PROGRAMME DE COOPERATION RDC-UNICEF
COMPOSANTE EDUCATION DE BASE (2008-2012)

Rapport d'évaluation
Réalisé par le BIEF.sa.

A la demande de l’UNICEF-RDC

Octobre 2012

Experts internationaux du BIEF :
COMPAORE Martin
HUBERT Gaëlle

Experts nationaux :
KAYEMBE Gaby Richard
LULA HAMBA Grâce
# Table des matières

<table>
<thead>
<tr>
<th>Résumé</th>
<th>8</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a) Contexte et objectif de l’évaluation</td>
<td>8</td>
</tr>
<tr>
<td>b) Dispositif méthodologique</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>c) Résultats et critères d’évaluation</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>d) Recommandations pour un futur Programme</td>
<td>13</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>1. Introduction</th>
<th>15</th>
</tr>
</thead>
</table>

| 2. Guide de lecture | 17 |

| 3. Contexte et conception du Programme | 18 |

<table>
<thead>
<tr>
<th>3.1. Le Contexte de la RDC et du secteur de l’Education</th>
<th>18</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a) Contexte de la RDC</td>
<td>18</td>
</tr>
<tr>
<td>b) Le secteur de l’Education en RDC</td>
<td>19</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>3.2. La conception du Programme Education de Base</th>
<th>22</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a) Contexte et cadre programmatique</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>b) Les objectifs et hypothèses d’intervention du Programme</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>c) L’évolution du Programme Education de Base</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>d) Les bénéficiaires du Programme</td>
<td>27</td>
</tr>
<tr>
<td>e) Les stratégies du Programme</td>
<td>28</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| 4. Questions d’évaluation | 28 |

| 5. Méthodologie | 32 |

<table>
<thead>
<tr>
<th>5.1. La collecte des données primaires : la combinaison du qualitatif et du quantitatif</th>
<th>32</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>a) Les outils de récolte de l’information</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>b) La méthode d’échantillonnage</td>
<td>33</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| 5.2. La collecte des données secondaires : l’analyse documentaire | 36 |

| 6. Limites | 36 |

| 7. Les résultats de l’évaluation par projet | 38 |

| 7.1. Les forces et les opportunités des projets | 38 |
| 7.2. Les faiblesses et les menaces des projets | 40 |

| 8. Analyse et interprétation des résultats | 42 |

| 8.1. Une grande Pertinence du Programme | 42 |
| 8.2. L’Efficacité du Programme         | 45 |
| 8.3. De l’Efficience du Programme      | 49 |
| 8.4. L’Impact du Programme             | 53 |
| 8.5. La question de la Pèrennisation du Programme | 55 |
| 8.6. Les aspects humanitaires du Programme | 56 |

| 9. Implications pour le futur Programme | 57 |
9.1. Les principales leçons positives à tirer du Programme 2008-2012 (acquis et opportunités) _______________________________________________________________ 58

9.2. Des écueils à éviter et des pistes à explorer pour le futur Programme ____________________ 59
   a) Un recentrage sur l’Education (pré) primaire _______________________________________ 59
   b) La question de la couverture géographique ________________________________________ 60
   c) Une approche qualité _________________________________________________________ 60
   d) Une priorité accordée aux ressources locales ____________________________________ 61
   e) La question du partenariat ____________________________________________________ 62
   f) Au niveau de l’UNICEF _________________________________________________________ 65

10. Recommandations ______________________________________________________________ 66
   10.1. A l’attention du Gouvernement congolais : __________________________________ 66
   10.2. A l’attention de l’UNICEF _____________________________________________ 67
   10.3. A l’attention des autres partenaires techniques et financiers ________________ 68
   10.4. Quelques recommandations plus ciblées ______________________________________ 68
   10.5. Canevas des orientations stratégiques _________________________________________ 71

11. Conclusion ________________________________________________________________ 80

   1. ANNEXE 1 - TDR _________________________________________________________ 83
   2. ANNEXE 2 - Compléments méthodologiques ___________________________________ 98
   3. ANNEXE 3 - Liste des documents collectés et analysés _________________________ 101
   4. ANNEXE 4 - Tableaux des effectifs enquêtés ________________________________ 103
   5. ANNEXE 5 - Liste des responsables et partenaires rencontrés ________________ 106
   6. ANNEXE 6 - Les résultats de l’évaluation par projets _________________________ 110
   7. ANNEXE 7 - CV des experts ________________________________________________ 168
LISTE DES ACRONYMES

AGR : Activité Génératrice de Revenus
CAP : Cadre d’Assistance au Pays (ou CAF : Country Assistance Framework)
CAT : Cellule d’Appui Technique
CCC : Core Commitments for Children in Emergency
CICS : Comité Interministériel de Coordination et de Suivi
COPA : Comité de Parents
CPCS : Comités Provinciaux de Coordination et de Suivi
CRS : Centre de Rattrapage Scolaire
CVC : Compétences de Vie Courante
DIJE : Développement Intégré du Jeune Enfant
DPO : Délégués à Pied d’œuvre
DSCR : Document Stratégique de Croissance et de Réduction de la Pauvreté
ECE : Espace Communautaire d’Eveil
EPQ : Enseignement Primaire de Qualité
EPSP : Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
FAO : United Nations Food and Agriculture Organization
INEE : Inter-Agency Network for Education in Emergency
IPPAM : Inspecteur Principal Provincial Adjoint chargé des écoles Maternelles
ISSSS ou I4S : International Security and Stabilization Support Strategy
MEPS : Ministère de l’Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
MONUSCO : Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en RDC
OMDA : Nations Office for Coordination of Humanitarian Affairs
OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG : Organisation Non Gouvernementale
ONU : Organisation des Nations Unies
OR : Autres ressources (Other resources)
PAH : Plans d’Action Humanitaire
PAM : Programme Alimentaire Mondial
PDA : Participation et Développement des Adolescents
PEAR + : Programme élargi d’assistance aux retournés
PIE : Plan Intérimaire de l’Education
PNUAD : Plan cadre des Nations Unies pour l’Assistance au Développement
PPA : Parité de Pouvoir d’Achat
PROVED : Chef de Division Provinciale de l’Education
SOUS-PROVED : Chef de Sous-Division Provinciale de l’Education
PSMT : Plan Stratégique à Moyen Terme
PTF : Partenaires techniques et Financiers
PTR : Plan de Travail Roulant
RDC : République Démocratique du Congo
RR : Ressources régulières
SDEPSP : Stratégie de Développement de l’Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
STAREC : Stabilisation et Reconstruction de l’Est de la RDC
SWOT : Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats
USAID : United State Agency for International Development
VIH/SIDA : Virus de l’Immuno déficience Humaine / Syndrome d’Imuno Déficience Acquis
LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Liste des tableaux

Tableau 1 - Les indicateurs de l’Éducation de Base en RDC................................................................. 19
Tableau 2 - Synthèse des zones d’enquête .................................................................................................. 33
Tableau 3 : Nombre de structures enquêtées .............................................................................................. 34
Tableau 4 - Le Programme en regard des problèmes du système éducatif congolais ............................ 43
Tableau 5 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives aux différents projets, en date de janvier 2012 .................................................................................................................. 45
Tableau 6 - Une analyse SWOT du Programme Éducation de Base .......................................................... 48
Tableau 7 - Les ressources du Programme Éducation de Base sur les 4 premières années .................. 50
Tableau 8 - La population enquêtée par projet et par sexe ..................................................................... 103
Tableau 9 - La population enquêtée par projet et par Province .............................................................. 103
Tableau 10 - La population enquêtée dans le cadre du projet DIJE .......................................................... 103
Tableau 11 - La population enquêtée dans le cadre du projet EPQ .......................................................... 104
Tableau 12 - La population enquêtée selon le sexe et le profil pour le sous projet des Constructions et réhabilitations .................................................................................................................. 104
Tableau 13 - La population enquêtée dans le cadre du projet PDA ............................................................ 105
Tableau 14 - La population enquêtée dans le cadre du projet Urgence .................................................... 105
Tableau 15 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives au projet DIJE ......................... 112
Tableau 16 - Les bénéficiaires DIJE de l’appui UNICEF ........................................................................... 113
Tableau 17 - Les appréciations des formations appuyées par UNICEF .................................................... 114
Tableau 18 - Les appréciations de l’appui matériel d’UNICEF ................................................................. 116
Tableau 19 - Les principales thématiques DIJE qui font l’objet de difficultés ......................................... 116
Tableau 20 - Les principales thématiques DIJE qui font l’objet de suggestions ..................................... 117
Tableau 21 - Le coût de la scolarité ........................................................................................................... 119
Tableau 22 - Synthèse des difficultés et suggestions dans le domaine de l’appui financier .................... 121
Tableau 23 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives au projet EPQ ............................ 123
Tableau 24 - Les bénéficiaires EPQ de l’appui UNICEF ........................................................................... 125
Tableau 25 - Les appréciations des formations appuyées par UNICEF .................................................... 125
Tableau 26 - La mise en application des acquis des formations EPQ en classe ..................................... 127
Tableau 27 - La satisfaction à l’égard de l’appui matériel EPQ ............................................................... 127
Tableau 28 - Les 3 principales thématiques EPQ qui font l’objet de difficultés ........................................ 129
Tableau 29 - Les principales thématiques EPQ qui font l’objet de suggestions ....................................... 130
Tableau 30 - Les appuis extérieurs à UNICEF ............................................................................................. 133
Tableau 31 - La poursuite des actions du projet sans UNICEF ................................................................. 134
Tableau 32 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives au projet PDA ......................... 136
Tableau 33 - Ce que les appuis ont changé d’après les responsables d’associations ............................... 137
Tableau 34 - Degré de satisfaction des formations PDA reçues .............................................................. 138
Tableau 35 - L’utilité des manuels et livrets sur les compétences de vie d’après les élèves ..................... 139
Tableau 36 - Les raisons de fréquentation des adolescents des CEICA et Clubs ADODEV ..................... 140
Tableau 37 - Les principales thématiques PDA qui font l’objet de difficultés ........................................ 141
Tableau 38 - Les principales thématiques PDA qui font l’objet de suggestions ...................................... 142
Tableau 39 - Les résultats globaux du sous-projet « Constructions et réhabilitations » ..................... 145
Tableau 40 - Les moyens financiers des constructions – disponibilité et quantité ................................. 145
Tableau 41 - La satisfaction à l’égard de la qualité des matériaux utilisés ............................................... 146
Tableau 42 - La satisfaction à l’égard de la qualité des travaux effectués ................................................. 147
Tableau 43 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives au projet Urgence ...................... 152
Tableau 44 - Les appréciations de l’appui fourni dans les zones d’urgence ............................................ 153
Tableau 45 - Le degré de satisfaction à l’égard des formations reçues dans les zones d’urgence ................................................................. 154
Tableau 46 - : La mise en application des acquis des formations en classe dans les zones d’urgence ........................................................................................................ 155
Tableau 47 - Les résultats globaux du projet « Education en situation de transition » ....... 158
Tableau 48 - Quelques indicateurs de l’éducation au Katanga et en RDC (en % pour les taux) ......................................................................................................................... 162
Tableau 49 - Les résultats de la mise en œuvre du Programme au Katanga ...................... 164
Tableau 50 - Les faibles performances du système éducatifs selon les acteurs de terrain .... 166

