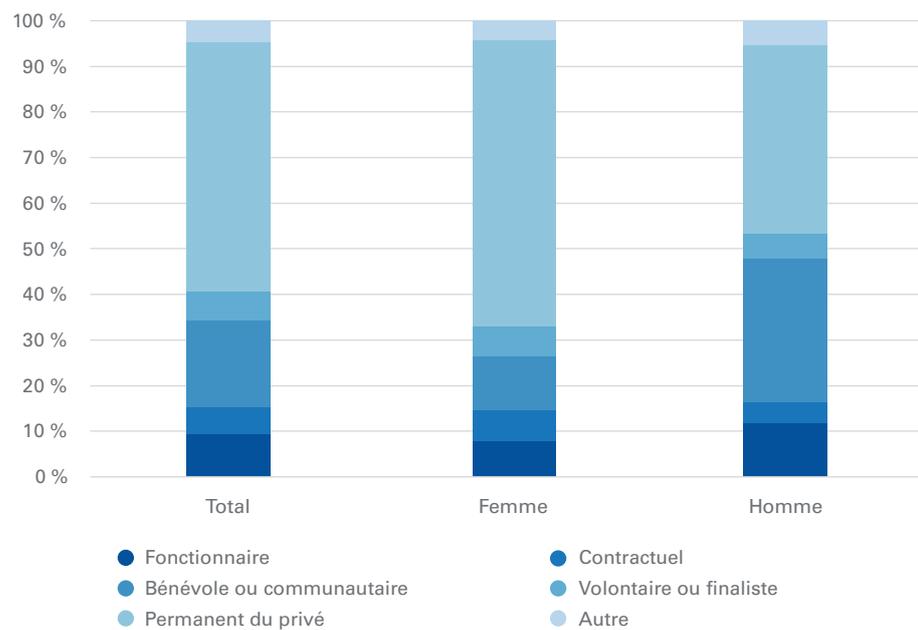
**Figure 4 : Statistiques relatives au genre au sein des écoles primaires par département, 2022-2023**



Note : Les seuils de la légende correspondent aux quartiles de la distribution.

Note de lecture : 25 % des communes ont moins de 18 % d’enseignantes, 25 % ont entre 19 % et 30 % d’enseignantes, 25 % ont entre 31 % et 43 % d’enseignantes, et 25 % ont entre 44 % et 78 % d’enseignantes.

### Statuts des enseignants en fonction du genre



Source : Calculs de l’auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

### 2.3. Sélection et formation initiale des enseignants

La formation initiale des enseignants du primaire a lieu au sein des Écoles normales d'instituteurs (ENI). On dénombre trois ENI couvrant le territoire : à Brazzaville (capitale du pays) dans le sud-est, à Owando (chef-lieu du département de Cuvette) dans le nord, et à Dolisie (chef-lieu du département de Niari, et troisième ville du pays) dans le sud-ouest. La formation dure deux ans et est sanctionnée par le certificat de fin d'études des écoles normales. Elle comporte une composante académique et une composante professionnelle, qui prend la forme d'un stage effectué la seconde année pour acquérir une expérience de terrain. Le MEPPSA envisage cependant de réformer les programmes des ENI afin de valoriser le stage et d'accentuer le développement des compétences pédagogiques<sup>4</sup>.

Pour être admis aux ENI, les candidats doivent être titulaires du baccalauréat et passer un concours d'entrée. Le nombre de places est fixé en fonction des besoins anticipés de la fonction publique. À l'issue de leur cursus, les finalistes des ENI déposent un dossier au MEPPSA, qui en vérifie la conformité et sélectionne les admissibles selon leur classement au sein de la promotion, avant de transmettre leurs dossiers au Ministère de la fonction publique, du travail et de la sécurité sociale (MFPTSS) pour un éventuel recrutement. Certaines années cependant, les quotas ne sont pas suffisants pour intégrer tous les finalistes à la fonction publique. Pour certains finalistes, un poste d'enseignant volontaire est alors offert, qui débouchera sur une intégration sous 5 ans. Les autres finalistes peuvent être engagés directement par les écoles et parents d'élèves en tant qu'enseignants bénévoles. Le MEPPSA procède chaque année à l'intégration dans la fonction publique de ces catégories précaires d'enseignants, à hauteur de 60 pour cent de volontaires, et de 40 pour cent de bénévoles. Lors de ce processus, les volontaires sont privilégiés dans la mesure où ils sont en moyenne plus qualifiés, et parce que le MEPPSA exerce un contrôle très limité sur les listes de bénévoles, recrutés localement<sup>17</sup>.

## 2.4. Recrutement et répartition des enseignants

Depuis 2018, l'institution compétente en matière de recrutement, de déploiement et de mobilité des enseignants est la Direction générale des ressources humaines et de l'administration scolaire (DGRHAS) du MEPPSA. Le décret n° 2017-517, complété par l'arrêté no 82-71 / MEPPSA – CAB, définit les attributions et l'organisation de la DGRHAS, qui remplit sa mission indépendamment des départements pédagogiques du MEPPSA<sup>19</sup>.

Le processus de recrutement des agents de l'État ne suit pas une chronologie précise, chaque étape déclenchant la suivante (Figure 5). Il est initié par le MEPPSA qui définit ses besoins en personnel enseignant par niveau scolaire, et les communique au MFPTSS. Conjointement avec le Ministère des finances (MF), le MFPTSS définit un quota global de recrutement disponible pour le MEPPSA. Celui-ci ajuste en conséquence les ouvertures de poste par niveau en fonction des priorités du moment, et lance un appel à candidatures.

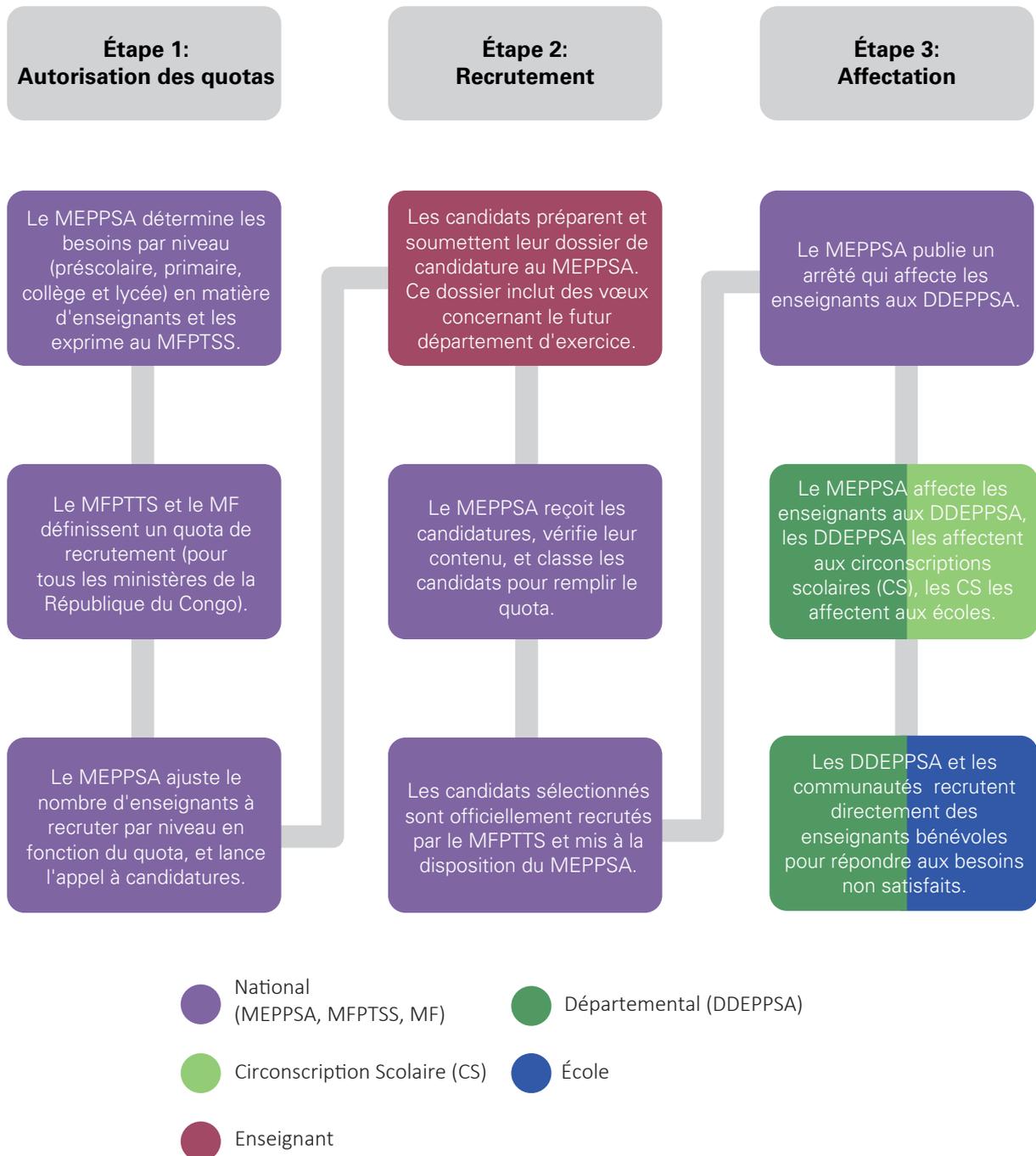
Les finalistes des ENI, ainsi que les enseignants volontaires et bénévoles peuvent y répondre en déposant une candidature auprès du MEPPSA. Les dossiers de recrutement recevables par la DGRHAS sont initialement ceux comportant des diplômes professionnels d'enseignement, mais peuvent aussi inclure, depuis 2018, les diplômes non professionnels ayant un lien avec l'enseignement, au titre du protocole d'accord signé entre le MEPPSA et les syndicats enseignants afin de régulariser la situation des volontaires et des bénévoles<sup>20</sup>.

La DGRHAS sélectionne les candidats, puis transmet au MFPTSS la liste des lauréats. Le MFPTSS intègre les nouveaux enseignants fonctionnaires et les met à la disposition du MEPPSA, qui publie un arrêté affectant les enseignants aux différentes Directions départementales de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation (DDEPPSA) selon l'article 29 du statut général de la fonction publique<sup>21</sup>. Ces affectations sont décidées en fonction i) des vœux des demandeurs, ii) des postes à pourvoir, avec comme optique une répartition équilibrée du personnel, et

iii) des départements subissant un déficit prononcé d'enseignants. Le directeur de la DDEPPSA prépose ensuite ces enseignants à une circonscription scolaire, et l'inspecteur de la région les affecte dans les écoles de la circonscription scolaire.

Dans l'idéal, le MEPPSA devrait aussi prendre en compte le profil des enseignants lors des affectations, pour s'assurer que chaque école, ou du moins chaque commune, dispose d'enseignants référents dans des domaines spécifiques tels que les technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage numérique, l'éducation spécialisée, l'éducation physique et sportive, la santé, les arts, etc. Cette approche implique éventuellement de repenser la formation initiale et continue des enseignants, pour offrir des modules spécialisés dans certains domaines. L'objectif étant non pas de former tous les enseignants à tous les domaines de manière approfondie, mais de sensibiliser de manière ciblée des groupes d'enseignants aux concepts dont ils ont besoin en fonction de leur poste. Par conséquent, veiller à la répartition des profils sur le territoire permettrait également d'offrir un soutien local et une formation continue aux écoles/enseignants à des niveaux décentralisés, enrichissant ainsi les connaissances, tout en réduisant les coûts de formation.

**Figure 5 : Recrutement et affectation des enseignants au Congo**



Sources : République du Congo, Unité Travail Progrès (2020), Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2023, Direction générale des ressources humaines (2022).  
Présentation lors de l'atelier de co-création de la recherche, Congo.

## 2.5. Défis et aperçu des politiques sur les enseignants au Congo

**Le processus de recrutement et d'affectation des enseignants au Congo est hautement centralisé (Figure 5).** Bien qu'il définisse ses besoins en enseignants par niveau scolaire, le MEPPSA demeure tributaire des quotas fixés par le MFPTSS. En dépit de la croissance continue des effectifs scolaires et des départs en retraite massifs des enseignants de la cohorte 1960 avant 2020, il n'y a pas eu de recrutement significatif de personnel enseignant dans la fonction publique depuis plus d'une décennie<sup>4 22</sup>, ce qui explique en partie le faible pourcentage d'enseignants fonctionnaires dans les écoles publiques.

*En 2023, le MF n'a créé que 1 500 postes sur les 5 000 proposés par le MEPPSA*

**Par conséquent, le nouveau plan de recrutement 2022-2026, lié au Plan national de développement et à la Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030, propose de recruter**

**20 000 enseignants, à raison de 4 000 enseignants par an.** Au niveau du cycle primaire, cela représenterait 12 000 enseignants supplémentaires. Le plan, à l'étude auprès du Ministre des finances, a été validé en 2023. Pour atteindre les objectifs établis, le MEPPSA avait suggéré de recruter 5 000 enseignants en 2023, mais le MF n'a finalement assigné que 1 500 postes. Ce plan doit permettre avant tout de remettre l'éducation au centre des préoccupations du MFPTSS, dont l'attribution des quotas pour l'éducation a été régulièrement jugée insuffisante. Il doit constituer une première étape en faveur d'une politique nationale de recrutement cohérente, reposant sur la collaboration entre le MEPPSA, le MFPTSS, et le MF<sup>22</sup>.

**Une synergie optimisée entre ces différents ministères permettrait également d'améliorer l'affectation des enseignants.**

Les fonctionnaires nouvellement recrutés prennent leur poste dans les écoles, mais peuvent attendre jusqu'à 2 ans que le MFPTSS valide leur intégration dans la fonction publique. Ce délai s'avère décourageant pour les enseignants, qui parfois décident d'abandonner leurs classes dans l'attente de la parution des textes d'intégration, ou cherchent à se faire embaucher directement comme enseignants communautaires pour ne plus dépendre des autorités centrales du MF, mais plutôt des pouvoirs locaux de la DDEPPSA s'agissant de leur paie<sup>4 23</sup>. Ainsi, au plan de recrutement 2022-2026, il faudrait associer

un plan de rétention, pour identifier les raisons potentielles d'attrition parmi les enseignants, et s'assurer que les enseignants formés et compétents ne quittent pas la profession.

À la lumière de ces éléments, les participants de l'atelier T4A de co-création de la recherche (tenu en octobre 2022) ont suggéré d'accélérer le processus de mise en place de la fonction publique territoriale grâce à la loi sur la décentralisation<sup>22</sup>. En rapprochant les administrés de leurs administrations, la réforme sur la décentralisation contribuerait à améliorer la réponse aux besoins locaux à travers une meilleure allocation des ressources et une gouvernance plus directe. Une telle réforme pourrait permettre par exemple de réduire le nombre de niveaux hiérarchiques pour faciliter l'intégration dans la fonction publique ou les mutations des enseignants, et améliorer le contrôle de la prise de service des enseignants dans les écoles (voir l'exemple de Madagascar dans l'Encadré 2). Dans la pratique cependant, il existe de nombreuses conditions à remplir pour qu'une telle réforme soit couronnée de succès, notamment la définition d'un mandat clair, la mise en place d'un mécanisme de contrôle, l'établissement d'une dotation suffisante en ressources, et l'assurance que les institutions dotées de nouvelles responsabilités mobilisent les compétences nécessaires pour les honorer<sup>24</sup>.

*Le SIGE  
demeure  
à un stade  
embryonnaire.*

**En plus de ces difficultés de gouvernance, le MEPPSA fait face à des défis majeurs de planification du secteur liés au manque de données fiables sur l'état de la population enseignante au Congo.** Il n'existe pas de ligne budgétaire pour la collecte de données statistiques, et le développement du Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) demeure à un stade embryonnaire. Par ailleurs, certains départements font état d'un nombre important d'enseignants qualifiés qui délaissent le travail en classe au profit d'un poste administratif<sup>23</sup>. Pour le MEPPSA, ces enseignants représentent à la fois une perte en capital humain et un coût d'opportunité puisqu'ils bénéficient d'un financement ministériel réservé aux enseignants en activité. Cependant, le décret publié courant novembre 2023 portant organisation et fonctionnement du SIGE marque une avancée significative pour corriger la situation. De plus, l'initiative de recensement biométrique national lancée en 2022 par le MFPTSS, et expérimentée par le MEPPSA avec le soutien de la Banque mondiale

via le PRAASED, devrait permettre de constituer une base de données fiable. L'objectif étant d'intégrer à terme ces données dans le SIGE, et d'amorcer une gestion informatisée et réactive des ressources humaines enseignantes pour mieux contrôler les effectifs et la masse salariale (voir l'exemple du Sénégal dans l'Encadré 3).

**Les difficultés de planification sont cristallisées par l'absence d'un processus transparent d'affectation des enseignants et le besoin de compétences supplémentaires pour l'appliquer de manière effective.**

D'une part, le MEPPSA décide des affectations en fonction des vœux des candidats, des postes à pourvoir, et des zones en pénurie d'enseignants (voir la section précédente). Cependant, en l'absence d'un dispositif mettant en place une véritable carte scolaire pour affecter les enseignants avec équité, des facteurs non identifiés ou non maîtrisés, tels que les contraintes bureaucratiques, la situation sanitaire, ou encore les changements de carrières sapent les efforts du MEPPSA pour parvenir à une répartition plus équitable des enseignants<sup>4 20</sup>.

D'autre part, au sein du MEPPSA, la Direction des études et de la planification (DEP) est majoritairement constituée d'enseignants dont les besoins en formation en statistique et en planification demeurent élevés<sup>4</sup>. Au niveau des DDEPPSA, il est probable que ces besoins soient similaires, et que les compétences disponibles localement ne permettent pas, du moins à court terme, d'améliorer la planification sectorielle. Comme souligné dans le rapport GEM, en dépit du développement de systèmes permettant d'automatiser et d'améliorer la gestion et le pilotage du secteur éducatif, le manque de compétences requises pour l'utilisation de ces technologies peut grandement limiter leur impact. Alors que le MEPPSA cherche à mettre en place un SIGE et une carte scolaire, il est tout aussi important de prévoir la formation de celles et ceux qui sont appelés à les utiliser ou à y contribuer<sup>25</sup>.

## ENCADRÉ 2. LES ASSEMBLÉES LOCALES D’AFFECTATION ET DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS À MADAGASCAR

En 2017, le Ministère de l’éducation nationale de Madagascar (MEN) a accéléré la déconcentration de certains services afin de rationaliser le recrutement et le déploiement des enseignants, et ainsi de parvenir à une répartition plus équitable de ces derniers sur le territoire. Le MEN établit des principes directeurs, via notamment des notes de cadrage formulées annuellement, communiquées par la suite à l’échelon administratif concerné. Désormais, trois types de commissions à des niveaux déconcentrés disposent de mandats clairs pour participer à la gestion des ressources humaines à Madagascar, et contribuer à la planification de l’éducation tout en améliorant sa transparence.

Les commissions locales d’affectation déterminent les assignations au sein de la circonscription scolaire, tandis que les commissions régionales d’affectation gèrent les mouvements entre circonscriptions. Une autre assemblée locale étudie les dossiers des enseignants communautaires et contractuels et rend des avis en vue de leur reconversion en agent de l’État (contractuel ou fonctionnaire) en fonction des quotas déterminés par le MEN.

Ces commissions sont organisées chaque année, et, selon les directives ministérielles, doivent considérer en priorité les besoins des écoles nouvellement créées ou ayant fait l’objet d’une expansion, manquant de personnel (ratio élèves-enseignant supérieur à 50 pour 1), ayant subi une forte attrition d’enseignants, ou encore situées en zones rurales et vulnérables du fait de leur éloignement des zones urbaines. Elles émettent ensuite un compte rendu qui sera remonté au niveau central, puisqu’en dépit des efforts annoncés de déconcentration, la décision finale d’affectation revient toujours au MEN<sup>26 27</sup>.

## ENCADRÉ 3. LE SYSTÈME D’INFORMATION ET DE GESTION DE L’ÉDUCATION AU SÉNÉGAL

En 2013, le Ministère de l’éducation nationale du Sénégal a introduit un système d’information afin d’améliorer la gestion des enseignants dans les écoles publiques<sup>16</sup>. Ce système, appelé Management intégré des ressources axé sur une dotation rationnelle (MIRADOR), a permis la mise en place d’une base de données unique opérationnelle depuis les différentes inspections d’académies et de formation, facilitant ainsi le recensement du personnel enseignant. Il fournit des informations sur la répartition des enseignants dans les écoles, les districts et les régions, et inclut des informations détaillées sur les salaires, les

certifications et les compétences linguistiques des enseignants. MIRADOR favorise la mise à jour du fichier unique des personnels, facilite la gestion du mouvement des personnels, et contribue par conséquent à la rationalisation des effectifs.

Pour les enseignants candidats au mouvement national, MIRADOR permet de déclarer leur poste susceptible d'être vacant, de remplir leur fiche de vœux, et de constituer leur dossier de candidature. Au niveau central, MIRADOR permet de déclarer les postes vacants, d'identifier les déficits d'enseignants, et de minimiser à terme les surplus en ne remplaçant pas les enseignants qui quittent les établissements suffisamment dotés. L'affectation des nouveaux enseignants et les mutations des enseignants titulaires sont ainsi optimisées au gré des besoins du système, région par région, discipline par discipline et à l'aune des prévisions de départ à la retraite.





# Résultats clés relatifs à la répartition des enseignants au Congo

Une cible de

**40**

élèves par  
enseignant  
maximum

## 3.1. Comment les enseignants sont-ils répartis entre les écoles ?

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) suggère de parvenir à un ratio élèves-enseignant formé<sup>g</sup> inférieur à 40 élèves par enseignant<sup>28</sup>. Au-delà de ce seuil, le nombre d'enseignants est considéré comme insuffisant pour assurer une éducation de qualité.

**Au Congo, la moyenne nationale des ratios élèves-enseignant demeure en deçà de la cible établie par le GPE, mais ce résultat masque de grandes disparités entre les communes.** En 2022-23, la moyenne des ratios est de 36 élèves pour 1 enseignant<sup>h</sup>, et la médiane des ratios au niveau des écoles est de 30 pour 1<sup>i</sup>. L'écart

g Un enseignant qualifié a reçu une qualification académique tandis qu'un enseignant formé a suivi une formation d'enseignant minimale dédiée (qu'elle soit initiale ou continue).

h Les ratios élèves-enseignant sont calculés dans un premier temps au niveau de l'école. La moyenne élèves-enseignant peut ensuite être calculée à l'échelon géographique pertinent (p. ex., départemental ou communal).

i Cela signifie que la moitié des écoles a un ratio élèves-enseignant supérieur à 30 pour 1, et que la moitié des écoles a un ratio inférieur à cette valeur.

entre ces deux valeurs indique qu'il existe un nombre important d'écoles dont le ratio élèves-enseignant est élevé et tire la moyenne vers le haut. Ainsi, la répartition géographique des ratios élèves-enseignant montre que la moitié des communes du Congo est en tension, avec un ratio supérieur à 43 pour 1 (carte du haut de la Figure 6). Les communes de Makotimpoko, Ongogni et Betou sont particulièrement touchées, avec en moyenne plus de 66 élèves par enseignant.

27

élèves par enseignant dans les écoles privées contre

48

élèves par enseignant dans les écoles publiques

**Les écoles primaires publiques présentent des ratios élèves-enseignant significativement plus élevés que les écoles primaires privées.**

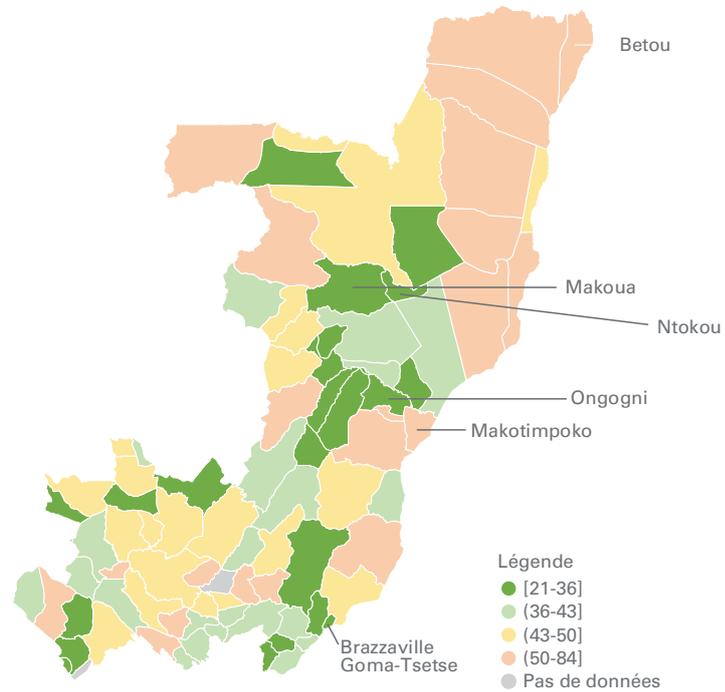
Le ratio élèves-enseignant moyen n'est que de 27 pour 1 dans les écoles privées (majoritairement urbaines), alors qu'il atteint 48 pour 1 dans les écoles publiques : 44 pour 1 en milieu rural et 59 pour 1 en milieu urbain. À Brazzaville par exemple, où seules 11 pour cent des écoles sont publiques, il n'y a en moyenne dans toutes les écoles que 29 élèves par enseignant, mais 50 élèves par enseignant dans les écoles publiques spécifiquement.

**Au-delà de l'hétérogénéité entre communes, il existe également de profondes disparités au sein même de celles-ci.**

Sur un total de 12 départements, il y a actuellement 8 départements « en déséquilibre » selon la définition de T4A (Encadré 4) : Bouenza, Cuvette, Cuvette-Ouest, Kouilou, Niari, Plateaux, Pool et Sangha (carte du bas de la Figure 6). Dans ces départements, la répartition polarisée des enseignants crée de potentielles opportunités de réaffectation qui amélioreraient l'accès équitable aux ressources à niveau de budget constant, tout en respectant les situations personnelles des enseignants<sup>29</sup>. La généralisation d'incitations financières ou d'interventions comportementales a permis dans certains pays d'améliorer l'affectation des enseignants. Les incitations financières peuvent prendre la forme d'avantages monétaires (progression salariale accélérée, prime d'éloignement) ou en nature (logement de fonction, moyen de transport, matériel informatique), tandis que les incitations non financières peuvent faciliter la mobilité future ou l'accumulation de crédits de formation. Les interventions comportementales incluent par exemple le fait de promouvoir les incitations financières existantes, ou de mettre en valeur les écoles difficiles à pourvoir en enseignants.

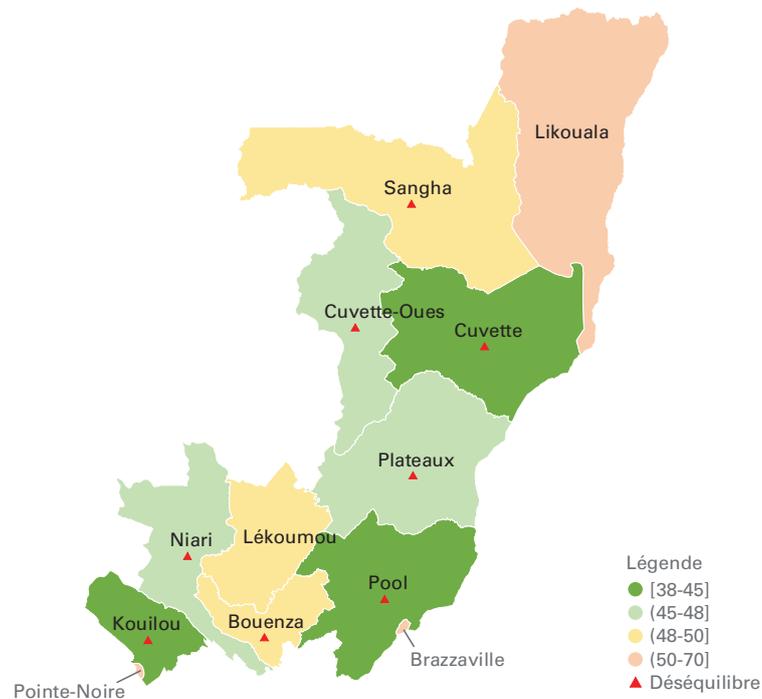
## Figure 6 : Ratio élèves-enseignant par commune et département, 2022-23

### Ratio élèves-enseignant par commune



Note : Les seuils de la légende correspondent aux quartiles de la distribution.  
 Note de lecture : 25 % des communes ont un ratio élèves-enseignant compris entre 21 et 36 pour 1, 25 % des communes ont un ratio compris entre 37 et 43 pour 1, 25 % des communes ont un ratio compris entre 44 et 50 pour 1, et 25 % des communes ont un ratio compris entre 51 et 84 pour 1.