Liste des graphiques

Figure 1 - La répartition des dépenses par source de financement sur le total des dépenses consacrées au secteur EPSP (2008) ..................................................................................... 21
Figure 2 - La conception du Programme Education de Base .............................................. 31
Figure 3 - Comprendre les relations de collaboration : la coopération conflictuelle......... 151
RESUME

a) Contexte et objectif de l’évaluation


Les effets et les résultats stratégiques de ce nouveau cadre de partenariat sont centrés sur l’amélioration des conditions de vie de l’enfant et de la femme congolais. Une des composantes principales du Programme Pays est le Programme Education de Base, dont l’objectif clé est d’assurer une éducation formelle et non formelle de qualité aux enfants âgés de 3 à 16 ans en visant la parité de genre. Les stratégies d’intervention sont structurées en 5 projets, dont 2 ajoutés en cours de route1:

- Le projet « Développement intégré du Jeune Enfant » (DIJE) qui s’intéresse à l’éducation de la petite enfance (enfant de 3 à 5 ans);
- Le projet « Education Primaire de Qualité » (EPQ) qui se focalise sur l’accès à une éducation de qualité pour les enfants de 6-11 ans. Au sein de ce projet, la composante construction et réhabilitation des infrastructures a un caractère transversal;
- Le projet « Participation et Développement des Adolescents » (PDA) qui vise à développer des compétences de vie chez les adolescents (11-15 ans) pour leur permettre de faire face aux problèmes complexes de la vie actuelle;
- Le projet « Education en situation d’Urgence » spécifique aux régions de la RDC en proie à des conflits ou à des catastrophes naturelles;
- Le projet « Education dans les zones de Transition » propre aux régions de l’Est du pays qui passent de la situation d’urgence au développement.

Le Programme Education de Base, dont le budget prévisionnel est de 29,6 millions de dollars des États-Unis (USD) par an, s’inscrit dans quatre types de partenariats à l’instar du Programme Pays dont la gestion est assurée conjointement par le Ministère des Affaires Étrangères et de la Coopération Internationale (pour la partie gouvernementale) et l’UNICEF. Diverses structures centrales et décentralisées sont mise en place pour l’orientation et le suivi de la mise en œuvre du Programme: un comité interministériel de coordination et de suivi (CICS), des comités provinciaux de coordination et de suivi (CPCS). Le suivi-évaluation est par ailleurs intégré dans le « Plan Intégré de Suivi, Evaluation et Recherche pour les 5 prochaines années » et l’outil appelé « Plan de Travail Roulant » (PTR), instauré à partir de 2010, permet des revues à mi-parcours (semtielle ou annuelles).


1 Il s’agit moins d’un ajout que d’un remaniement du Programme.
Le but de l’étude est « d’évaluer les activités, les processus et les résultats du Programme Education de Base assisté par l’UNICEF pendant la période 2008-2011 ». Il s’agit d’examiner le contexte de planification, les interventions, les résultats et l’impact du Programme, en accordant une attention particulière au contexte de la mise en œuvre, aux réussites, faiblesses, lacunes et contraintes. Les objectifs spécifiques sont les suivants : (1) évaluer la pertinence, l’efficacité, l’efficience, l’impact et la durabilité de la contribution de l’UNICEF à soutenir le Programme Education de Base ; (2) fournir à l’UNICEF et aux partenaires du Gouvernement les recommandations essentielles pour une collaboration ou une programmation future dans le domaine de l’Education de Base.

b) Dispositif méthodologique

Cette évaluation a été confiée au Bureau d’Ingénierie en Education et en Formation (B.I.E.F.) qui a mis en place une équipe composée de deux experts internationaux, de deux experts nationaux et de quarante huit (48) enquêteurs de terrain.


Le principe d’éthique et de confidentialité a été respecté tout au long de l’étude, que ce soit lors de la collecte des documents/informations que lors de l’analyse de ceux-ci. Aucune personne n’a été contrainte à participer ou à répondre aux questions et aucune rétribution n’a été proposée ou attribuée pour l’obtention d’une quelconque participation.

c) Résultats et critères d’évaluation

De l’analyse et de l’interprétation des données à la lumière des critères et des questions d’évaluation retenus, les principales conclusions suivantes s’imposent :

Pertinence

Il s’agit d’un Programme très pertinent, car tant ses objectifs que ses stratégies ainsi que ses actions spécifiques, en particulier des expériences pilotes qui ont déjà fait leurs preuves dans d’autres environnements telle l’approche Child-to-Child ou l’approche « Ecole amie des enfants », correspondent aux besoins fondamentaux des principaux bénéficiaires, qui le reconnaissent eux-mêmes. En témoigne l’objectif, dans un contexte de faible couverture du système éducatif congolais, d’atteindre 80% des enfants en âge scolaire dans l’accès à une éducation primaire de qualité et 75% dans l’achèvement du cycle primaire ; en témoigne encore, dans un contexte de grave détérioration de la qualité de l’éducation à tous les niveaux, les nombreux appuis en formations donnés aux éducateurs, enseignants et autres membres du
système éducatif. A un niveau micro, on peut toutefois relever que la pertinence peut, selon les cas, s’effriter, à l’exemple de ces parents qui, dans les zones d’urgence, s’interrogeaient sur l’opportunité d’appuyer davantage les AGR plutôt que les kits afin qu’ils prennent eux-mêmes en charge la scolarité de leurs enfants.

Les résultats ont donc été planifiés en tenant compte de la situation propre de la RDC, actuelle et passée, dans un contexte socio-économique extrêmement difficile et de faiblesse généralisée du secteur de l’éducation. Un des grands mérites de ce Programme est ainsi son adaptation aux réalités et aux priorités sociales, économiques, politiques et sécuritaires de la RDC qui vient de sortir d’un long conflit et tente de réunir les conditions pour amorcer son développement. C’est d’autant plus le cas qu’il a été réalisé en partenariat avec le Gouvernement qui a exposé ses plans et priorités nationaux et il s’est aligné non seulement sur ces derniers, mais aussi sur les OMDs, sur les PSMT de l’UNICEF ou encore et surtout sur les résultats visés par le CAP/PNUAD dont les différentes matrices renvoient aux piliers de la Stratégie de Réduction de la Pauvreté - en particulier la matrice n°3 relative à l’accès à des services sociaux de qualité.

Efficacité
Les résultats stratégiques planifiés sont atteints ou presque pour les trois premières années : pour le projet DIJE (et à titre d’exemple), en 2010, 503 ECE étaient déjà fonctionnelles (sur 860 structures planifiées) ; pour le projet EPQ, 76% des enfants en 2010 (contre 75% de prévu) avaient suivi leurs six années de primaires alors qu’en 2001, ce taux était de 56% pour 5 années du primaire, etc.

Un grand mérite du Programme est, dès sa conception, d’avoir mis l’accent sur la question du genre ainsi que sur la réduction des barrières d’accès à l’Education pour les enfants vulnérables en dehors de l’école, grâce aux centres de rattrapage scolaire, grâce à une prise en charge psychologique des enfants des zones d’urgence, etc. Sur cette question de l’équité, deux réserves : i) suite aux difficultés rencontrées dans le suivi des actions, une certaine inéquité a été observée en défaveur des enfants des milieux ruraux ; ii) si des initiatives existent, un deuxième effort pourrait ensuite être fait en direction des catégories d’enfants en situation d’handicaps.