### Ratio élèves-enseignant des écoles publiques par département



Note : Les seuils de la légende correspondent aux quartiles de la distribution.  
 Note de lecture : 25 % des départements ont un ratio élèves-enseignant compris entre 38 et 45 pour 1, 25 % des départements ont un ratio compris entre 46 et 48 pour 1, 25 % des départements ont un ratio compris entre 49 et 50 pour 1, et 25 % des départements ont un ratio compris entre 51 et 70 pour 1.  
 Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

T4A a élaboré un indicateur « de déséquilibre » pour étudier l'hétérogénéité au sein d'une unité administrative. Cet indicateur permet d'identifier les districts éducatifs dont la répartition des enseignants est polarisée, à savoir qui remplissent simultanément les deux conditions suivantes :

- 25 pour cent des écoles du district bénéficient d'un surplus d'enseignants, défini par un ratio élèves-enseignant inférieur ou égal à 30 pour 1 ; et
- 25 pour cent des écoles du district font face à un manque d'enseignants, défini par un ratio élèves-enseignant strictement supérieur à 50 pour 1.

Comme certaines communes du Congo n'abritent que quelques écoles – tout du moins recensées –, cette analyse ne peut être réalisée qu'à l'échelon départemental. De plus, l'objectif étant de soutenir le MEPPSA dans ses efforts de rationalisation d'affectation des enseignants, il convient de limiter l'analyse aux seules écoles publiques.

Dans  
**44 %**  
des cas,  
l'affectation des  
enseignants dans  
les écoles ne  
dépend pas du  
nombre d'élèves  
inscrits

#### **L'affectation des enseignants est faiblement corrélée aux besoins des élèves.**

Le coefficient de cohérence<sup>j</sup> nous renseigne sur la mise en adéquation du nombre d'enseignants avec le nombre d'élèves dans les écoles publiques. Au Congo, ce coefficient est de 56 pour cent, ce qui signifie que 44 pour cent de la variation observée dans l'affectation des enseignants dans les écoles publiques n'est pas liée au nombre d'élèves (graphique de la Figure 7). Il existe donc une grande volatilité dans l'affectation des enseignants, laquelle s'est accrue avec le temps, puisqu'en 2013, seules 33 pour cent des affectations dans les écoles publiques n'étaient pas corrélées aux effectifs d'élèves<sup>4</sup>. En 2022-2023, des écoles de 200 élèves peuvent employer par exemple de 2 à 5 enseignants, ou des écoles avec 5 enseignants peuvent accueillir de 54 à 687 élèves (graphique de la Figure 7).

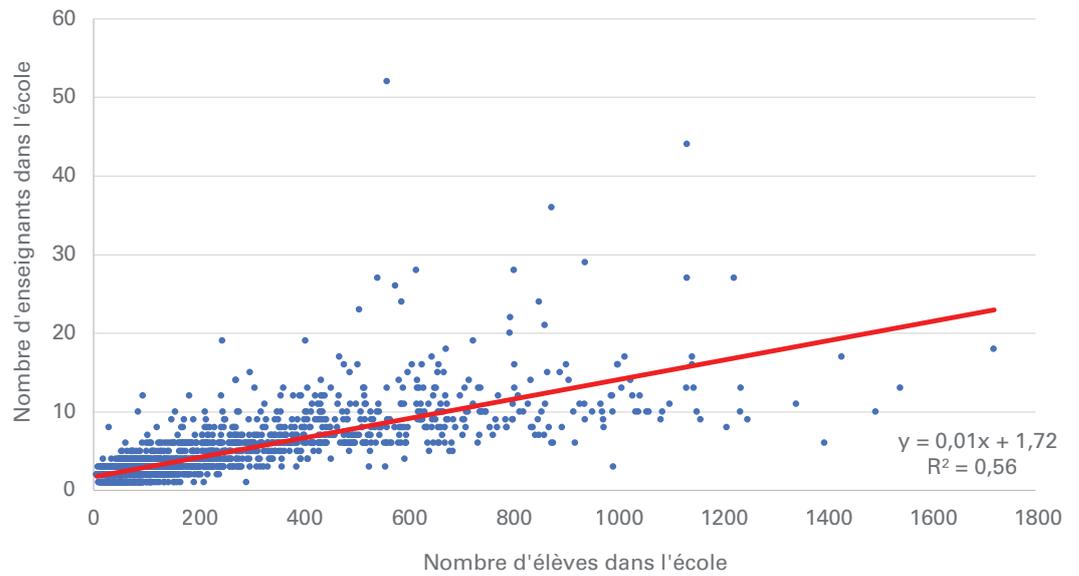
<sup>j</sup> Cet indicateur correspond au coefficient de détermination d'une régression du nombre d'enseignants sur le nombre d'élèves, également appelé « R<sup>2</sup> ». Il exprime le pourcentage de variation du nombre d'enseignants dû à la variation du nombre d'élèves : plus le coefficient de cohérence est proche de 1, plus l'affectation des enseignants dépend effectivement du nombre d'élèves dans les écoles.

La ventilation du degré de cohérence en fonction de la zone géographique permet d'affiner ces résultats. Certains départements et communes parviennent à rationaliser l'affectation de leurs enseignants en fonction du nombre d'élèves, avec un coefficient de cohérence qui dépasse 90 pour cent (p. ex., Enyelle, Komono, Mossaka). Cependant, dans d'autres communes (Abala, Banba, Goma Tsétsé, etc.), un grand nombre de facteurs, autres que les effectifs d'élèves, continuent d'influencer significativement l'affectation des enseignants, ce qui se traduit par un faible taux de cohérence (carte de la Figure 7).

Parmi les 70 communes où il existe suffisamment d'écoles pour calculer un coefficient de cohérence, la comparaison avec les moyennes nationales des ratios élèves-enseignant et des coefficients de cohérence de chaque commune permet d'obtenir un quadrant d'analyse (Figure 8). Le secteur nord-ouest du quadrant rassemble les 26 communes (37 pour cent) comptant suffisamment d'enseignants pour obtenir un ratio élèves-enseignant inférieur à la moyenne nationale, et une affectation suffisamment équitable pour que le coefficient de cohérence dépasse 56 pour cent. Dans le secteur sud-ouest, 17 communes (24 pour cent) ont suffisamment d'enseignants, mais doivent significativement améliorer leur processus d'affectation. Symétriquement, dans le secteur nord-est, 14 communes (20 pour cent) présentent un processus d'affectation relativement équitable (coefficient de cohérence supérieur à la moyenne nationale), mais manquent d'enseignants. Enfin, les 13 communes (19 pour cent) du secteur sud-est font à la fois face à un manque d'enseignants et à un processus d'affectation défaillant.

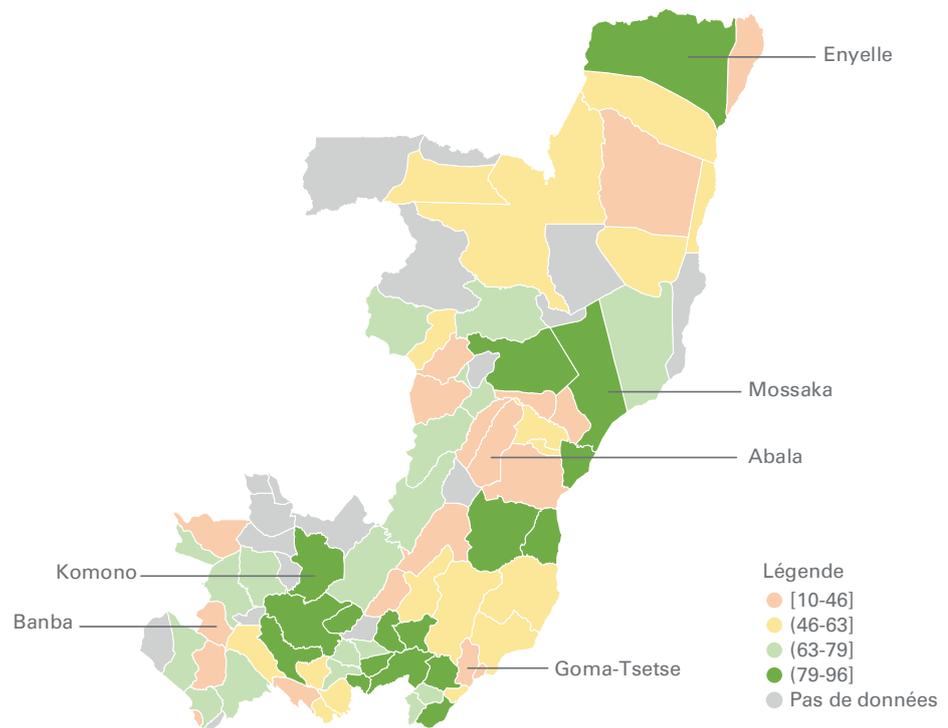
### Figure 7 : Degré de cohérence, secteur public, 2022-2023

Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'enseignants



Note : Chaque point représente une école publique du Congo.

### Degré de cohérence par commune



Note : Les seuils de la légende correspondent aux quartiles de la distribution. Pour les communes disposant de moins de 10 écoles recensées, le degré de cohérence n'est pas présenté pour des raisons de robustesse.

Note de lecture : 25 % des communes ont un degré de cohérence compris entre 10 et 46 %, 25 % des communes ont un degré de cohérence compris entre 47 et 63 %, 25 % des communes ont un degré de cohérence compris entre 64 et 79 %, et 25 % des communes ont un degré de cohérence compris entre 80 et 96 %.

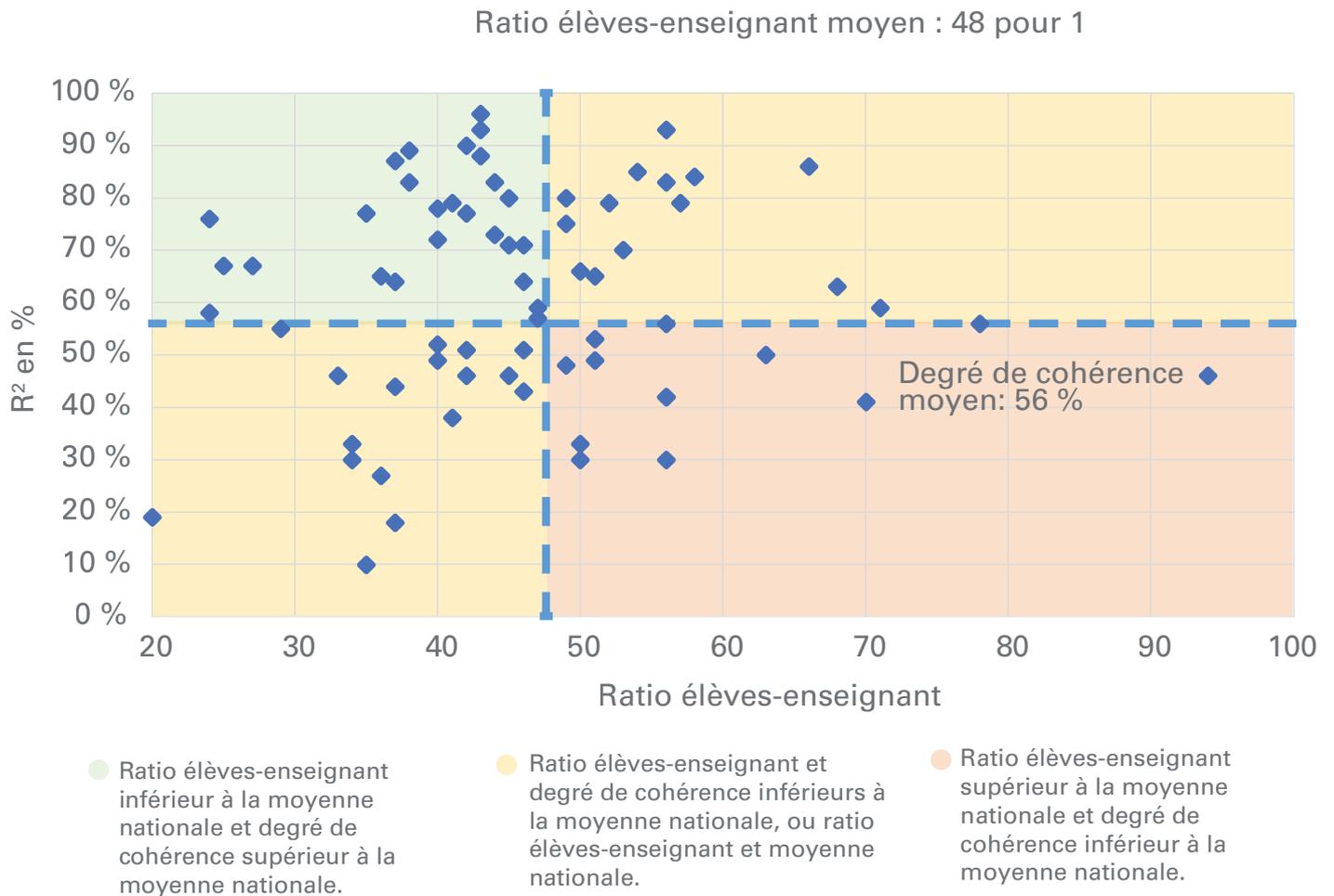
Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

Seules  
**3**  
communes  
sur  
**70**  
respectent les  
critères de qualité

Cette taxonomie des communes, qui utilise les moyennes nationales, adopte cependant une approche optimiste. D'une part, le ratio élèves-enseignant moyen dans les écoles publiques (48 pour 1) est bien supérieur à la cible établie par le GPE (40 pour 1). D'autre part, un niveau de cohérence de 56 pour cent demeure faible. Par conséquent, davantage de communes que les 30 dont le coefficient de cohérence est inférieur à 56 pour cent devraient s'attacher à améliorer leur processus d'affectation. En fin de compte, seules 3 communes sur les 70 analysées présentent un ratio élèves-enseignant qui respecte la cible du GPE et un degré de cohérence supérieur à 80 pour cent : Kinkala, Mfouati et Mindouli.

Ces résultats indiquent que le Congo doit non seulement poursuivre ses efforts de recrutement pour garantir un meilleur encadrement des élèves congolais qui fréquentent les écoles publiques, mais également améliorer l'affectation des enseignants sur le territoire (voir l'exemple de la Côte d'Ivoire dans l'Encadré 5). Des facteurs exogènes tels que les interférences politiques dans le processus de recrutement, le non-respect des procédures de recrutement, l'absence d'actualisation et de contrôle des effectifs d'élèves, ou encore le faible taux de rétention des enseignants dans certaines écoles sont susceptibles d'influencer négativement le coefficient de cohérence. La phase 3 de T4A au Congo aura pour but d'identifier ces différents types d'obstacles, et constituera une étape nécessaire pour continuer de rationaliser le processus de déploiement des enseignants et poursuivre un objectif d'allocation équitable des ressources.

**Figure 8 : Degré de cohérence et ratio élèves-enseignant, secteur public, 2022-2023**



Note : Chaque point représente une commune du Congo. Voir le Tableau 1 (Annexes) pour consulter une liste détaillée des communes.

Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

En Côte d'Ivoire, le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA) a entrepris une transformation radicale du système d'affectation des enseignants par l'intermédiaire du Programme de régulation des effectifs maîtres (PREM). Ainsi, selon le PREM, le ratio élèves-enseignant est devenu l'indicateur clé permettant de déterminer les besoins en enseignants, de rationaliser leur répartition sur le territoire et d'améliorer la qualité de l'éducation<sup>15</sup>.

Concrètement, le MENA définit les quotas de recrutement conformément au PREM en se fondant sur les informations communiquées d'un échelon administratif à l'autre. Dans un premier temps, chaque directeur d'école communique le ratio élèves-enseignant de son établissement à l'inspecteur de l'enseignement préscolaire et primaire et au directeur de la DRENA. Puis chaque DRENA établit une norme relative au ratio élèves-enseignant en se basant sur la moyenne nationale et en tenant compte de la densité de population. Enfin, la Direction des ressources humaines (DRH) du MENA synthétise les informations, et à l'issue des mutations au sein et entre les DRENA, détermine le quota de recrutement pour chaque région en fonction de l'enveloppe budgétaire disponible.

Les changements introduits par le PREM dans la gestion de l'affectation des enseignants ont le potentiel de réaliser un triple objectif de responsabilisation des décideurs publics, de transparence dans l'allocation des ressources et de réactivité de la stratégie éducative grâce à la mise à jour en temps réel des indicateurs clés. Le Système de régulation des effectifs maîtres (SYREM) est donc en cours d'élaboration pour appuyer le PREM. Il s'agit d'une application numérique de suivi des ratios élèves-enseignant en Côte d'Ivoire qui vise à fluidifier le fonctionnement des ressources humaines pour améliorer le rendement et la performance du système éducatif.

Les responsables au niveau du district ou de la région (soit les inspecteurs et les directeurs de DRENA) accéderont par l'intermédiaire du SYREM à « la pyramide des écoles », à savoir le ratio élèves-enseignant par niveau pour chaque école de leur zone géographique. Ils pourront dès lors affecter les nouveaux titulaires dans les écoles où le nombre d'enseignants est insuffisant, demander la fusion, au sein d'une école, de certaines classes ayant des effectifs trop faibles afin de libérer des enseignants, ou encore de rééquilibrer en temps réel la répartition des enseignants pour faire face à l'attrition des effectifs. Par ailleurs, le SYREM permettra à l'intégralité de la ligne hiérarchique, jusqu'à la DRH du MENA, de vérifier les effectifs d'élèves déclarés et les décisions prises en matière d'affectation des enseignants, et d'entreprendre des contrôles si nécessaire. L'application fournit ainsi des mesures incitatives supplémentaires pour obtenir des données de qualité et rationaliser efficacement l'affectation des enseignants à travers le pays.

### 3.2. Comment les enseignants sont-ils répartis au sein des écoles ?

**Le cycle d'éducation primaire s'étend sur 6 années au Congo, et concerne les enfants du groupe d'âge de 6 à 11 ans.** Les classes sont organisées selon un cycle d'éveil (CP1, CP2, CE1) et un cycle de fixation des connaissances (CE2, CM1, CM2). À l'issue de ce cycle, les élèves passent le Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE)<sup>4</sup>.

Plus de deux tiers des écoles publiques ont une classe multiniveau

#### **La majorité des écoles primaires publiques sont contraintes d'adopter des modes alternatifs de fonctionnement de classe.**

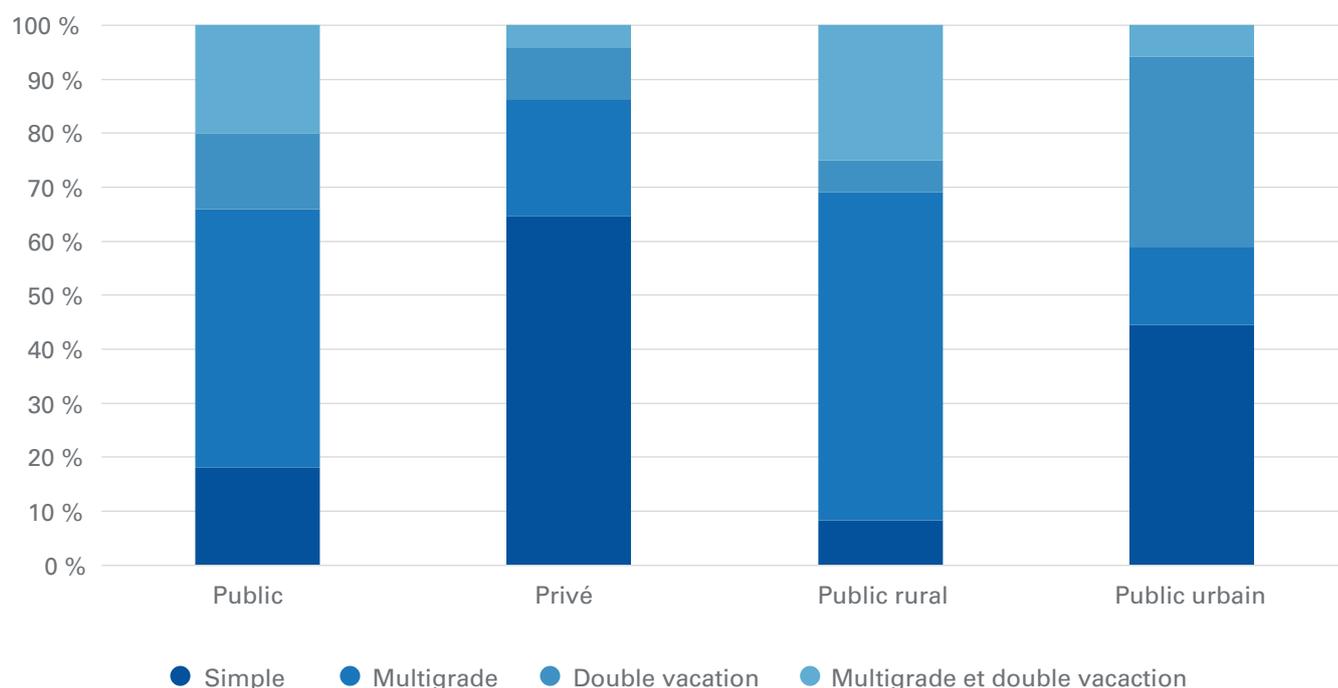
En 2022-23, 48 pour cent des 1 876 écoles publiques (et 22 pour cent des 2 683 écoles privées) recensées au Congo avaient au moins une classe multiniveau<sup>k</sup>, 14 pour cent (9 pour cent dans le privé) avaient au moins une classe en double vacation<sup>l</sup>, et 20 pour cent (4 pour cent dans le privé) avaient ces deux types d'organisation des classes (Figure 9). Ces types de fonctionnement de classe sont courants dans les pays à revenu faible ou intermédiaire qui font face à des contraintes financières drastiques et cherchent à assurer l'éducation universelle à un coût raisonnable<sup>30</sup>.

La proportion d'écoles dont les classes fonctionnent en mode simple est presque 4 fois supérieure dans le secteur privé par rapport au secteur public. Parmi les écoles publiques, les classes multiniveaux sont favorisées en milieu rural, et la double vacation en milieu urbain. Comparées aux écoles publiques urbaines, les écoles publiques rurales ont moins d'élèves (129 contre 481 élèves), et un ratio élèves-enseignant moyen plus faible (44 pour 1 en milieu rural contre 59 pour 1 dans les zones urbaines). Il semble donc que le mode de fonctionnement multiniveau soit utilisé en milieu rural pour contrebalancer des effectifs d'élèves limités. À l'inverse, l'utilisation de la double vacation dans les écoles publiques urbaines suggère que ce mode de fonctionnement est privilégié lorsqu'il n'y a pas assez de salles de classe, ou que les effectifs d'élèves sont trop importants au regard des enseignants disponibles.

<sup>k</sup> Dans une classe multiniveau, un même enseignant fait face à plusieurs groupes pédagogiques de cours et de niveaux différents, et doit donc enseigner simultanément plusieurs programmes scolaires.

<sup>l</sup> Dans une classe en double vacation, deux enseignants alternent l'occupation d'une classe avec leur groupe d'élèves respectif.

**Figure 9 : Pourcentage des modes de fonctionnement des classes dans les écoles primaires au Congo, 2022-2023**



Note : La stratification du secteur privé par zone géographique ne permet pas d'obtenir des statistiques fiables car seules 4 % des écoles privées se situent en milieu rural.  
 Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

La taille des classes passe de

36

élèves en CP1 à

31

élèves en CM2

**Au Congo, à l'instar de beaucoup d'autres pays, l'organisation de l'enseignement est moins favorable aux premières années qu'aux dernières années du cycle primaire.**

Ainsi, la taille des groupes pédagogiques (Encadré 6) décroît au fil du primaire, passant de 36 élèves pour 1 enseignant en CP1 à 31 pour 1 en CM2 (Figure 10). De plus, la ventilation par niveau d'enseignement montre que le degré de cohérence (entre nombre de groupes pédagogiques et nombre d'élèves) augmente avec le niveau en primaire. À titre d'exemple, le degré de cohérence n'est que de 19 pour cent en CP1 alors qu'il atteint 38 pour cent en CM1 (28 pour cent en CM2), ce qui signifie que la création de groupes pédagogiques dépend plus du nombre d'élèves en fin qu'en début de primaire (Figure 10). Ces résultats laisseraient suggérer qu'au Congo, l'accent est davantage mis sur l'organisation de l'enseignement en fin de primaire, comparativement au début de la scolarité qui demeure tributaire des ressources résiduelles qui lui sont allouées.

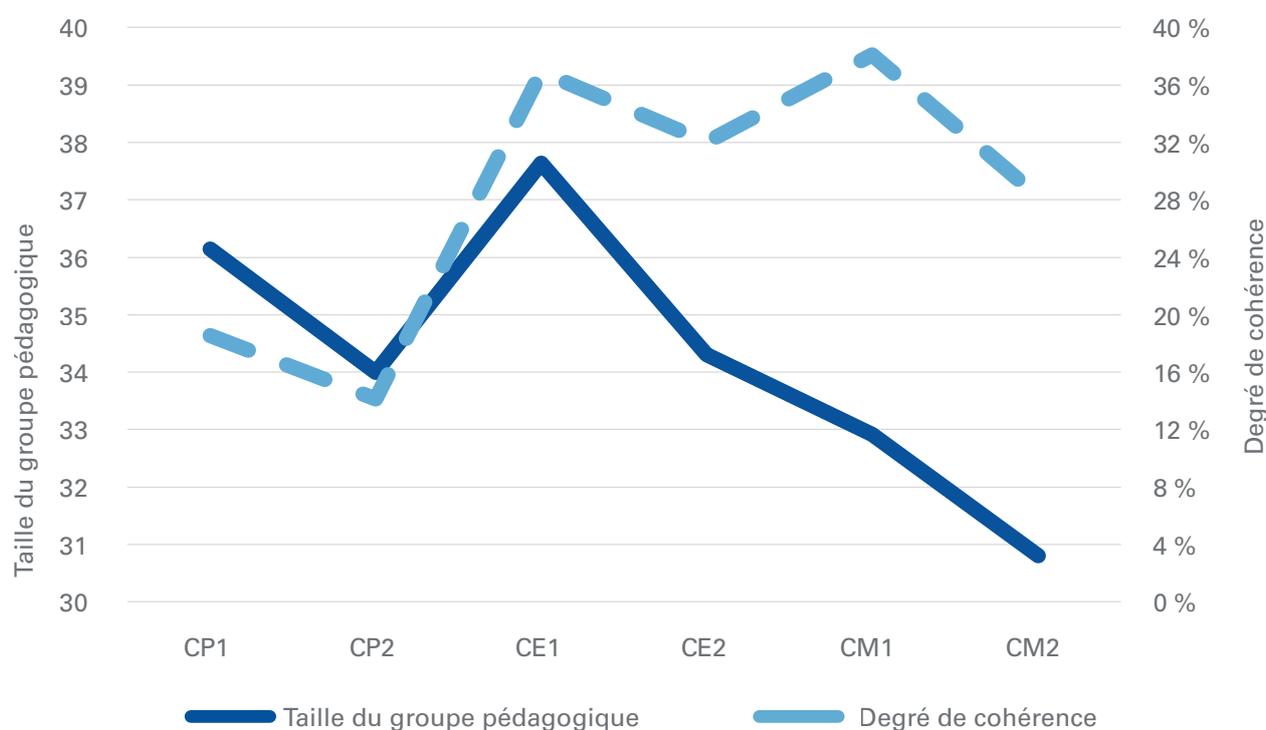
Alors que la Stratégie sectorielle de l'éducation souligne le manque d'efficacité interne des écoles, caractérisé par des taux élevés de redoublement et d'abandon au primaire<sup>4</sup>, il convient de repenser l'organisation des premiers niveaux pédagogiques. Améliorer les conditions d'enseignement durant le cycle d'éveil permettrait d'enrayer un potentiel « effet Matthieu » en s'assurant que les élèves acquièrent un socle fondamental de connaissances, à partir duquel se développeront des apprentissages plus avancés durant le cycle de fixation des connaissances.