Les facteurs de succès et d’échec sont multiples. Une analyse SWOT du Programme Education de Base a notamment mis en évidence les facteurs suivants. Au rang des facteurs de succès, on pointera les formations des différents acteurs du système éducatif ; les opérations de sensibilisation qui ont eu des répercussions sur le plan politique, une collaboration entre partenaires globalement fonctionnelle, etc. L’évolution des moyens affectés par l’Etat au système éducatif de RDC, la dynamique se jouant autour du PIE, les ressources locales et l’intérêt d’une partie de la communauté de base sont autant d’opportunités sur lesquelles le Programme peut d’ailleurs – et devra encore à l’avenir – s’appuyer. Au rang des freins, on pointera un Programme relativement dispersé au niveau thématique, au niveau des bénéficiaires directs visés et au niveau géographique ; une relative sous utilisation des fonds disponibles ; une communauté de base qui se sent inégalement impliquée ; un appui irrégulier et incertain aux structures qui tient trop peu compte de l’état des ressources locales ; un suivi insuffisant sur le terrain et des constructions d’école qui sont inachevées, voir de qualité moyenne.

Efficience
L’analyse de l’efficience a été réalisée sur la base du tableau des ressources prévues, disponibles, engagées et effectivement dépensées pour l’ensemble du Programme sur les
quatre premières années ; et d’autre part sur différentes conclusions issues de l’enquête de terrain. À l’analyse du tableau, on remarque que les fonds ont été relativement sous utilisés durant les trois premières années. En 2011 par contre, l’ensemble des fonds ont été absorbés. Cette différence s’explique par le fait qu’à partir de cette quatrième année de programmation, les ressources disponibles ont connu une diminution drastique en raison de la crise, creusant l’écart par rapport aux ressources initialement planifiées pour cette année là (le plafond). Une telle diminution de ressources disponibles a mis en jeu l’applicabilité du Programme et, dans la foulée, sa faisabilité. Elle s’est notamment traduite sur le terrain par un détournement d’objectifs de certains fonds, auquel on ajoutera deux problématiques que sont la sous évaluation financière de certains postes et le problème de décaissement des fonds qui retardait la mise en œuvre des activités.

Pour ce critère de l’efficience, on remarquera également que les fonds engagés ont été en général bien gérés, qu’il n’y a pas eu de gaspillage, ce qui a permis l’atteinte des résultats, voire même une couverture plus large de que prévue pour certaines activités. Diverses insuffisances ont cependant été notées et des pistes d’amélioration de l’efficience méritent d’être investiguées dans deux voies principales :
- Une première voie de réduction des retards enregistrés dans la livraison des aides : on pense ici en particulier à la distribution des kits scolaires ou encore aux constructions et réhabilitations d’écoles, surtout dans les zones reculées.
- Une deuxième voie d’implication des communautés de base et des ressources locales, insuffisante selon les acteurs de terrain. Cela permettrait pourtant des économies d’échelle.

**Impact**

Un des critères majeurs pour apprécier le Programme Education de Base est son impact sur le terrain. De l’analyse des avis émis par les populations locales, il ressort que, de façon générale, elles reconnaissent que les actions menées en leur faveur ont affecté positivement (i) les acquis scolaires et l’éveil des enfants, (ii) l’environnement d’apprentissage en termes d’hygiène, de protection et de sécurité, et (iii) le bien-être des enfants dans les régions ciblées. L’approche Child to Child mais aussi, les initiatives « école assainie », semblent avoir joué un rôle non négligeable à cet égard. Un problème poignant reste la difficulté à prendre en charge l’alimentation des tous petits et des enfants : une responsabilité qui dépasse le mandat de l’UNICE, d’où la nécessité de travailler en partenariat avec les communautés et les autres agences des Nations-Unies sur cette question de la sécurité de l’alimentation. Un effort d’utilisation équitable des ressources est aussi bien visible bien que certaines insuffisances demeurent, en particulier dans les zones rurales. Le Programme a augmenté la zone de services, même si, à observer une carte scolaire, le constat serait plus évident. Il a encore renforcé les capacités des institutions locales à prendre en charge les questions d’éducation à travers les formations, même si des efforts doivent être fournis afin de toucher davantage de parents. Enfin, l’impact est visible à l’analyse de l’évolution des indicateurs du système éducatif : si cela ne saurait être directement imputable au Programme, nul doute qu’il y ait contribué de façon significative. Dans l’ensemble donc, et à l’échelle du pays, le Programme Education de Base a un impact certain sur le système éducatif congolais, malgré l’environnement peu favorable.

Mais l’impact doit aussi être considéré à l’échelle de chaque structure scolaire considérée pour elle-même : car c’est bien là que, sur le fond, se joue la qualité de l’éducation. A cet égard, on notera que dans ses dimensions géographiques et thématiques, le Programme est vaste, alors même que les questions des fonds (et de leur décaissement) et du suivi des actions souffrent de plusieurs faiblesses. Un suivi qui, par ailleurs, se joue davantage par rapport aux appuis en eux-mêmes que par rapport aux structures bénéficiant des appuis : c’est l’exact
inverse de l’approche « Ecole amie des enfants » qui, elle, se concentre par contre sur les structures prises individuellement, dans une approche globale. Les appuis UNICEF sont souvent inattendus voire incertains ; pourtant, il est fondamental que ces appuis UNICEF passent du statut d’aide au statut de « coups de pouce » qui puissent s’intégrer aux ressources locales existantes et garantir ainsi un impact significatif à l’échelle de chacune des structures. C’est là que se joue sans doute le plus la question du renforcement des capacités des institutions locales et des populations ciblées à prendre en charge les questions de l’éducation.

**Pérennisation**

La pérennisation peut être abordée à travers la prise en charge par le Gouvernement des moyens de financement du secteur (voir les recommandations), à travers la collaboration avec les responsables provinciaux chargés de la gestion et du suivi du Programme dans les Province, de même qu’à travers l’implication des communautés bénéficiaires et autres acteurs opérant à un niveau local. Si la collaboration avec les différents responsables et autres acteurs au niveau des Provinces est globalement fonctionnelle (bien qu’elle le soit de manière inégale), et si les acteurs des différents ministères ont l’atout des ressources humaines, un point faible mis en évidence par l’évaluation réside dans l’insuffisance d’expertise et de formation afin que le Programme puisse se passer de l’aide d’UNICEF. Cette insuffisance est cependant constamment travaillée grâce aux nombreuses formations données aux inspecteurs, aux appuis octroyés aux proved et sous proved, etc. Le partenariat a, à cet égard, été utilisé à bon escient dans l’optique d’un renforcement des capacités. Il convient de poursuivre activement dans cette voie.

En ce qui concerne l’implication des communautés bénéficiaires et autres acteurs opérant à un niveau local, s’il convient de louer la volonté de les impliquer et que cette implication a porté ses fruits à plusieurs égards (comme l’ont montré certains cas de bonne pratique pour le projet DIJE ou encore la pratique d’évaluation des besoins des populations déplacées en urgence), force est de reconnaître que le degré d’appropriation locale du Programme est très inégal et les témoignages de terrain font beaucoup écho de frustrations relatives au peu d’implication ressentie par les acteurs de terrain dans les actions d’UNICEF. Ainsi donc, pour la pérennisation des activités, UNICEF doit mettre un accent particulier sur la mise en place d’un dispositif au niveau local, dans le sens d’une prise en compte de chacune des structures de manière intégrée, à l’image de l’approche « Ecole amie des enfants » – dans l’idée, à terme, que ces structures puissent fonctionner sans l’aide UNICEF, après avoir acquis une certaine vitesse de croisière.

**Aspects humanitaires**

Les principaux groupes potentiellement bénéficiaires ont bien été touchés au cours des interventions du Programme : populations déplacées ou de retour et populations d’accueil dans les zones d’urgence et de transition. On notera notamment la création d’environnements sûr, sécurisé et protecteur pour les enfants parfois traumatisés ; mais aussi, la réinsertion des enfants exclus du système éducatif dans l’éducation formelle, la réinsertion particulière des filles, etc. L’impact des formations est aussi assez significatif au regard des compétences développées et reconnues par les bénéficiaires. Malheureusement ceci impact est compromis par cette question épiphanie de la motivation ou du manque de mécanisation chez les enseignants et les encadreurs qui pourtant, dans l’ensemble, font preuve d’un sens élevé du devoir professionnel. L’impact escompté des AGR semble davantage mitigé. Quant à la question de la coordination, si, dans l’ensemble, les propos recueillis des acteurs interrogés (ONG, partenaires, responsables provinciaux) n’ont pas témoigné d’un quelconque manque de coordination qui aurait des effets négatifs sur les interventions, il convient de souligner que
le dispositif d’évaluation ne permet pas non plus d’avancer des conclusions prononcées en ce sens. D’autant que plusieurs acteurs ont mis le doigt sur des insuffisances en matière de collaboration entre les différents acteurs lors des interventions : d’où une certaine prudence dans les conclusions.

d) Recommandations pour un futur Programme

A l’attention du Gouvernement Congolais

- Veiller à assurer l’entièr e mise en œuvre des priorités nationales définies dans la Stratégie de reconstruction et de Développement de l’EPSP et dans le PIE. Cela passe notamment par une invitation à faire aux différents acteurs de se conformer à la stratégie de l’EPSP et du PIE ;
- Augmenter dans un avenir proche le budget de l’éducation à 20% du budget national, et au-delà encore, tout en renforçant les mécanismes de bonne gouvernance afin que ces ressources soient utilisées conformément aux objectifs qu’elles poursuivent ;
- Revitaliser les mécanismes de coordination et de concertation du secteur pour mieux définir les rôles et les responsabilités des uns et des autres et ainsi faciliter l’alignement des programmes, en étant assisté par les différents partenaires autour du Plan Intérimaire de l’Education. Le Gouvernement pourrait alors inviter chaque partenaire à indiquer avec précision les domaines où il voudrait intervenir, jettant les bases du futur Programme Education de base en donnant un aperçu sur les domaines affectés à chacune des parties prenantes ;
- Dans la même veine, prendre des mesures pour redynamiser la CAT afin de coordonner efficacement les actions des partenaires sur le terrain et éviter les mêmes actions sur une cible donnée ;
- Prendre des mesures pour assurer la gratuité effective de l’école, et en particulier, pour garantir aux acteurs du système éducatif une carrière motivante avec des salaires décents ;
- Prendre des dispositions en vue de redynamiser l’implication des communautés de base et des parents : des dispositions financières et de sensibilisation qui revalorisent la place de l’école dans la communauté tout comme la place de la communauté dans l’école ;
- Investir dans la qualité de l’enseignement en i) investissant davantage encore dans la formation, tant initiale que continue et ii) en garantissant une diversification de l’offre éducative, notamment dans le domaine curriculaire dont il est le garant ;
- Investir massivement dans les infrastructures scolaires, mais aussi dans les infrastructures routières et fluviales afin de faciliter l’accès aux inombrables zones reculées du pays ;
- Poursuivre les efforts dans la collecte des données quantitatives en regard des différents indicateurs de la scolarité ;

A l’attention de l’UNICEF

- Opérer un recentrage sur l’Education (pré)primaire. Autrement dit, circonscrire dès à présent les domaines prioritaires d’intervention dans le prochain programme en s’appuyant sur les acquis et les contours des projets DIJE et EPQ (éducation de la petite enfance et le primaire). Ces interventions pourraient prendre en compte les points suivants : la question de l’accès (construction et/ou réhabilitation d’infrastructures surtout), les conditions matérielles d’apprentissage ou d’encadrement (fournitures scolaires pour les nécessiteux, certains équipements indispensables, des cantines scolaires
pour l’alimentation des enfants dans le besoin), la question de la qualité en poursuivant ses actions dans le domaine de la formation, le suivi-évaluation.

- Prendre des mesures pour un désengagement progressif de certains domaines (PDA) que d’autres partenaires voudraient bien prendre en charge ;

- Repenser la couverture géographique. Cette nouvelle couverture pourrait encore s’appliquer à l’échelle du pays, mais en tenant compte des trois points suivants : i) miser sur une approche qualité avant de penser la quantité, ii) dans la même veine, rechercher des impacts significatifs au niveau des structures ciblées et ii) favoriser la recherche d’effets multiplicateurs des interventions UNICEF ;

- Mettre l’accent sur l’impact à l’échelle de chacune des structures équivaut à leur apporter un appui de manière systémique (qui touche à la qualité de l’éducation et à l’environnement scolaire), en tenant compte de l’ensemble des ressources et capacités locales à disposition (dans un souci d’efficience et de pérennisation des activités), en effectuant un suivi de la progression de la scolarité au sein de la structure (il s’agira alors de suivre les indices de progression de la scolarité à un niveau plus micro géographique) ;

- Favoriser une démarche de discrimination positive, où les structures moins favorisées recevraient davantage d’appuis matériels, de formations ou de renforcement des capacités.

- Eclairer les partenariats sur lesquels s’appuyer, en particulier au niveau local, avec les ONG (inter)nationales mais aussi et surtout avec la communauté de base, notamment dans l’optique d’un renforcement des capacités ;

- Renforcer les mécanismes de suivi sur le terrain en partenariat étroit avec les acteurs provinciaux et locaux. Cela passera par : i) un renforcement de leur expertise, en poursuivant les formations sur les modalités pratiques d’un suivi de terrain ; ii) un renforcement de la coordination du suivi entre les agents UNICEF de terrain et les acteurs institutionnels, les premiers assurant la supervision du travail des seconds au niveau provincial ; et iii) un renforcement de la circulation des informations afin que les différents acteurs institutionnels, de tous niveaux (national, provincial …) aient accès aux documents de suivi du programme et puissent ainsi avoir une vue d’ensemble de l’état d’avancement de sa mise en œuvre.

- Prendre des mesures au niveau interne pour : étoffer le personnel afin qu’il soit à mesure de faire face à la grande charge de travail qu’exigera le prochain Programme, alléger les dispositions relatives au décaissement, mettre en place sinon un service de documentation au sein de l’unité « programme Education », à tout le moins une plateforme électronique interne afin de contribuer à centraliser l’information qui serait facilement disponible ; dans la même veine, mettre en place une plateforme électronique inspirée de la base de données du projet Urgence afin de suivre et de gérer à distance l’état d’avancement des projets (sans que cela ne se substitue au suivi de terrain) ; développer, le cas échéant, une comptabilité analytique qui permette de chiffrer les moyens humaines affectés à la réalisation des projets.

A l’attention des autres partenaires techniques et financiers

- Redoubler dans leurs efforts pour apporter davantage leur appui au Gouvernement de la RDC afin qu’il puisse faire face à tous les défis posés dans le système éducatif, tout en privilégiant une certaine souplesse dans l’utilisation de leurs fonds afin qu’UNICEF puisse, dans la mesure du possible, adapter son appui aux conditions de terrain ;

- Identifier des domaines prioritaires d’intervention pour les cinq prochaines années en vue de faciliter les activités de planification ou de programmation.
1. INTRODUCTION

Le présent rapport est une évaluation du Programme Éducation de Base mené conjointement par le Gouvernement congolais et l’UNICEF en RDC pour la période 2008-2012.

Ce qu’est le Programme Éducation de Base

Comme il se présente, le Programme Éducation appuyé par UNICEF vise à accroître l’accès et la rétention à une éducation de base, formelle et non formelle, de qualité, en RDC. Son but est de contribuer aux efforts de la RDC à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) 2 et 3 qui visent l’accès universel à l’éducation de base et l’égalité des genres. Il met un accent particulier sur les enfants et adolescents les plus vulnérables. Il fournit également un appui au développement du secteur et du système éducatif dans ses efforts par les biais des réformes politiques et institutionnelles. Le Programme Éducation de Base s’inspire directement des résultats visés par le Plan cadre des Nations Unies pour l’Aide au Développement (PNUAD), dont notamment le premier résultat stratégique de la matrix n°3 (Services sociaux de base) qui consiste en l’augmentation du taux brut d’inscription à l’école primaire de 64,1% en 2007 à 85% en 2009. Par ailleurs, le Programme contribue à trois de cinq piliers de la Stratégie de croissance et de réduction de la pauvreté : l’amélioration des services sociaux (pilier 3), la lutte contre le VIH/Sida (pilier 4) et la participation communautaire (pilier 5).

Les objectifs de l’évaluation du Programme

Conformément aux termes de référence, il s’agit d’évaluer les activités, les processus et les résultats du Programme, en accordant une attention particulière au contexte de la mise en œuvre, aux réussites, faiblesses, lacunes et contraintes. Les objectifs spécifiques de l’évaluation du Programme sont les suivants :

- Déterminer la pertinence, l’efficacité, l’efficience, l’impact et la pérennisation des stratégies utilisées dans la mise en œuvre du Programme pour améliorer l’accès équitable des enfants à une éducation de base de qualité, leur environnement d’apprentissage et la couverture globale de l’Éducation.
- Tirer des leçons qui permettront de mieux apprécier les réalisations du Programme depuis son commencement et identifier les pistes d’amélioration pour une collaboration future avec les partenaires gouvernementaux dans le cadre d’un prochain cycle de programmation. L’évaluation doit documenter les expériences réussies et fournir aux bailleurs de fonds les évidences sur les interventions qui marchent et orienter les politiques gouvernementales, les donateurs et les ONG en matière d’offre d’une éducation de qualité équitable en RDC.

Au final, l’enjeu est de permettre d’évaluer la contribution du Programme Éducation appuyé par l’UNICEF aux progrès constatés dans le secteur de l’éducation en RDC.

La portée de l’évaluation

L’évaluation a porté sur les cinq projets constitutifs du Programme Éducation de base : le Développement Intégré du Jeune Enfant (DIJE), l’Éducation Primaire de Qualité (EPQ), la Participation et le Développement des Adolescents (PDA), l’Éducation en situations d’Urgence et l’Éducation en situation de Transition. De manière transversale, il convenait...
également de prendre en compte un certain nombre d’activités spécifiques tels que les projets expérimentaux DIJE et CTC, la campagne « Back to school », les constructions et réhabilitation d’école ou encore l’approche intégrée combinant l’éducation par les pairs. L’exigence des termes de référence était aussi de couvrir au minimum six Provinces de la RDC.