#### **ENCADRÉ 6. LA RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS AU SEIN DES ÉCOLES PEUT ENTRAÎNER UN EFFET MATTHIEU**

L'effet Matthieu est un concept largement utilisé en sciences sociales pour décrire un processus précoce d'accroissement des inégalités. En éducation, l'effet Matthieu fait principalement référence au risque de décrochage croissant des élèves qui n'acquièrent pas les compétences de base en lecture en début de cycle. De très nombreuses publications étudient le phénomène, afin de comprendre comment, et surtout pourquoi, l'écart de performance entre les élèves peut se creuser au fil du temps<sup>31 32 33 34</sup>. La prévention d'un effet Matthieu dans le domaine de l'éducation passe donc par une priorisation des ressources dans les premières années d'apprentissage, en vue de réduire les risques d'accroissement ultérieur des disparités entre élèves.

La base de données du recensement des écoles de la DEP/MEPPSA ne renseigne pas directement sur le nombre d'enseignants affecté par niveau pédagogique, ce qui permettrait d'analyser l'évolution du ratio élèves-enseignant au fil du primaire. En revanche, des informations sur la taille des groupes pédagogiques sont disponibles. Les groupes pédagogiques offrent une mesure imparfaite du ratio élèves-enseignant, car ils ne renseignent pas directement sur le niveau d'encadrement des élèves. En effet, plusieurs groupes pédagogiques peuvent se partager le même enseignant au sein d'une classe multiniveau ou dans le cadre d'une double vacation. C'est pourquoi l'analyse des groupes pédagogiques sous-estime le niveau réel d'encadrement des élèves, et présente généralement des mesures inférieures aux ratios élèves-enseignant. Cependant, la constitution des groupes pédagogiques donne une indication sur l'organisation des classes, une étape clé de la répartition des ressources en éducation pour comprendre quelle importance est accordée aux premières années du cycle primaire et mesurer le risque de voir s'enclencher un effet Matthieu.

**Figure 10 : Comparaison de la taille des groupes pédagogiques et des degrés de cohérence par classe du cycle primaire dans le secteur public, 2022-2023**



Note de lecture : En CP1, le groupe pédagogique moyen est d'un peu plus de 36 élèves (axe de gauche), et le degré de cohérence est de 19 % (axe de droite).

Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

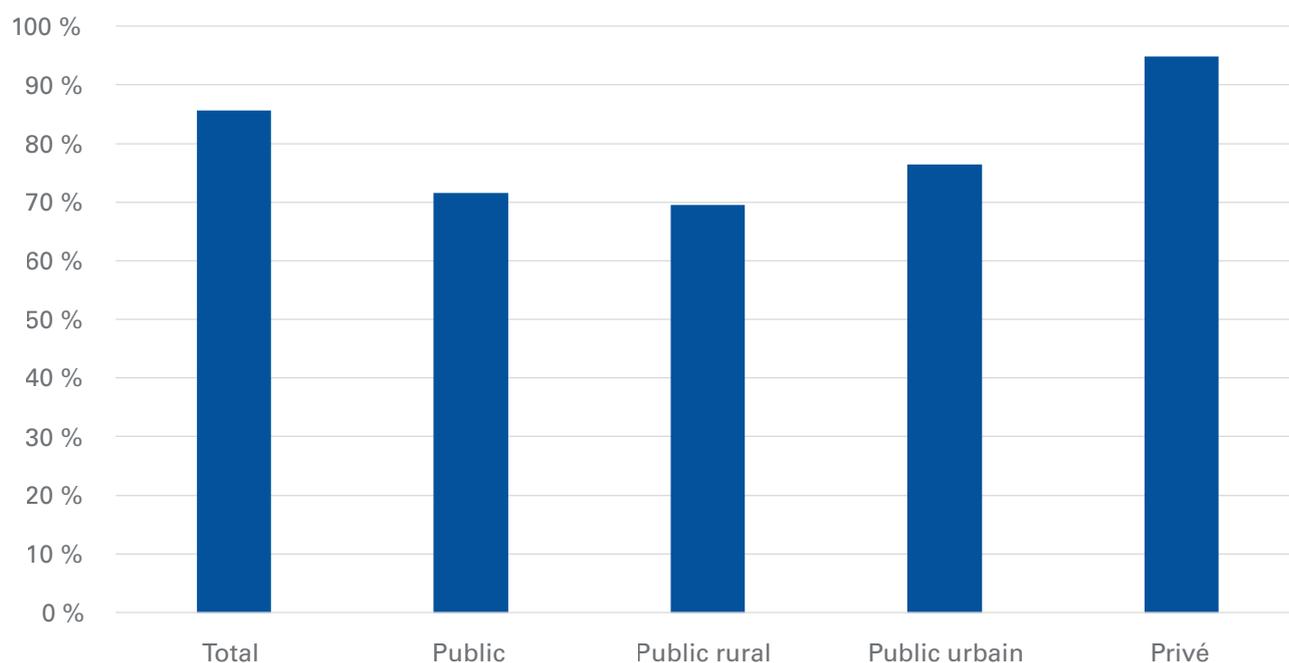
### 3.3. Quel lien existe-t-il entre la répartition des enseignants et les résultats des élèves ?

En principe, le programme de recherche T4A s'appuie sur deux indicateurs pour mesurer la performance des écoles : le taux de passage en classe supérieure, et le taux de réussite à l'examen de fin d'études primaires. Dans le cadre du projet T4A au Congo, les données disponibles de la DEP/MEPPSA permettent uniquement de calculer des taux de passage lors des cinq transitions entre les différentes classes du cycle primaire, soit le pourcentage d'élèves d'un niveau donné qui passe en classe supérieure l'année suivante (du CP1 au CP2, du CP2 au CE1, du CE1 au CE2, du CE2 au CM1, et du CM1 au CM2)<sup>m</sup>.

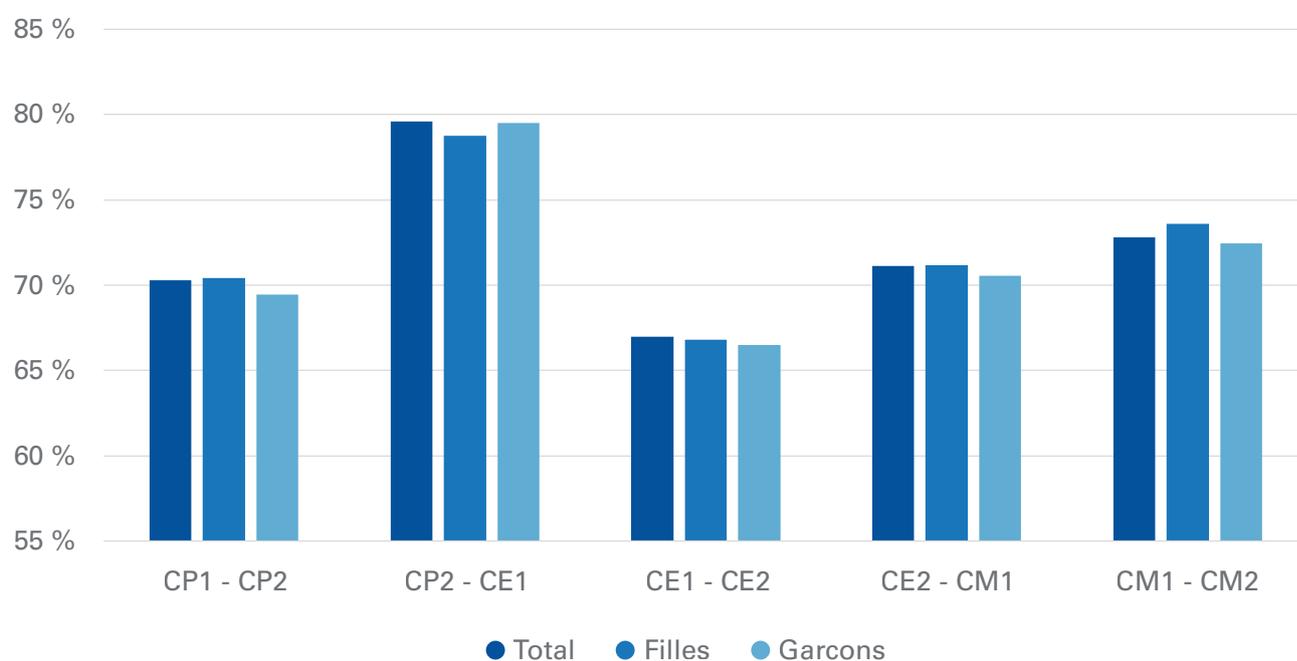
<sup>m</sup> L'analyse statistique est réalisée à partir de la dernière base de données de la DEP/MEPPSA, qui représente le recensement d'écoles le plus exhaustif (Encadré 1). Cependant, les effectifs d'élèves qui abandonnent l'école ne sont pas indiqués, et il n'est pas possible de les déduire pour les écoles qui n'ont pas été recensées par la DEP précédemment. Par conséquent, les taux de passage dans la classe supérieure présentés dans ce rapport se situent dans une fourchette haute, car ils ne tiennent pas compte des taux d'abandon.

**Figure 11 : Taux de passage en classe supérieure 2022-2023**

Ventilés par secteur



Ventilés par genre, secteur public



Source : Calculs de l'auteur, Tableau 2, Annexes : Résultats détaillés de l'analyse statistique, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA

Le taux de passage en classe supérieure atteint 86 pour cent au total, mais n'est que 72 pour cent dans le secteur public, alors qu'il atteint 95 pour cent dans le secteur privé (graphique du haut de la Figure 11). Au sein du secteur public, les écoles rurales obtiennent les moins bons résultats, avec un taux de redoublement qui atteint 30 pour cent, loin de l'objectif de 10 pour cent affiché dans la Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030<sup>4</sup>. La décomposition des taux de passage par genre et par niveau pédagogique dans les écoles publiques ne permet pas d'établir de schéma distinctif notable : les filles et les garçons obtiennent des résultats similaires, et hormis un taux de passage qui atteint 80 pour cent en CP2, les taux de passage en classe supérieure oscillent autour de 70 pour cent pour les autres niveaux pédagogiques (graphique du bas de la Figure 11).

Le taux de passage en classe supérieure est de

**72%**

dans les écoles primaires publiques

**Dans les écoles publiques, la proportion d'enseignants fonctionnaires est négativement corrélée au taux de passage en classe supérieure** (Tableau 3, Annexes : Résultats détaillés de l'analyse statistique). De multiples raisons, endogènes et exogènes, peuvent expliquer cette situation, mais les données disponibles ne permettent pas de les distinguer. La nomination systématique d'enseignants fonctionnaires dans les écoles les plus difficiles, avec des conditions de travail délicates, serait par exemple un facteur exogène susceptible d'expliquer leurs moins bons résultats. À l'opposé, des facteurs endogènes, tels que le manque de motivation ou l'absentéisme, peuvent également constituer des sources d'explication.

Alors que la Stratégie sectorielle de l'éducation prévoit d'augmenter la proportion d'agents de l'État en réduisant la proportion d'enseignants bénévoles et finalistes sous la barre des 21 pour cent d'ici à 2030, l'identification des causes des facteurs endogènes susceptibles de réduire la performance des enseignants fonctionnaires s'avère primordiale. Les faibles niveaux de rémunération, l'irrégularité de la paie, le manque de contrôle de l'assiduité et de la qualité de l'enseignement par le directeur ou l'inspecteur pédagogique, sont autant de raisons potentielles qui peuvent inciter les enseignants à se désinvestir et/ou à délaisser leur classe pour obtenir un complément de salaire. Cet effet d'éviction est d'autant plus dommageable que ce sont les meilleurs éléments qui risquent de trouver plus facilement un

poste en dehors de l'enseignement public, dans l'enseignement privé ou dans l'administration<sup>23</sup>.

*Avoir plus d'enseignants est associé à de meilleurs taux de passage en classe supérieure.*

**Le nombre total d'enseignants est positivement corrélé au taux de passage en classe supérieure, toutes choses égales par ailleurs.** Soulignons que le sens de cette corrélation n'est pas établi : il se peut que les écoles avec le plus de ressources parviennent à attirer plus d'enseignants, ou bien que le manque d'enseignants nuise directement à la performance des élèves. Même si les ratios élèves-enseignant sont en moyenne plus faibles dans les écoles publiques rurales (44 pour 1) que dans les écoles publiques urbaines (59 pour 1), c'est dans les premières qu'augmenter le nombre d'enseignants est associé à l'accroissement le plus important des taux de passage. Ainsi, le taux de passage est supérieur en moyenne de 1,4 point de pourcentage pour chaque enseignant supplémentaire dans les écoles publiques rurales, et de seulement 0,2 point de pourcentage dans les écoles publiques urbaines.