**Le scénario de l’évaluation**

La méthodologie utilisée a été élaborée selon une approche participative par l’implication des acteurs à tous les niveaux. Elle est qualitative et quantitative, intégrant les informations de diverses sources et les trianguant sur le prisme des réalités observées sur le terrain. Elle s’est réalisée à travers : (i) La recherche documentaire au niveau central et la consultation de divers partenaires du secteur ; (ii) Des visites de terrain avec l’administration de questionnaires semi-ouverts dans les provinces de Kinshasa, de l’Equateur, de la Province Orientale, du Kasai occidental, du Nord-Kivu, et du Katanga dont une étude de cas a été réalisée. Au sein de chacune de ces Provinces, les sites ont été diversifiés et devaient couvrir deux provinces éducationnelles afin de couvrir tant des zones urbaines que des zones rurales

Des entretiens semi-dirigés ont quant à eux été réalisés avec les différents responsables et partenaires du Programme. L’exploitation des données s’est faite sur la base d’une triangulation (croisement des informations recueillis au moyen de diverses sources). Ce qui a permis d’exfiltrer les informations les plus pertinentes issues de l’expérience spécifique des Consultants, de la documentation disponible et des informations fournies par les répondants. En sus, il s’est agi de faire des recommandations partant des insuffisances relevées afin de constituer des éléments de prise de décision pour le Programme.

Conformément à la demande d’une évaluation de Programme, nous précisons que l’analyse a été menée de façon graduelle. Dans un premier temps, chaque projet, qui se termine par une analyse SWOT, a été traité de façon singulière, sur la base des résultats planifiés et effectifs ainsi que sur la base de l’enquête de terrain. C’est toutefois par rapport à l’ensemble du Programme que, dans un deuxième temps, l’analyse est approfondie dans l’interprétation des données, en suivant les critères d’évaluation et les questions posées dans les TDR.

Le principe d’éthique et de confidentialité a été respecté tout au long de l’étude, que ce soit lors de la collecte des documents/informations que lors de l’analyse de ceux-ci. Aucune personne n’a été contrainte à participer ou à répondre aux questions et aucune rétribution n’a été proposée ou attribuée pour l’obtention d’une quelconque participation.

---

2 Seul le Kasai fait exception. On notera par ailleurs que l’évaluation a porté sur six Provinces dans le but d’avoir l’échantillon le plus significatif possible selon cette variable géographique, compte tenu des contraintes de temps et d’argent. Mais l’évaluation ne porte pas sur des cas d’étude de Provinces. Nous n’irons pas jusqu’à ce niveau de détail (hormis pour l’étude de cas du Katanga), bien que des illustrations et des tendances d’une Province à l’autre seront dégagées lorsque cela s’avère nécessaire à la bonne compréhension de la mise en œuvre du Programme, de ses facteurs de succès et d’échec.
2. GUIDE DE LECTURE

Concrètement, outre un résumé de l’évaluation qu’on trouvera en début de rapport, le rapport est divisé en dix parties – les parties 1 et 2 étant respectivement l’introduction et le guide de lecture.

La partie 3 traite du contexte et de la conception du Programme. Dans un premier temps, le contexte socio-économique et politique de la RDC et, en particulier, son secteur de l’Education sont analysés. Dans un deuxième temps, la conception du Programme Education de Base est explicitée : le contexte de son élaboration et le cadre programmatique, les objectifs et hypothèses d’intervention du Programme, les modifications enregistrées en cours de route, les bénéficiaires du Programme ainsi que les stratégies utilisées pour atteindre les objectifs.

La partie 4 présente les critères et questions d’évaluation telles que figurant dans les TDR.

La partie 5 détaille le dispositif méthodologique : la collecte des données primaires à travers un dispositif d’enquête combinant approche qualitative et quantitative, les outils de récolte de l’information, le processus d’échantillonnage ; mais aussi la collecte de données secondaires à travers l’analyse documentaire.

La partie 6 évoque les limites de l’évaluation.

La partie 7 présente une synthèse en 4 pages de l’ensemble des résultats de l’évaluation par projet ainsi que l’étude de cas du Katanga. Nous recommandons la lecture de cette synthèse avant d’aborder l’analyse selon les différents critères (partie 8). Pour une analyse approfondie de ces résultats par projet, le lecteur pourra se référer à l’annexe 6.

La partie 8 analyse et interprète les résultats de l’évaluation à l’aune des différents critères et questions d’évaluation présentés dans la partie 4. Sont ainsi tour à tour traités les critères suivants : la pertinence, l’efficacité, l’efficience, l’impact, la pérennisation, et, en ce qui concerne les aspects humanitaires, la coordination et la couverture.

La partie 9 tire les implications des analyses pour un Programme futur.


La partie 11 invite enfin à quelques conclusions relatives à cette évaluation du Programme Education de Base.

3 Les critères de cohérence et de protection étaient facultatifs et ne se sont pas révélés pertinents pour l’analyse. Notons par ailleurs que toutes les questions relatives à ces différents critères, figurant dans les TDR, ont été prises en compte dans l’analyse. Elles ne sont pas listées de manière scolaire pour des raisons de fluidité et de continuité du texte. En effet, outre qu’elles soient fort nombreuses, elles ne sont pas indépendantes les unes des autres et une même idée peut parfois répondre à plusieurs questions à la fois.
3. CONTEXTÉ ET CONCEPTION DU PROGRAMME

3.1. Le Contexte de la RDC et du secteur de l’Education

a) Contexte de la RDC

Avec ses 2,34 millions de km², la RDC est le troisième pays le plus vaste du continent africain. Estimée à 60 millions d’habitants en 2009, sa population en fait le deuxième pays le plus peuplé d’Afrique subsaharienne, avec toutefois une densité de population très basse de 24 habitants par km². La population est aussi inégalement répartie entre milieu rural et milieu urbain puisque, en 2005, 69,6% de la population vivait en milieu rural. Etant donné l’immense étendue de la RDC, l’environnement forestier qui couvre la moitié du pays, et les infrastructures routières déficientes, une large part de cette population reste difficilement accessible.

La population de RDC est également très jeune puisque près de la moitié de la population a moins de 15 ans et 67% moins de 25 ans. La demande d’éducation est donc potentiellement grande. Cette couche de la population est aussi celle la plus touchée par le VIH/Sida, dans un pays où la prévalence du VIH est estimée à 4,5% pour toute la population (3,6% pour les 14-19 ans – enquête MICS 2010).


Mais le développement socio-économique du pays a été handicapé par une instabilité politique et de conflits armés qui ont sévi pendant près de deux décennies et ont eu des conséquences graves sur le niveau de vie de la population et la détérioration des indicateurs sociaux. La dégradation des infrastructures routières a provoqué des afflux vers les zones urbaines et a rendu difficile l’accès à de nombreuses localités du territoire de RDC. Les guerres qui ont sévi dans le pays ont entraîné de nombreux mouvements de population, surtout dans l’Est du pays, une zone encore en proie à la guerre. Elles ont également créé des groupes d’enfants vulnérables ; orphelins, enfants de la rue et enfants soldats. L’instabilité chronique et persistante a eu par le passé, et a encore, des effets dévastateurs sur l’ensemble des structures économiques et sociales du pays. En 2006, le Gouvernement s’est engagé, dans le Document de Stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté (DSCR), à mettre en place une nouvelle série de réformes économiques et sociales pour lutter contre la pauvreté. L’amélioration de l’accès à une éducation de qualité constitue l’un des axes prioritaires du Programme d’Action Prioritaire.


6 Idem.
b) Le secteur de l’Education en RDC

Ces deux décennies de déclin économique, d’instabilité politique et de conflits armés ont également créé des conditions difficiles pour l’éducation en RDC. Non seulement les destructions d’infrastructures scolaires et les abandons d’écoles furent considérables, mais la qualité en a aussi souffert. Comme précisé dans la Stratégie de l’Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (EPSP), aujourd’hui, la qualité est faible à tous les niveaux du système éducatif, le contenu et les normes de l’enseignement secondaire et de l’enseignement supérieur n’ayant par ailleurs fait l’objet d’aucune réforme en l’espace de vingt ans.

Indicateurs de l’Education de Base en RDC

Le tableau ci-dessous illustre l’évolution d’un certain nombre d’indicateurs d’éducation de base en RDC. Comme on peut le lire, en RDC, l’éducation préscolaire est très faible et a seulement évolué de 2 points en 10 ans. Selon l’enquête MICS 2010, environ 5% des enfants âgés de 3 à 5 ans participent à un programme d’apprentissage préscolaire organisé, contre 3% en 2001. Par ailleurs, parmi les enfants qui se trouvent, en 2010, en première année du primaire, 8% seulement a suivit un enseignement préscolaire l’année précédente, en particulier les enfants vivant dans des zones urbaines.

Alors qu’il avait fortement régressé en 20 ans en raison des conflits armés et du déclin de la situation socio-économique (92% en 1972 contre 64% en 2002), le taux brut de scolarisation au niveau du primaire a connu quant à lui une hausse sensible puisqu’il est repassé en 2008 au-dessus de la barre des 90%, avec toutefois une différence entre les filles (83%) et les garçons (97,5%). En chiffres absolus, le nombre total d’enfants scolarisés équivaut à 10.244.086 en 2008, dont 4.707.014 filles. En raison des conflits et de l’impact de la pandémie du VIH et du Sida, on dénombre beaucoup d’orphelins. Le ratio entre les fréquentations scolaires des orphelins et des non orphelins est de 0,74. Comme on le voit sur le tableau, le taux net de scolarisation a également évolué de 24 points (de 51% en 2001 à 75% en 2010) en près de 10 ans, avec, en 2010, un indice de parité entre les sexes de 0,93. Les écarts entre zones rurales et zones urbaines se sont resserrés, passant d’une différence de 2 points en 2001 (71% en milieu urbain et 43% en milieu rural) à une différence de 16 points en 2010 (86% en milieu urbain contre 70% en milieu rural).