*Attention aux classes multiniveaux*

**Les écoles qui doivent adopter des modes alternatifs de fonctionnement de classes (multiniveaux ou double vacation) obtiennent des taux plus faibles de passage en classe supérieure,** tout comme en Côte d'Ivoire<sup>15</sup>, à Madagascar<sup>27</sup>, ou encore au Niger<sup>14</sup>. Au Congo, l'organisation de classes multiniveaux dans les écoles publiques semble particulièrement défavorable : si l'on compare deux écoles publiques en tout point similaires – à l'exception de l'organisation de l'enseignement –, l'école qui présente des classes multiniveaux obtient en moyenne un taux de passage inférieur d'environ 2 points de pourcentage. Étant donné que 85 pour cent des écoles rurales mettent en place des classes multiniveaux (Figure 9), ce résultat pourrait expliquer la raison pour laquelle augmenter le nombre d'enseignants dans les écoles publiques rurales pourrait avoir un effet de levier plus important sur les taux de passage. Il est possible que dans les écoles publiques urbaines, qui présentent les ratios élèves-enseignant les plus élevés, l'organisation de classes en double vacation permette de garder les élèves dans des groupes pédagogiques de taille raisonnable. En revanche, dans les écoles publiques rurales, la taille des classes multiniveaux demeure trop importante pour garantir un apprentissage de qualité. Une autre explication tient au fait qu'enseigner dans une classe multiniveau

requiert des compétences pédagogiques plus pointues, des méthodologies d'enseignement différenciées, un soutien personnalisé de la part des inspecteurs pédagogiques, ainsi qu'un accès prioritaire aux ressources académiques – des conditions rarement réunies en zone rurale<sup>35</sup>.

Développer  
l'accès aux  
latrines dans les  
écoles publiques  
urbaines et à  
l'eau courante  
dans les écoles  
publiques  
rurales

**L'accès à certaines infrastructures dans les écoles est hautement corrélé au taux de passage des élèves.** La connexion au réseau électrique, qui concerne seulement 6 pour cent des écoles publiques rurales et 32 pour cent des écoles publiques urbaines (Tableau 2, Annexes : Résultats détaillés de l'analyse statistique), n'est significativement et positivement associée aux performances des élèves que dans les écoles privées, 52 pour cent d'entre elles étant connectées. En revanche, le manque de latrines pour les élèves dans les écoles publiques urbaines et l'absence d'accès à l'eau courante dans les écoles publiques rurales sont très négativement associés au taux de passage des élèves en classe supérieure. Dans les écoles publiques urbaines, où en moyenne 493 élèves se partagent 3 latrines, la construction de 10 latrines supplémentaires pourrait se traduire par une amélioration du taux de passage de 6,2 points de pourcentage. Dans les zones rurales, 90 pour cent des écoles publiques ne disposent pas d'accès à un point d'eau. Comparées aux écoles publiques qui disposent de l'eau courante, les écoles publiques sans point d'eau présentent en moyenne un taux de passage inférieur de 5,7 points de pourcentage, un phénomène plus marqué parmi les filles (-6,7 points de pourcentage) que parmi les garçons (-4,5 points de pourcentage, Tableau 4, Tableau 5, Annexes : Résultats détaillés de l'analyse statistique). La Stratégie sectorielle de l'éducation, qui se donne pour objectif d'équiper d'un point d'eau l'intégralité des écoles d'ici à 2030, a donc amorcé un vaste chantier. Étant donné que les environnements qui offrent un accès facilité à l'eau potable favorisent la mémoire à court terme et les performances cognitives, améliorer l'accès à l'eau courante pourrait entraîner des résultats positifs non seulement sur le bien-être et la santé des élèves, mais également sur leurs résultats scolaires<sup>36</sup>.



## Conclusion et recommandations politiques

Au Congo, bien que les écoles primaires aient dû absorber un afflux massif d'élèves (le nombre d'enfants âgés de 6 à 11 ans ayant augmenté de 40 % entre 2007 et 2018), le taux brut de scolarisation est demeuré relativement stable sur la période, passant de 106 à 108 pour cent, avec un indice de parité également stable autour de 0.96.

Le secteur est en réalité sous tension, et les conditions d'enseignement demeurent critiques, en particulier en milieu rural. La privatisation du secteur, opérée ces 10 dernières années, a permis d'absorber l'afflux d'élèves et de compenser une offre limitée d'éducation publique, notamment en ce qui concerne l'accessibilité des écoles ou les conditions d'enseignement offertes. Mais le niveau d'encadrement des élèves congolais demeure un enjeu majeur en vue de l'amélioration des conditions d'apprentissage. Ainsi, le ratio élèves-enseignant moyen atteint 48 pour 1 dans les écoles publiques (44 pour 1 en milieu rural et 59 pour 1 en milieu urbain), autrement dit

bien au-delà de la limite de 40 élèves par enseignant formé établie par le GPE. À titre de comparaison, le ratio élèves-enseignant n'est que de 27 pour 1 dans les écoles privées (majoritairement urbaines).

Il existe donc un réel problème d'équité au Congo. D'une part, les écoles rurales, majoritairement publiques, disposent d'infrastructures vétustes et de moins bons niveaux d'encadrement (43 élèves par enseignant) que les écoles urbaines (32 par enseignant). D'autre part, au sein des zones urbaines, les élèves qui n'ont pas accès aux écoles privées, se retrouvent dans des classes aux effectifs pléthoriques qui ne permettent pas de recevoir une éducation de qualité.

Pour résorber ces inégalités, un nouveau plan de recrutement, lié à la Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030, a été conçu afin d'aligner les niveaux d'encadrement dans les écoles publiques sur la cible établie par l'Agenda Éducation 2030. Ce plan propose de recruter 20 000 enseignants, et ferait appel à 12 000 enseignants supplémentaires dans le cycle primaire. Cependant, alors que le processus d'affectation des enseignants dans les écoles publiques a perdu en efficacité ces 10 dernières années (44 % de l'affectation ne dépendant pas du nombre d'élèves inscrits), le MEPPSA doit veiller à ce que les enseignants nouvellement recrutés soient bien assignés dans les écoles ayant les ratios élèves-enseignant les plus élevés, soit celles qui en ont le plus besoin.

À la lumière de l'analyse détaillée dans le présent rapport, et pour continuer d'appuyer le Congo dans l'élaboration de solutions face aux problèmes les plus pressants du secteur de l'éducation, T4A propose de suivre les deux axes stratégiques suivants :

### **Développer les systèmes de données pour orienter et optimiser l'affectation des enseignants :**

- **Poursuivre le développement du système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) et prévoir la formation continue des agents :** La gestion efficace et la planification du secteur reposent sur la disponibilité en temps réel de données de qualité et sur la capacité des agents à les exploiter. Le SIGE demeure embryonnaire, et le MEPPSA, avec l'appui de partenaires extérieurs tels que la Banque mondiale, a lancé plusieurs initiatives

pour accélérer son développement, incluant notamment une évaluation institutionnelle, organisationnelle et fonctionnelle du système statistique national en 2018 (projet PSTAT) ainsi qu'un recensement annuel des écoles depuis 2017-18 (projet PRAASED). La Stratégie sectorielle de l'éducation a par ailleurs identifié que la sanctuarisation d'un budget consacré au SIGE, la consolidation des questionnaires, ainsi que la numérisation de la collecte de données sont des étapes nécessaires à l'établissement d'un SIGE pleinement fonctionnel. Comme souligné par le rapport GEM, il est tout aussi important de prévoir la formation des agents qui sont appelés à recourir ou à contribuer au SIGE, pour s'assurer que la mise en place de ce système améliore effectivement la gestion et le pilotage du secteur éducatif. Le MEPPSA peut s'inspirer du développement du système de Management intégré des ressources axé sur une dotation rationnelle (MIRADOR) au Sénégal, ou du Programme de régulation des effectifs maîtres en Côte d'Ivoire, pour progresser sur la voie d'une gestion informatisée et réactive des ressources humaines enseignantes, et mieux contrôler les effectifs et la masse salariale.

- **Généraliser la mise en place de la carte scolaire :** Alors que dans 44 % des cas, l'affectation des enseignants dans les écoles ne dépend pas du nombre d'élèves inscrits, la rationalisation de l'allocation des ressources s'avère urgente. La mise en place d'une carte scolaire digne de ce nom, guidée par le SIGE, permettra de renforcer les capacités dans la gestion des ressources humaines et d'améliorer le maillage territorial des enseignants en fonction des besoins des élèves. Dans trois départements, les processus et outils nécessaires au développement de la carte scolaire ont été pilotés avec l'appui des fonds PRAASED. Forte des enseignements de cette phase initiale, la carte scolaire devrait être généralisée à tous les départements à partir de 2024 et orienter ainsi les affectations du personnel, tout en contribuant à la mise en place d'une stratégie cohérente de gestion des ressources humaines.
- **Explorer les opportunités de réaffectation dans les départements en déséquilibre :** Il existe actuellement 8 départements « en déséquilibre », avec à la fois 25 pour cent d'écoles publiques en surplus d'enseignants (ratio élèves-

enseignant inférieur ou égal à 30 pour 1) et 25 pour cent d'écoles publiques en manque d'enseignants (ratio élèves-enseignant strictement supérieur à 50 pour 1). Dans ces départements, la répartition polarisée des enseignants crée de potentielles opportunités de réaffectation qui amélioreraient l'accès équitable aux ressources à niveau de budget constant, tout en respectant les situations personnelles des enseignants. Le développement ou le renforcement d'incitations financières (p. ex., prime d'éloignement, logement de fonction) ou d'interventions comportementales (p. ex., informations sur les incitations financières existantes, promotion des écoles en pénurie d'enseignants) peuvent contribuer à rééquilibrer l'affectation des enseignants.

### **Améliorer les processus de recrutement et d'affectation des enseignants :**

- **Reconfigurer la gouvernance du système éducatif, le recrutement d'enseignants fonctionnaires, et la mise en place de la fonction publique territoriale :** Trois ministères collaborent actuellement en vue de définir la politique du gouvernement en matière de ressources humaines. La Direction générale des ressources humaines et de l'administration scolaire (DGRHAS) du MEPPSA définit les besoins en personnel, et s'occupe du recrutement, du déploiement, et de la mobilité des enseignants, tandis que le Ministère de la fonction publique, du travail et de la sécurité sociale (MFPTSS) et le Ministère des finances (MF) définissent les quotas de recrutement et versent les salaires des agents de l'État. Le manque de synergies entre ces trois ministères se traduit par des quotas régulièrement jugés insuffisants, et des délais d'intégration à la fonction publique qui retardent le versement des salaires et favorisent l'attrition parmi les enseignants. Ainsi, le pourcentage d'enseignants fonctionnaires dans les écoles publiques est particulièrement faible, tandis que les finalistes des Écoles normales d'instituteurs doivent parfois attendre jusqu'à cinq ans avant d'être titularisés. Accélérer le processus de mise en place de la fonction publique territoriale à travers la loi sur la décentralisation, permettrait de fluidifier la gestion des ressources humaines, de faciliter l'intégration à la fonction publique ou les mutations des enseignants, et de mieux évaluer la prise de service des enseignants dans les écoles. Pour

qu'une telle réforme soit couronnée de succès, il faudra cependant s'assurer que les institutions décentralisées jouissent d'un mandat clairement défini et bénéficient de ressources suffisantes et des compétences nécessaires pour l'honorer.

- **Intégrer au processus d'affectation les profils des enseignants pour mieux répartir les compétences sur le territoire :** Dans l'idéal, le MEPPSA devrait prendre en compte le profil des enseignants lors des affectations, pour s'assurer que chaque école, ou du moins chaque commune, dispose d'enseignants référents dans des domaines spécifiques tels que les technologies de l'information et de la communication et l'apprentissage numérique, l'éducation spécialisée, l'éducation physique et sportive, la santé, les arts, etc. Cette approche implique éventuellement de repenser la formation initiale et continue des enseignants, pour offrir des modules spécialisés dans certains domaines. L'objectif étant non pas de former tous les enseignants à tous les domaines de manière approfondie, mais de sensibiliser de manière ciblée des groupes d'enseignants aux concepts dont ils ont besoin en fonction de leur poste. Par conséquent, veiller à la répartition des profils sur le territoire permettrait également d'offrir un soutien local et une formation continue aux écoles/enseignants à des niveaux décentralisés, enrichissant ainsi les connaissances, tout en réduisant les coûts de formation.
- **Intégrer à la formation initiale des enseignants une préparation aux classes multiniveaux :** Plus de deux tiers des écoles publiques, et presque neuf écoles publiques sur dix en milieu rural, sont tenues d'avoir au moins une classe multiniveau, bien que ce mode de fonctionnement alternatif soit associé à des niveaux de performance plus faibles. En effet, enseigner devant une classe multiniveau requiert des compétences pédagogiques plus pointues ainsi qu'un accès prioritaire aux ressources académiques – des conditions rarement réunies. Une formation spécifique initiale – ou, à défaut, continue – doit être dispensée à ces enseignants pour les préparer à faire face à des effectifs pléthoriques et à moduler leur enseignement au gré des différents niveaux pédagogiques. L'UNICEF, qui a mis en place en République démocratique du Congo un soutien pédagogique

ciblé pour l'enseignement destiné aux grands groupes et aux classes multiniveaux, pourrait être sollicité à titre ponctuel dans cette stratégie globale de développement des compétences des enseignants.

- **Étendre la recherche sur l'affectation et la rétention des enseignants au Congo :** De nombreuses initiatives sont en cours pour améliorer les niveaux d'encadrement des élèves et rationaliser la gestion des ressources humaines, telles que le plan d'action 2022-26 proposant le recrutement de 12 000 enseignants supplémentaires au niveau du cycle primaire, le pilotage et la mise en œuvre de la carte scolaire, le recensement biométrique des enseignants et le développement du SIGE (dont le décret vient d'être publié au journal officiel). À ces réformes, il conviendrait d'associer un plan de rétention des enseignants, en cernant les raisons potentielles de leur attrition et en s'assurant que les enseignants formés et compétents ne quittent pas la profession. Le MEPPSA devrait également chercher à documenter l'avancement de ces réformes, en collectant des informations auprès des enseignants, des directeurs d'écoles et des responsables au niveau des institutions décentralisées, pour améliorer le système de manière itérative et pérenne.

Pour continuer de soutenir le Congo dans l'élaboration de solutions visant à améliorer le recrutement et l'affectation des enseignants sur son territoire, le programme de recherche T4A amorce désormais sa 3<sup>e</sup> phase, à savoir la recherche qualitative menée auprès des principales parties prenantes du monde éducatif. S'inspirant des enseignements tirés de la présente revue des publications et de l'analyse des données, cette dernière étape cherchera à identifier les causes des déséquilibres existants tout en documentant les processus et facteurs environnementaux favorables à une répartition plus équitable des enseignants entre les écoles et entre les différentes classes. L'analyse qualitative permettra de compléter et de contextualiser les résultats de l'analyse quantitative afin que T4A puisse éclairer aussi précisément que possible de futures interventions et politiques publiques œuvrant pour la cohérence de la gestion des ressources humaines.