Le taux d’abandon en première année du primaire a augmenté de près de 6 points entre 2001 et 2008 mais, d’un autre côté, le taux de survie scolaire a connu une nette progression de 50% en presque 10 ans. Il convient toutefois de faire remarquer que le taux net d’achèvement est quant à lui en baisse de moitié, passant de 29% à 14% en moins de 10 ans. Ainsi, en 2010, seulement 14% des enfants en âge d’achever le cycle primaire (11 ans) étaient en dernière classe du cycle primaire (6ème année). Comme indiqué dans l’enquête MICS 2010, cela est dû aux redoublements de classe mais aussi aux entrées tardives à l’école. Ainsi, pour l’année 2007-2008, seuls 46 % des enfants ayant l’âge d’admission théorique (six ans) sont entrés en première année primaire. Par ailleurs, sur les nouveaux inscrits de première année, seuls 40 % étaient âgés de 6 ans (âge légal), tandis que les enfants âgés de 7 à 10 ans ou plus représentaient près de 60 % des inscrits.

Tableau 1 - Les indicateurs de l’Education de Base en RDC

<table>
<thead>
<tr>
<th>Indicateur</th>
<th>MICS 2001</th>
<th>MICS 2010</th>
<th>Remarques</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>La proportion des enfants urbains en première année ayant suivi un enseignement préscolaire est plus de 10 fois plus élevée que celle des enfants ruraux (MICS 2010).</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Sur une estimation de population d’enfants de 6 à 11 ans de 11.346.373.</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Proportion d’enfants de 3 à 5 ans fréquentant le préscolaire

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>3%</th>
<th>5%</th>
<th>Surtout les enfants des zones urbaines</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Taux brut de scolarisation⁹</td>
<td>64%</td>
<td>90,3%</td>
<td>90,3% selon l’annuaire statistique EPSP 2008-2009 F=83%, G=97,5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Taux net de scolarisation¹⁰</td>
<td>51%</td>
<td>75%</td>
<td>Pour 2010, F=72% et G=78% Resserrement des écarts entre les zones rurales-urbaines, bien qu’ils restent importants.</td>
</tr>
<tr>
<td>Taux d’abandon en 1ère année du primaire</td>
<td>13,2%</td>
<td>19,4%</td>
<td>19,4% selon l’annuaire statistique EPSP 2008-2009</td>
</tr>
<tr>
<td>Taux de survie scolaire¹¹</td>
<td>25%</td>
<td>75%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Taux net d’achèvement¹²</td>
<td>29%</td>
<td>14%</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

On notera enfin que le taux de passage de l’école primaire à l’école secondaire en 2010 est de 87% (85% chez les garçons et 90% chez les filles, d’après l’enquête MICS 2010). Par contre, seulement 32% d’enfants en âge scolaire du secondaire fréquentent effectivement l’école secondaire.

Au niveau des causes, une étude de la Banque Mondiale a identifié quelques problèmes majeurs qui minent l’accès et la qualité de l’enseignement en RDC. Elle pointe les sujets suivants : (i) une couverture relativement faible avec d’énormes inégalités dans l’accès, (ii) une grave détérioration de la qualité de l’éducation à tous les niveaux, (iii) un système d’administration scolaire lourd et désuet, (iv) un très bas niveau de dépenses et un système de financement inefficace et inéquitable. Particulièrement au niveau de l’enseignement primaire, il est noté (i) la forte croissance démographique, (ii) le grand nombre d’enfants hors du circuit scolaire, (iii) la faiblesse de la carte scolaire (la faible densité de la population dans certaines régions et leur dispersion dans des endroits d’accès difficile…), (iv) les faibles compétences des enseignants et le manque de matériels didactiques, (v) la faible maîtrise de la langue d’instruction par les apprenants et (vi) le coût élevé de l’éducation face à la pauvreté des familles.

_Le financement du secteur_

Dans le cadre de l’évaluation, il est intéressant de se pencher un moment sur les sources de financement du secteur de l’Éducation. On distingue ainsi trois sources principales : l’État, les ménages (pour les frais scolaires) et les Partenaires Techniques et Financiers (PTF). Le tableau et le graphique ci-dessous reprennent de manière chiffrée cette répartition des

---

⁹ Le taux brut de scolarisation (TBS) donne le nombre d’élèves scolarisés dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population du groupe d'âge officiel qui correspond à ce niveau d'enseignement.

¹⁰ Le taux net de scolarisation (TNS) mesure le rapport entre le nombre d'élèves scolarisés du groupe d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné et la population totale de ce groupe d'âge exprimé en pourcentage.

¹¹ Le taux de survie scolaire mesure le nombre d’enfants qui, entrant en première année du primaire, atteignent les années successives d’études, jusqu’à leur sixième année.

¹² Le taux net d’achèvement mesure le pourcentage d’enfants en âge d’achever le cycle primaire qui se trouvent en dernière classe du primaire.
dépenses pour l’année 2008. On remarque ainsi que si l’État contribue à hauteur de moitié (ou presque), les ménages investissent quant à eux à hauteur de 37% et les PTF, 15%.

Figure 1 - La répartition des dépenses par source de financement sur le total des dépenses consacrées au secteur EPSP (2008)

Les bailleurs de fonds ont multiplié leurs dépenses par 2,5 en trois ans, passant de 31.532 millions $ en 2006 à 75.127 millions $ en 2008, dont 66,5% a été attribué au primaire, 24,5% au secondaire et 8,5% pour le préprimaire. Quant à la contribution des ménages, si le coût annuel reste peu élevé en valeur absolue (une estimation de 27 $ par an), il l’est en regard de l’extrême pauvreté de la majorité de la population, dans un pays où, par ailleurs, le nombre moyen d’enfants par ménage est estimé à 6,3 selon l’enquête MICS 2010.

Qu’en est-il des dépenses publiques ? Si, en chiffres absolus, les dépenses de l’EPSP ont plus que triplé en 4 ans, passant de 868 milliards de CDF en 2006 à 2669 milliards en 2009, elles ont considérablement baissé au regard de l’augmentation des dépenses publiques, passant de 8% du budget de l’État en 2006 (voir même 11% en 2007) à 4% en 2009. Ces dépenses sont en grande partie absorbées par l’enseignement primaire (63,8% du total en 2008), dans un contexte où la presque totalité des dépenses courantes est consacrée aux rémunérations des enseignants, dont l’accroissement a été plus important dans le primaire que dans le secondaire. On notera cependant qu’en 2010, la part du budget de l’État alloué au secteur a grimpé à nouveau au-delà des 8% et qu’à l’horizon 2015, les prévisions font état d’un accroissement allant jusqu’à 15% des dépenses publiques : des données encourageantes mais qui restent toutefois largement insuffisantes si l’on veut faire jouer un rôle au système éducatif de la RDC dans la reconstruction des institutions politiques du pays, dans la stimulation de la croissance et dans la correction des inégalités.

L’annonce de la gratuité aux trois premières années de l’enseignement primaire par le Président de la République en août 2010 a fourni une occasion de faire avancer les réformes envisagées dans la Stratégie de développement de l’EPSP, véritable cadre directeur pour l’accélération des efforts en vue d’atteindre les Objectifs de l’Education

14 Ces chiffres correspondent aux montants engagés et non exécutés.
15 1 USD = 920 CDF.
16 En 1980, le financement de l’EPSP représentait 24% des dépenses publiques !
17 Environ 70 à 80% des frais collectés servent en effet à payer la prime de motivation des enseignants (additionnelle à leur maigre revenu tandis que 20 à 30% seulement sont employés pour financer des coûts divers de l’administration.
pour Tous et les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). Bien que limitée aux deux premières années au début, elle a progressivement été étendue aux autres années. Elle exclut toutefois les deux grandes zones urbaines de Kinshasa et Lubumbashi, et surtout, cette gratuité déclarée porte sur les coûts directs, marginaux par rapport à l’ensemble des coûts indirects que doivent supporter les familles.

3.2. La conception du Programme Education de Base

a) Contexte et cadre programmatique

C’est donc dans un contexte de faiblesse des indicateurs de l’éducation en termes de qualité et de quantité (voir ci-dessus), et de faiblesse des ressources publiques attribuées au secteur que le Programme Education de Base 2008-2012 a été élaboré : dans un pays qui, par ailleurs, commençait à sortir progressivement d’une longue crise politico-institutionnelle et économique, ponctuée de conflits.

Ce Programme Education de Base est une des composantes du Programme de coopération 2008-2012 – dit aussi Programme Pays – élaboré conjointement par le Gouvernement congolais et l’UNICEF sur la base des enseignements et des expériences tirés de la précédente coopération ainsi que des résultats des analyses de situation et des enquêtes telles que l’enquête par grappe à indicateurs multiples (MICS). L’ampleur du Programme s’explique par le souci de répondre à la forte demande exprimée par le secteur et les populations.

Au niveau global, le Programme Education de Base s’inscrit dans le sillage des OMD édictés par les Nations Unies : il contribue essentiellement aux efforts de la RDC à réaliser l’OMD 2 (pour un accès universel à l’éducation) et l’OMD 3 (égalité des genres), mais le Programme s’inscrit aussi dans l’OMD 6 consacré à la lutte contre le VIH/Sida et l’OMD 8 relatif à la mise en place d’un partenariat mondial pour le développement.