# Annexes

## Présentation de l'Équipe technique centrale (ETC)

Un groupe consultatif a été constitué afin de diriger l'initiative « Teachers for All » au Congo et faciliter la création et la mise en œuvre conjointes des résultats des travaux de recherche. L'ETC est composée d'experts dans les domaines de la recherche et du suivi et de l'évaluation du Ministère de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation (MEPPSA) et de ses différentes directions. Elle est placée sous l'égide du MEPPSA, avec le soutien étroit de l'UNICEF au Congo et de l'UNICEF Innocenti.

Cette équipe est composée des membres suivants :

- Régine Tchicaya-Oboa, Directrice de Cabinet du Ministre, MEPPSA
- Jean Fidèle Otalou, Directeur général des ressources humaines et de l'administration scolaire, MEPPSA
- Jean Félix Mahoungou, Directeur de la formation continue, MEPPSA
- Patrice Ndoudi, Directeur des études et de la planification, intérimaire, MEPPSA
- Chris Poppel Louyindoula Bangana Yiya, responsable de la Composante 2 de l'Unité de coordination du « Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif », Banque mondiale/MEPPSA
- Roland Brice Mambou, Directeur de la coordination statistique à l'Institut national de la statistique, Ministère de l'économie, du plan, de la statistique et de l'intégration régionale
- Cinthia Douabele, Cheffe de la section Éducation, UNICEF au Congo
- Achille Olloy, Spécialiste de l'éducation, UNICEF au Congo
- Alexis Mfoukou Moko, Officier chargé de l'éducation, retraité, UNICEF au Congo
- Pierre Gouédard, Chercheur en éducation, UNICEF Innocenti

À noter qu'un groupe consultatif distinct composé de partenaires techniques et financiers (PTF), d'organisations de la société civile (OSC), d'universitaires nationaux et de l'UNICEF se réunira à des phases clés du processus de recherche pour examiner et valider les résultats ainsi que les conclusions avancés par l'ETC.



## Résultats détaillés de l'analyse statistique

**Tableau 1 : Ratios élèves-enseignant des écoles publiques et degré de cohérence par commune, 2022-23**

Commune	Ratio élèves-enseignant	Degré de cohérence	Obs.	Commune	Ratio élèves-enseignant	Degré de cohérence	Obs.
Moyenne nationale	47,6	56 %	1 863				
Abala	35	10 %	32	Mayama	24	58 %	13
Allembe	36	27 %	17	Mayeye	58	84 %	14
Bambama	30		9	Mayoko	45		8
Banba	37	18 %	15	Mbama	50	33 %	18
Betou	94	46 %	13	Mbandza-Ndounga	42	51 %	15
Boko	42	90 %	22	Mbinda	38		4
Boko-Songho	40	49 %	20	Mbomo	61		9
Bouanila	47	57 %	10	Mbon	28		7
Boundji	27	67 %	22	Mfouati	38	83 %	16
Brazzaville	50	30 %	148	Mindouli	37	87 %	42
Divenie	46	43 %	21	Mokeko	56	56 %	20
Djambala	37	44 %	18	Mossaka	43	96 %	24
Dongou	49	48 %	23	Moungoundou-Nord	44		2
Enyelle	56	93 %	15	Moungoundou-Sud	36		7
Epena	56	42 %	28	Moutamba	49	75 %	19
Etoumbi	47	59 %	16	Mouyondzi	53	70 %	24
Ewo	45	46 %	36	Mpouya	41	79 %	11
Gamboma	56	42 %	56	Mvouti	45	71 %	21
Goma-Tsetse	20	19 %	19	Ngabe	63	50 %	37
Hinda	40	78 %	29	Ngbala	49		7
Ignie	78	56 %	20	Ngo	49	80 %	24
Impfondo	51	49 %	13	Ngoko	24		9
Kakameoka	34	33 %	21	Nkayi	68	63 %	27
Kelle	42	77 %	22	Ntokou	23		8
Kibangou	40	72 %	22	Nyanga	35	77 %	13
Kimba	41	38 %	17	Nzambi	42		7
Kimongo	56	30 %	24	Okoyo	51	65 %	20
Kindamba	52	79 %	20	Ollombo	33	46 %	39
Kingoue	56	83 %	12	Ongogni	71	59 %	16
Kinkala	38	89 %	36	Ouessou	68		8
Komono	43	93 %	16	Owando	44	83 %	49
Lekana	37	64 %	24	Oyo	42	46 %	20
Liranga	61		7	Pikounda	36		7
Londela-Kayes	40	52 %	15	Pointe-Noire	70	41 %	97
Loudima	45	80 %	23	Sembe	29	55 %	13
Louingui	36	65 %	17	Sibiti	54	85 %	27

Loukolela	57	79 %	22	Souanke	61		8
Loumo	25	67 %	11	Tchiamba-Nzassi			
Louvakou	51	53 %	42	Tchikapika	34	30 %	17
Mabombo	46	64 %	16	Tsiaki			
Madingo-Kayes	50	66 %	17	Vindza	46	51 %	13
Madingou	44	73 %	35	Yamba	43	88 %	12
Makabana	64		9	Yaya	46		6
Makotimpoko	66	86 %	33	Zanaga	46	71 %	21
Makoua	24	76 %	21				

Note : Le code couleur correspond au cadran d'analyse décrit pour la Figure 8. En vert sont représentées les communes dont le ratio élèves-enseignant est inférieur à la moyenne nationale et le degré de cohérence supérieur à la moyenne nationale. En orange sont représentées les communes dont le ratio élèves-enseignant et le degré de cohérence sont inférieurs à la moyenne nationale, ou dont le ratio élèves-enseignant et le degré de cohérence sont supérieurs à la moyenne nationale. En corail sont représentées les communes dont le ratio élèves-enseignant est supérieur à la moyenne nationale et le degré de cohérence inférieur à la moyenne nationale.

Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

**Tableau 2 : Statistiques descriptives des variables d'intérêt pour la modélisation économétrique, 2022-23**

	Total	Public	Public rural	Public urbain	Privé
Taux de passage total	86 %	72 %	70 %	76 %	95 %
Taux de passage (filles)	86 %	72 %	70 %	77 %	95 %
Taux de passage (garçons)	85 %	71 %	69 %	75 %	94 %
Pourcentage d'enseignants fonctionnaires	9 %	21 %	18 %	26 %	1 %
Pourcentage d'enseignants contractuels	6 %	5 %	4 %	7 %	6 %
Pourcentage d'enseignants communautaires	24 %	57 %	64 %	41 %	3 %
Pourcentage d'enseignants volontaires	7 %	14 %	12 %	17 %	2 %
Pourcentage d'enseignants permanents du privé	51 %	1 %	0 %	4 %	84 %
Pourcentage d'enseignants « autres »	4 %	2 %	1 %	3 %	5 %
Pourcentage d'enseignantes	58 %	36 %	22 %	69 %	71 %
Nombre d'enseignants	5,9	4,8	3,2	8,7	6,4
Pourcentage d'écoles avec au moins une classe en double vacation	22 %	35%	32%	41%	14%
Pourcentage d'écoles avec au moins une classe multiniveau	40 %	65 %	85 %	19 %	24 %
Pourcentage d'écoles avec l'électricité	38 %	14 %	6 %	32 %	52 %
Pourcentage d'écoles avec l'eau courante	35 %	12 %	3 %	34 %	49 %
Pourcentage d'écoles avec un puits	12 %	9 %	8 %	12 %	14 %
Pourcentage d'écoles sans point d'eau	53 %	79 %	90 %	54 %	37 %
Nombre de latrines	2,3	1,6	1,0	3,0	2,5
Nombre d'élèves	208	247	144	493	179
Pourcentage de filles	49 %	46 %	45 %	48 %	50 %
Nombre de manuels de français par élève	0,22	0,40	0,50	0,16	0,12
Nombre de manuels de mathématiques par élève	0,21	0,44	0,53	0,24	0,07
Pourcentage d'écoles en milieu rural	30 %	70 %			4 %
Pourcentage d'écoles publiques	39 %				
Nombre d'observations	4035	1593	1122	471	2442

Note : Les valeurs correspondent aux moyennes calculées entre les écoles.  
Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

**Tableau 3 : Facteurs associés au taux de passage dans la classe supérieure des élèves, 2022-23**

	Total	Public	Public rural	Public urbain	Privé
<b>Caractéristiques des enseignants</b>					
Pourcentage de fonctionnaires	-0,04***	-0,09***	-0,04	-0,06**	-0,06***
Pourcentage de contractuels	0,00	-0,05*	0,00	-0,05	0,01
Pourcentage de communautaires	-0,01	-0,06**	-0,01	-0,09***	0,01
Pourcentage de volontaires	-0,01	-0,06**	0,01	-0,11***	0,01
Pourcentage de permanents du privé	0,01**				0,02***
Pourcentage de statut « autre » (réf.)	-	-	-	-	-
Pourcentage d'enseignantes	0,01**	0,02	-0,01	0,04*	-0,00
<b>Caractéristiques de la classe</b>					
Nombre total d'enseignants	0,35***	0,41***	1,38***	0,18***	0,23***
Présence de double vacation	-0,61**	-0,82*	-1,36*	-0,30	-0,73***
Présence de classes multiniveaux	-0,80***	-1,92***	-1,08	0,51	-0,34
Nombre de manuels de français par élève	0,22	-0,82	-1,43	1,03	1,52***
Nombre de manuels de mathématiques par élève	-0,78	-0,08	-0,09	-0,91	-1,39*
Nombre d'élèves par niveau	-0,08***	-0,09***	-0,16***	-0,08***	-0,07***
Pourcentage d'élèves filles par niveau	0,00	0,02	0,01	0,04	-0,01
<b>Infrastructure de l'école</b>					
L'école dispose de l'électricité	0,42*	0,34	-0,54	0,84	0,70***
L'école ne dispose pas de point d'eau	-0,51**	-0,71	-5,65***	0,85	-0,26
L'école dispose d'un puits	-0,29	-1,19	-5,53***	-1,20	-0,04
L'école dispose d'eau courante (réf.)	-	-	-	-	-
Nombre de latrines	0,34***	0,59***	0,28	0,62***	0,10**
<b>Caractéristiques de l'école</b>					
L'école se trouve en milieu rural	-4,44***	-3,23***			-3,96***
L'école est publique	-9,37***				
<b>Autres effets fixes</b>					
Niveau pédagogique	✓	✓	✓	✓	✓
Commune	✓	✓	✓	✓	✓
Constante	90,90***	82,20***	77,37***	82,66***	93,89***
<b>Observations</b>	19544	7433	5207	2226	12111
<b>R2 ajusté</b>	0,46	0,13	0,10	0,22	0,11
*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1					

Note : Les valeurs correspondent aux moyennes calculées entre les écoles.  
Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

L'analyse standard T4A repose sur l'explication du taux de passage par niveau par le ratio élèves-enseignant du niveau concerné. Cependant, les données de la DEP/MEPPSA ne permettent pas de calculer le ratio élèves-enseignant par niveau. Deux variables sont alors utilisées comme indicateurs indirects : le nombre total d'enseignants dans l'école et le nombre d'élèves pour le niveau concerné.

**Tableau 4 : Facteurs associés au taux de passage dans la classe supérieure des filles, 2022-23**

	Total	Public	Public rural	Public urbain	Privé
<b>Caractéristiques des enseignants</b>					
Pourcentage de fonctionnaires	-0,05***	-0,10***	-0,04	-0,07**	-0,08***
Pourcentage de contractuels	-0,00	-0,05*	-0,00	-0,06*	0,01
Pourcentage de communautaires	-0,02*	-0,07**	-0,01	-0,09***	0,01
Pourcentage de volontaires	-0,01	-0,06**	0,01	-0,11***	0,01
Pourcentage de permanents du privé	0,01*				0,02***
Pourcentage de statut « autre » (réf.)	-	-	-	-	-
Pourcentage d'enseignantes	0,01*	0,02	-0,01	0,04*	-0,00
<b>Caractéristiques de la classe</b>					
Nombre total d'enseignants	0,34***	0,42***	1,58***	0,14*	0,22***
Présence de double vacation	-0,84**	-1,01*	-1,23	-0,67	-1,02***
Présence de classes multiniveaux	-0,88***	-2,72***	-1,60	-0,47	-0,12
Nombre de manuels de français par élève	0,73	0,21	0,23	0,95	1,53***
Nombre de manuels de mathématiques par élève	-0,96	-0,37	-0,82	-0,78	-1,30*
Nombre d'élèves par niveau	-0,08***	-0,09***	-0,17***	-0,08***	-0,07***
<b>Infrastructure de l'école</b>					
L'école dispose de l'électricité	0,50**	0,40	-0,35	0,84	0,80***
L'école ne dispose pas de point d'eau	-0,24	-0,18	-6,69***	1,73*	-0,11
L'école dispose d'un puits	-0,33	-1,38	-7,46***	-1,02	-0,20
L'école dispose d'eau courante (réf.)	-	-	-	-	-
Nombre de latrines	0,35***	0,57***	0,39	0,52***	0,15***
<b>Caractéristiques de l'école</b>					
L'école se trouve en milieu rural	-4,78***	-3,68***			-2,89***
L'école est publique	-8,73***				
<b>Autres effets fixes</b>					
Niveau pédagogique	✓	✓	✓	✓	✓
Commune	✓	✓	✓	✓	✓
Constante	91,28***	83,86***	78,72***	84,88***	93,97***
<b>Observations</b>	19414	7366	5144	2222	12048
<b>R2 ajusté</b>	0,40	0,10	0,08	0,20	0,11
*** p<0,01, ** p<0,05, * p<0,1					

Note : Les coefficients sont issus de cinq régressions linéaires au niveau de l'école.  
Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