Le Programme Education de Base s’inspire encore du Plan Stratégique à Moyen Term (PSMT) 2006-2009 de l’UNICEF : un Plan qui définit cinq domaines d’action prioritaires afin de répondre aux Objectifs du Millénaire pour le Développement. Les objectifs et priorités

18 Les ressources UNICEF (RR et OR) engagées dans le PNUAD pour ces quatre stratégies sont respectivement : 13,725 millions USD, 2,875 millions USD, 113,350 millions USD et 68,375 millions USD.
du Programme Education de base sont notamment compatibles avec le domaine d’intervention 1 (Survie et développement du jeune enfant), le domaine d’intervention 2 (Education de base et égalité de genre), le domaine d’intervention 3 (Les enfants et le VIH/SIDA) ainsi que le domaine d’intervention 5 (Activités de sensibilisation et partenariats en faveur des droits de l’enfant).


Au niveau national, le Programme Pays est une réponse aux priorités gouvernementales impulsées dans le DSCR, en particulier le pilier 3 (amélioration de l’accès aux services sociaux), le pilier 4 (lutte contre le VIH/Sida) et le pilier 6 (assurer la participation communautaire). Le DSCR a par ailleurs servi de base au CAP (ou CAF, pour Country Assistance Framework), lui-même appuyé par le Plan cadre des Nations-Unies pour l’Assistance au Développement (PNUAD).

On notera encore que le Programme Education de Base a contribué au développement et à l’adoption de la SDEPSP, un plan stratégique de 5 ans (2010-2015) approuvé en Mars 2010 et opérationnalisé dans le Plan intermédiaire de l’Éducation (PIE) d’une durée de trois ans. En effet, en cours d’exécution du Programme Education de Base, le Gouvernement de RDC, en concertation avec les PTF dont l’UNICEF, a senti la nécessité de développer une stratégie du sous-secteur de l’EPSP qui doit permettre à l’avenir d’affiner la formulation de politiques éducatives, l’élaboration des stratégies et le développement de programmes de coopération plus ciblés.


Il existe enfin une série de cadres et instruments spécifiques aux projets Urgence et Transition du Programme UNICEF en Education de base. Sans prétendre à l’exhaustivité, nous pouvons en donner un aperçu.

Au rang des cadres de référence, on distingue tout d’abord les Plans d’Action Humanitaire (PAH) annuels de la RDC qui dotent les acteurs du champ humanitaire d’objectifs globaux et d’une stratégie commune. Cette stratégie est basée sur une approche thématique, opérationnalisée dans neuf clusters. UNICEF mène le cluster Education dont l’objectif est de « favoriser l’accès à des activités éducatives de qualité dans un environnement protecteur et adapté en faveur des filles et des garçons » de 3 à 18 ans, vivant avec handicap ou non, vulnérables, victimes de catastrophes ou de conflits.


---

un « Plan de priorité de stabilisation ». Parmi les 5 composantes de l’I4S, l’UNICEF soutient la n°4 (accès aux services sociaux de base) et la n°5 (violences sexuelles).

L’approche Child-to-Child est une initiative préscolaire mise en place en 2008 par l’UNICEF et le Child-to-Child Trust pour améliorer l’accès à l’éducation préscolaire. Elle est basée sur une stratégie d’aide par les pairs dans le cadre de laquelle les élèves plus âgés aident les enfants d’âge préscolaire à se préparer à l’école.

L’approche « École amie des enfants » a pour objectif d’assurer l’éducation de l’enfant dans un environnement sûr, sain et intégré. Elle est construite sur le partenariat entre les écoles et les communautés. Elle est basée sur les atouts des contextes locaux et, en même temps, elle comble les insuffisances qui pourraient rendre plus difficile l’inscription des enfants à l’école, leur capacité à suivre une scolarité régulière et à réussir leurs études. Concrètement, on distingue 10 normes pour qu’une école soit amie des enfants :

1. Les communautés s’inscrivent et maintiennent tous les enfants à l’école sans distinction
2. La scolarisation des enfants exclus y compris ceux vivant avec handicap est intégrée dans les politiques et règlements des écoles
3. L’école dispose d’un budget conséquent et d’un système transparent et efficace de gestion financière
4. La dimension genre est prise en compte
5. Les écoles disposent de programmes, manuels ainsi que des bulletins scolaires pour un apprentissage efficace
6. Les écoles ont la capacité de s’approvisionner en matériel didactique en utilisant des ressources locales
7. Les compétences de vie courante sont intégrées dans le programme et les manuels scolaires
8. Les enseignant(e)s sont qualifiés, formés et bénéficient d’un système d’appui professionnel au niveau des écoles
9. L’environnement d’apprentissage est sûr, sain et protecteur
10. L’école/espace d’apprentissage dispose d’un système fonctionnel de participation des communautés, des parents, des élèves et des enseignants


A côté de ces grands cadres (inter)nationaux, deux programmes spécifiques de l’UNICEF balisent les interventions d’aide aux populations déplacées ou vivant dans des zones d’urgence et de transition : le RRMP et PEAR +.

Le RRMP est un programme dont l’objectif général est de contribuer à la réduction de la mortalité et de la morbidité par l’amélioration des conditions de vie des personnes en situation de vulnérabilité aigue suite à un mouvement de population (déplacement/retour) lié à un conflit armé ou à une catastrophe naturelle et/ou une épidémie. Il correspond à la mise en place d’un mécanisme de veille humanitaire (évaluation) et de réponse rapide aux besoins urgents identifiés en bien non alimentaire, eau, hygiène, assainissement, éducation et protection. Il résulte de la fusion, en 2010, des programmes PEAR (assistance aux retournés) et RRM (programme d’urgence pour répondre aux déplacés), dans un contexte où, précisément, l’on observait une superposition de ces zones de retour et de déplacés20.


20 Les populations déplacées étaient par ailleurs surtout hébergées par des familles d’accueil (non dans des camps), fragilisant ces dernières.
21 CCC pour Core Commitments for Children.
Programme Éducation de base (voir *infra*). Il est exécuté par AVSI (Sud Kivu), NRC (Nord Kivu), Save the Children (Ituri) et DRC (Haut et Bas Ouele) et en 2012 par Save the Children dans l’entièreté de la Province Orientale.

Le Programme élargi d’assistance aux retournés (PEAR +) intervient quant à lui sur le plus long terme. Il a pour but de soutenir le processus de retour et de réintégration des populations dans l’Est de la RDC, dans le cadre d’une approche multisectorielle qui brasse la santé, l’eau et l’assainissement, l’éducation et la protection. Il est mis en œuvre par COOPI, AVSI, Oxfam GB et IRC en partenariat avec des ONG nationales et des services techniques de l’État congolais. Un projet qui a fortement contribué au PEAR + est le projet BEED (Basic Education in Eastern, DRC) financé par USAID, dont l’objectif est de faciliter l’accès à l’éducation aux enfants et adolescents déplacés en âge de scolarisation dans les zones de retour dans quatre provinces de l’Est de RDC.

**b) Les objectifs et hypothèses d’intervention du Programme**

Conformément au Plan d’Action du Programme de Pays, le Programme Éducation de Base vise à augmenter l’accès et le maintien des enfants dans des structures éducatives de qualité, tant formelles que non formelles, en visant la parité des genres et en ciblant les groupes vulnérables à travers les espaces d’éveil, les écoles primaires et secondaires (1er cycle) ainsi que les centres de rattrapage et les structures éducatives non formelles de la jeunesse. Le Programme vise également à contribuer à la réforme sectorielle du secteur de l’éducation, y compris en matière d’abolition des frais scolaires et d’apprentissage centré sur les compétences de base.

De manière synthétique, on dénombre ainsi quatre hypothèses d’intervention qui sous-tendent le Programme Éducation de Base. Une hypothèse d’intervention établit comment le problème collectif à résoudre peut être atténué, voire résolu, par le programme/les projets mis en œuvre. Une **première hypothèse d’intervention** du Programme Éducation de Base est que, pour pouvoir répondre à la problématique de l’éducation en RDC, il faut « brasser large » et cibler des groupes et des structures allant de la petite enfance aux adolescents. Une **deuxième hypothèse d’intervention** est qu’il faut s’intéresser tant aux structures éducatives formelles qu’aux structures éducatives non formelles. Enfin, une **troisième hypothèse d’intervention** du Programme Éducation de base d’UNICEF est que, pour s’attaquer à la problématique de l’éducation en RDC, il convient de centrer les actions tant sur la dimension de l’offre éducative que sur celle de la demande éducative. Autrement dit, le Programme cherche aussi bien à équiper les institutions qu’à équiper les individus. Cela se fait dans une optique de parité des genres – c’est la **quatrième hypothèse d’intervention**.

C’est selon ces trois hypothèses que le Programme en Éducation de base a été segmenté en **trois projets** distincts, poursuivant chacun un **résultat stratégique clé** opérationnalisé dans différents **extrants** à l’horizon de 2012.

1/ Le projet **Développement Intégré du Jeune Enfant** (DIJE) a pour résultat stratégique clé, de 2008 à 2012, d’assurer la participation des enfants en âge préscolaire aux activités d’éveil dans les espaces et les structures préscolaires et d’augmenter de 6% le taux annuel d’admission des enfants au 1er cycle primaire. Cet effet a été poursuivi à travers les extrants suivants :

---

22 Il s’agit du Nord-Kivu, du Sud-Kivu, de la Province Orientale (Ituri) et du Katanga (Kalémie).
- 180,000 enfants de 3-5 ans (dont 50% de filles) ont accès à des espaces d’encadrement à base communautaire et structures préscolaires de qualité organisant des activités intégrées d’éveil, d’éducation, de santé, de nutrition et d’hygiène ;
- Les parents des enfants de 0-8 ans sont sensibilisés aux connaissances et pratiques d’éveil et de développement intégré du jeune enfant dans 860 structures d’encadrement et d’éveil des sous-divisions éducationnelles ciblées ;
- 3500 encadreurs/éducateurs des espaces d’éveil et 3500 enseignants du premier degré primaire sont compétents en matière de développement du jeune enfant.