**Tableau 5 : Facteurs associés au taux de passage dans la classe supérieure des garçons, 2022-23**

	Total	Public	Public rural	Public urbain	Privé
<b>Caractéristiques des enseignants</b>					
Pourcentage de fonctionnaires	-0,04***	-0,07**	-0,01	-0,06	-0,06**
Pourcentage de contractuels	0,00	-0,03	0,05	-0,06	0,01
Pourcentage de communautaires	-0,00	-0,05*	0,02	-0,09***	0,01
Pourcentage de volontaires	-0,00	-0,04	0,04	-0,09**	0,01
Pourcentage de permanents du privé	0,01*				0,02***
Pourcentage de statut « autre » (réf.)	-	-	-	-	-
Pourcentage d'enseignantes	0,01	0,01	-0,00	0,01	-0,01
<b>Caractéristiques de la classe</b>					
Nombre total d'enseignants	0,33***	0,38***	1,11***	0,20**	0,26***
Présence de double vacation	-0,50	-0,90	-1,97**	0,23	-0,40
Présence de classes multiniveaux	-0,75**	-1,66**	-1,08	0,60	-0,39
Nombre de manuels de français par élève	0,27	-0,83	-1,55	1,33	1,58***
Nombre de manuels de mathématiques par élève	-0,86	-0,17	0,00	-1,65	-1,47*
Nombre d'élèves par niveau	-0,09***	-0,09***	-0,14***	-0,09***	-0,08***
<b>Infrastructure de l'école</b>					
L'école dispose de l'électricité	0,39	0,01	-0,89	0,55	0,72***
L'école ne dispose pas de point d'eau	-0,66**	-0,96	-4,51**	0,40	-0,33
L'école dispose d'un puits	-0,41	-1,17	-3,90*	-1,39	-0,08
L'école dispose d'eau courante (réf.)	-	-	-	-	-
Nombre de latrines	0,34***	0,60***	0,14	0,69***	0,10
<b>Caractéristiques de l'école</b>					
L'école se trouve en milieu rural	-4,14***	-2,68***			-4,51***
L'école est publique	-10,10***				
<b>Autres effets fixes</b>					
Niveau pédagogique	✓	✓	✓	✓	✓
Commune	✓	✓	✓	✓	✓
Constante	90,84***	80,90***	73,77***	84,95***	93,37***
<b>Observations</b>	19544	7433	5207	2226	12111
<b>R2 ajusté</b>	0,37	0,09	0,07	0,16	0,08
*** p<0.01, ** p<0,05, * p<0,1					

Note : Les coefficients sont issus de cinq régressions linéaires au niveau de l'école.  
Source : Calculs de l'auteur, base de données 2022-2023 de la DEP, MEPPSA.

# Abréviations et acronymes

<b>BEPC</b>	Brevet d'études du premier cycle
<b>CAP</b>	Certificat d'aptitude pédagogique
<b>CEAP</b>	Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique
<b>CEPE</b>	Certificat d'études primaires élémentaires
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
<b>DDEPPSA</b>	Direction départementale de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation
<b>DEP</b>	Direction des études et de la planification
<b>DGRHAS</b>	Direction générale des ressources humaines et de l'administration scolaire
<b>ENI</b>	École normale d'instituteurs
<b>ETC</b>	Équipe technique centrale
<b>GEM</b>	Global Education Monitoring
<b>GPE</b>	Partenariat mondial pour l'éducation
<b>MEPPSA</b>	Ministère de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation
<b>MF</b>	Ministère des finances
<b>MFPTSS</b>	Ministère de la fonction publique, du travail et de la sécurité sociale
<b>OSC</b>	Organisation de la société civile
<b>PASEC</b>	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
<b>PRAASED</b>	Programme d'appui à l'amélioration du système éducatif
<b>PTF</b>	Partenaires techniques et financiers
<b>SIGE</b>	Système d'Information et de gestion de l'éducation

# Notes bibliographiques

- 1 World Education Forum (2015), « Education 2030 : Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 ».
- 2 IPE, Pôle de Dakar – UNESCO (2016), « L'allocation et l'utilisation des enseignants en Afrique ». *Document de travail*. IPE, Pôle de Dakar, UNESCO.
- 3 International Task Force on Teachers for Education 2030 (2022), *Transforming education from within : Current trends in the status and development of teachers*. Paris, UNESCO
- 4 République du Congo, Unité Travail Progrès (2020), Stratégie sectorielle de l'éducation 2021-2030.
- 5 Banque mondiale (2023), Inscriptions à l'école, primaire (% brut) - Congo, Rep. Disponible à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.ENRR?contextual=default&locations=CG>.
- 6 Banque mondiale (2023), PIB par habitant (\$ US constants de 2015) - Congo, Rep. Disponible à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.PCAP.KD?locations=CG>.
- 7 Banque mondiale (2023), PIB par habitant (\$ PPA internationaux constants de 2011) - Congo, Rep., Sub-Saharan Africa. Disponible à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.PCAP.PP.KD?locations=CG-ZG>.
- 8 Banque mondiale (2023), Dépenses publiques en éducation, total (% des dépenses du gouvernement) – Congo, Rep. Disponible à l'adresse suivante : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.XPD.TOTL.GB.ZS?contextual=aggregate&locations=CG>.
- 9 UNICEF (2021), « Quelques données clés sur le Congo ».
- 10 Banque mondiale (2022), Taux d'achèvement de l'école primaire, total (% du groupe d'âge pertinent) – Congo, Rep., Sub-Saharan Africa. Disponible à l'adresse suivante : <https://data.worldbank.org/indicateur/SE.PRM.CMPT.ZS?contextual=aggregate&locations=CG>
- 11 Banque mondiale (2010), *Le système éducatif congolais : Diagnostic pour une revitalisation dans un contexte macroéconomique plus favorable*, Document de travail de la Banque mondiale no 183.
- 12 PASEC (2020), *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*. PASEC, CONFEMEN, Dakar.
- 13 UNESCO (2021), *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?*. Paris, UNESCO.
- 14 Játiva, Ximena (à paraître), *Teachers for All : Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants au Niger*, *Innocenti Research Report*. UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective.
- 15 Gouédard, Pierre (2023), *Teachers for All : Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants en Côte d'Ivoire*, *Innocenti Research Report*. UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective.
- 16 Játiva, Ximena (à paraître). *Teachers for All : Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants au Sénégal*, *Innocenti Research Report*. UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective
- 17 Direction générale des ressources humaines (2022), *Présentation lors de l'atelier de co-création de la recherche, Congo*.
- 18 Gaël, D. C. T., Charles, M. (2022), « The Devalorization of Education in Congo Stakes and Realities », *American Journal of Educational Research*, 10(8), p. 476-483.
- 19 Gouvernement de la République du Congo (2018), *Décret n° 2017-517 du 29 décembre 2017 portant attributions et organisation de la direction générale des ressources humaines et de l'administration scolaire*, Journal officiel de la République du Congo, 2018(2).
- 20 Direction Générale de la Formation Continue (2022), *Présentation lors de l'atelier de co-création de la recherche, Congo*.
- 21 Gouvernement de la République du Congo (2022), *Loi n° 68-2022 du 16 août 2022 portant statut général de la fonction publique*, Journal officiel de la République du Congo, 2022(40).
- 22 UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective (2022), *Atelier de co-création de la recherche, Congo*.
- 23 UNESCO (2006), *Note sur la situation des enseignants en République du Congo*. Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA).
- 24 Smoke, P. (2015), *Accountability and service delivery in decentralising environments: Understanding context and strategically advancing reform*, A Governance Practitioner's Notebook. Éditions OCDE, Paris.
- 25 UNESCO (2023), *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education – A tool on whose terms?*, Paris, UNESCO.
- 26 Safin, Dominika (à paraître), *Teachers for All : Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants, étude de cas à Madagascar*, *Innocenti Research Report*. UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective.

- 27 Gouédard, Pierre (2023), *Teachers for All : Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants à Madagascar*, *Innocenti Research Report*. UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective.
- 28 Partenariat Mondial pour l'Éducation (2021), *Results Report 2021*. Global Partnership for Education.
- 29 Evans, David K., Acosta, Amina Mendez (2023), « How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low- and middle-income countries ». *Economics of Education Review*, vol. 95.
- 30 Bray, M. (2009), « La scolarisation à double vacation : conception et mise en œuvre pour un meilleur rapport coût-efficacité », *Principes de la planification de l'éducation*, 90, IIEP-UNESCO, Paris.
- 31 Walberg, H., Tsai S.-L. (1983), « Matthew Effects in Education », *American Educational Research Journal*, 20(3), p. 359-373
- 32 Stanovich, K. (2000), *Progress in Understanding Reading*. New York, The Guilford Press.
- 33 Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., Artelt C. (2014), « Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading », *Review of Educational Research*, 84(2), p. 203-244.
- 34 Martin, J. (2018), *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD survey of adult skills*. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 166, éditions de l'OCDE, Paris.
- 35 Brunswic, E., Valérien, J. (2003), « Les Classes multigrades : une contribution au développement de la scolarisation en milieu rural africain ? », *Principes de la planification de l'éducation*, n° 76, IIEP-UNESCO, Paris.
- 36 Drozdowska, A., Falkenstein, M., Jendrusch, G., Platen, P., Luecke, T., Kersting, M., Jansen, K. (2020), « Water Consumption during a School Day and Children's Short-Term Cognitive Performance: The CogniDROP Randomized Intervention Trial », *Nutrients*, mai 2020, 2, 12(5), p. 1297.

# Remerciements

L'initiative de recherche « Teachers for All » (T4A, Des enseignants pour tout le monde) en République du Congo repose sur l'étroite collaboration entre son Ministère de l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et de l'alphabétisation (MEPPSA), le bureau de pays de l'UNICEF au Congo et l'UNICEF Innocenti - Centre mondial de la recherche et de la prospective.

L'initiative T4A au Congo a bénéficié, et continue de bénéficier, de l'expertise, des idées et du soutien de nombreuses personnes, dont la liste exhaustive ne peut malheureusement être reproduite ici.

Le présent rapport a été rédigé par Pierre Gouédard (Chercheur en Éducation, UNICEF Innocenti) avec des contributions de Savannah Smith (ancienne stagiaire pour l'initiative T4A, UNICEF Innocenti). La coordination, la conceptualisation stratégique et la supervision ont été assurées par Sonakshi Sharma (Spécialiste de la recherche en Éducation, UNICEF Innocenti).

Les travaux de recherche entrepris dans le cadre de l'initiative T4A au Congo ne seraient pas possibles sans le leadership, le dévouement et, plus généralement, le soutien des personnes suivantes :

- Régine Tchicaya-Oboa, Directrice de Cabinet du Ministre, MEPPSA
- Jean Fidèle Otalou, Directeur général des ressources humaines et de l'administration scolaire, MEPPSA
- Jean Félix Mahoungou, Directeur de la formation continue, MEPPSA
- Patrice Ndoudi, Directeur des études et de la planification, intérimaire, MEPPSA
- Chris Poppel Louyindoula Bangana Yiya, responsable de la composante 2 de l'Unité de coordination du « Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif », Banque mondiale/MEPPSA
- Roland Brice Mambou, Directeur de la coordination statistique à l'Institut national de la statistique, Ministère de l'économie, du plan, de la statistique et de l'intégration régionale
- Cinthia Douabele, Cheffe de la section Éducation, UNICEF au Congo
- Achille Olloy, Spécialiste de l'éducation, UNICEF au Congo
- Alexis Mfoukou Moko, Administrateur chargé de l'éducation, retraité, UNICEF au Congo

De même, il convient de souligner la contribution d'un groupe consultatif élargi, constitué de partenaires techniques et financiers, d'organisations de la société civile et d'universitaires du pays, qui a participé à un séminaire T4A de co-crédation de la recherche au Congo et validé les résultats de la présente étude. Au sein de l'UNICEF Innocenti, l'auteur souhaite également remercier Antoinette Charpentier, Ximena Jativa, Mabruk Kabir, Michelle Mills, Dominika Safin de l'équipe T4A pour le dialogue riche et continu qui a été noué autour des questions d'affectation des enseignants. Matt Brossard, en tant qu'ancien Chef de la section Éducation à l'UNICEF Innocenti, a fourni une orientation stratégique pour l'ensemble du programme de recherche T4A, et pour ce rapport en particulier.

L'UNICEF Innocenti tient également à remercier Anna Cristina d'Addio, François Ndebani, et Haritz Goya Lujambio qui ont accepté de revoir le manuscrit et formulé de précieux commentaires pour l'améliorer.

Enfin, le présent rapport n'aurait pu voir le jour sans les contributions de nombreux membres du personnel de l'UNICEF Innocenti, à des moments stratégiques de sa production, notamment : Amparo Barrera, Miguel Bountsolas Ferrer et Sabrina Gill.

Révision : Strategic Agenda

Mise en page : Strategic Agenda

Crédits photo :

Couverture : © UNICEF/UN0639552/Twiringiyimana

Page 10 © UNICEF/UN0327851/Diefaga

Page 16 © UNICEF/UN0327872/Diefaga

Page 34 © UNICEF/UNI389369/Diefaga

Page 35 © UNICEF/UN0417814/Niyonkuru

Page 52 © UNICEF/UN0563299/ZIAVOULA

**L'UNICEF** travaille dans les endroits les plus inhospitaliers du monde pour atteindre les enfants et les adolescents les plus défavorisés. Pour défendre les droits de chaque enfant, où qu'il soit. Dans plus de 190 pays et territoires, nous mettons tout en œuvre pour aider les enfants à vivre, à s'épanouir et à réaliser leur potentiel, de la petite enfance à l'adolescence. Et nous n'abandonnons jamais.

**UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective** (UNICEF Innocenti) examine les questions d'importance majeure pour les enfants, qu'elles soient actuelles ou émergentes. Il promeut le changement par le biais de la recherche et de la prospective sur un large éventail de problématiques relatives aux droits de l'enfant, en suscitant un discours mondial et en impliquant activement les jeunes dans son travail.

### Publié par

#### **UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective**

Via degli Alfani 58  
50121 Florence Italie

Tél. : +39 05 520 330

E-mail : [innocenti@unicef.org](mailto:innocenti@unicef.org)

Médias sociaux : @UNICEFInnocenti sur X/Twitter, LinkedIn, Facebook,  
Instagram et YouTube

### Citation suggérée

Gouédard, Pierre, *Teachers for All - Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo*, UNICEF Innocenti, Florence, mai 2024.

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), mai 2024

pour chaque enfant, des réponses