2/ Le projet Enseignement primaire de qualité (EPQ) a quant à lui pour objectif une scolarisation massive d’enfants dans des écoles primaires et des centres de rattrapage afin que le pourcentage d’enfants ayant accès à une éducation primaire de qualité passe de 64% en 2006 à 90% en 2012 (filles et garçons à égalité) et que le taux d’achèvement du cycle primaire passe de 29% en 2006 à 60% en 2012. Cet effet a été poursuivi à travers les extrants suivants :
- Au moins 75% d’enfants inscrits dans les écoles ciblées achèvent le cycle primaire et améliorent le taux de rendement interne ;
- 1,7 million d’enfants en âge scolaire (dont 50% des filles) sont inscrits en 1ère année chaque année et sont dotés (ainsi que leurs 60.000 enseignants) de fournitures scolaires et matériel didactique de base ;
- 25.000 membres du personnel enseignant et d’encadrement sont rendus compétents pour dispenser une éducation de qualité ;
- La participation des communautés (parents, leaders …) est renforcée et acquise dans la cogestion de 2500 écoles ciblées et 500 centres de rattrapage scolaire à travers le développement des activités de soutien/de maintien des enfants à l’école (en particulier les filles) ;

3/ Le projet Participation et Développement des adolescents (PDA) vise d’ici 2012 l’octroi d’une éducation formelle de qualité à 75% des élèves qui entrent en première du cycle secondaire ainsi qu’une éducation non formelle de qualité à 800.000 adolescents en dehors de l’école, en s’appuyant sur les compétences de vie courantes ainsi que la fourniture de services d’information, d’écoute et de conseils sur les thèmes du VIH/Sida, de la paix et de la citoyenneté. Cet effet a été poursuivi à travers les extrants suivants :
- 800.000 jeunes ont acquis des CVC et 1000 parmi eux des compétences en matière de cartographie du risque et de la vulnérabilité ; 1000 enseignants, 500 encadreurs et 15.000 pairs éducateurs sont rendus compétents dans la mise en œuvre d’un programme d’éducation à la prévention du VIH/Sida et la promotion de la paix et la citoyenneté utilisant l’approche CVC ; 1.500.000 adolescents/jeunes sont sensibilisés sur les dangers du VIH/Sida et la promotion de la citoyenneté et de la paix ;
- 40 centres d’Ecoute et d’information Conviviaux (CEICA) et 1000 clubs AdoDev offrant des services d’information, d’éducation et de loisir sont effectivement mis en place et sont fonctionnels ;
• Les adolescents participent à la mise en œuvre du projet et au moins 25 adolescents (moitié de filles) participent à une activité internationale impliquant les adolescents ; appui aux fora-rencontres de jeunes aux niveaux (inter)national et régional ;
• Appui à la mise en œuvre de la politique nationale de la jeunesse et du plan d’action de lutte contre le Sida ; appui aux structures de jeunesse et aux Ministères qui travaillent avec les jeunes ; développement et vulgarisation des curricula et matériels didactiques.

c) L’évolution du Programme Education de Base

A ce stade, il convient de préciser que le Programme a été remanié en cours de route : pour des questions de redevabilité des résultats et de ressources investies, les composantes d’urgence et de transition ont été séparées des trois projets DIJE, EPQ et PDA. Le projet 5 (Transition) a pour objectif de favoriser l’éducation dans les zones de transition et les zones de retour. Quant au projet 4 Urgence, il se veut favoriser la reprise de la scolarité des enfants issus des zones de catastrophes naturelles et de conflits, dans un environnement sécurisé, sécurisant et protecteur : il rentre dans le cadre du RRMP et dans la coordination du Cluster Education (voir supra). Les objectifs poursuivis dans chacun des deux projets 4 et 5 du Programme Education sont différents : si, dans les zones de transition, il s’agit de réhabiliter le système éducatif et contribuer au relèvement communautaire ; dans les zones d’urgence, l’objectif est de minimiser les risques auxquels les enfants sont confrontés tout en leur assurant la continuité de leur scolarité.

On le voit, ces deux derniers projets ont ceci de spécifique qu’ils ne se définissent pas par leur domaine d’intervention (petite enfance, scolarité primaire ou participation des jeunes et des adolescents). Ils se définissent plutôt par des territoires caractérisés par la présence de groupes spécifiques – populations déplacées (zone d’urgence), populations de retour (zone de transition), pour lesquels sont mises en œuvre des actions ciblant la petite enfance, l’école primaire de qualité et les adolescents. Autrement dit, les projets Urgence et Transition épousent les contours des projets DIJE, EPQ et PDA.

Les ajustements opérés par ces deux projets Urgence et Transition font suite à une réflexion menée par l’UNICEF et les acteurs nationaux sur la spécificité des interventions menées dans de telles zones. Qu’en est-il du mandat d’UNICEF en matière d’urgence? Comment l’évaluer s’il est intégré à un projet thématique qui couvre tout le territoire de la RDC ? Dans quelle mesure l’UNICEF contribue-t-il au STAREC ? Autant de questions qui ont motivé le remaniement du Programme Education.

d) Les bénéficiaires du Programme

Quels sont les bénéficiaires du Programme ? Les bénéficiaires directs sont les enfants de 3 à 5 ans (en âge préscolaire), les enfants de 6 à 11 ans (en âge de scolarité primaire) ainsi que les jeunes et adolescents âgés de 12 à 16 ans. Mais on dénombre également un nombre important de bénéficiaires indirects – dits aussi « groupes cibles ». Les groupes cibles sont ceux dont on vise un changement de comportement ; ils ne correspondent pas nécessairement aux bénéficiaires directs. Quels sont-ils ? Le programme Education de base en vise plusieurs, toutes zones confondues (en transition, en urgence ou en développement). Au sein même des établissements scolaires, primaires et secondaires, ainsi que dans les centres de rattrapage et les centres d’éveil, on mentionnera les enseignants et les éducateurs, les directeurs, mais aussi les bénéficiaires directs que sont les enfants. Le Programme vise encore les parents et les membres de la communauté de base de même que les inspecteurs et les autorités décentralisées du secteur de l’Education. A un autre niveau, il interviennent auprès des
responsables de centres de jeunes (CEICA, clubs Adodev), des animateurs et des pairs éducateurs, des responsables de réseaux d’association (REEJER, RACOJ …) et enfin des adolescents eux-mêmes.

e) Les stratégies du Programme

Comment le Programme intervient-il sur ces groupes cibles ? Une large panoplie de stratégies est utilisée :

- La fourniture de biens. Dans le cadre du Programme, l’UNICEF distribue du matériel à destination des enseignants, des éducateurs, des enfants et des jeunes mais aussi des structures scolaires ou des centres de jeunes en général : il s’agit de kits pédagogiques, de kits scolaires, du matériel didactique, des kits récréatifs ou plus ponctuellement de bancs, voire de tableaux. De manière transversale aux différents projets, l’UNICEF finance également la construction ou la réhabilitation de salles de classes, de bâtiments scolaires, de CEICA : tant donc pour l’enseignement primaire que pour le secteur de la petite enfance.

- La mise en place d’espaces d’apprentissage sûrs et protecteurs pour les enfants.

- La fourniture de services et le renforcement de capacités. L’UNICEF propose en effet des formations aux enseignants, inspecteurs, aux parents ou même encore aux adolescents. Il s’investit aussi dans la révision des modules de formation de même que dans le rattrapage scolaire pour les élèves en décrochage.


- L’information, la communication et la sensibilisation, notamment via des campagnes médiatiques, autour de l’importance de la scolarité – la campagne « Back to school » en est l’exemple phare, de la question du VIH/Sida, des thématiques relatives à la paix et à la citoyenneté, de l’éducation dans les situations d’urgence, etc.

- Des actions de dialogue et de soutien de politiques avec les autorités de RDC, en vue d’une adaptation des instruments législatifs et réglementaires du pays. Celles-ci portent par exemple sur le développement d’une politique de la petite enfance, sur les conditions d’accès à l’école primaire, sur l’importance d’une politique de la jeunesse, sur la nécessité d’intégrer les situations d’urgence dans les stratégies et politiques existantes, etc.

- Le renforcement des partenariats. L’UNICEF travaille à renforcer les partenariats au niveau central (avec les ministères concernés et les PTF du secteur de l’éducation), provincial (entre antennes Unicef, services déconcentrés des ministères, Gouvernorat et ONG partenaires) et local (en impliquant les communautés de vie, les établissements, les élèves, etc.).

4. Questions d’évaluation

Comme précisé en introduction, les objectifs spécifiques de l’évaluation étaient de déterminer la pertinence, l’efficacité, l’efficience, l’impact et la pérennisation des stratégies utilisées dans la mise en œuvre du Programme pour améliorer l’accès équitable des enfants à une éducation
de base de qualité, leur environnement d’apprentissage et la couverture globale de l’Education.

Poursuivant ces objectifs et en liant avec les TdR, les principales questions qui ont guidé l’évaluation étaient les suivantes :

**La Pertinence**

Le Programme est-il pertinent par rapport au problème à résoudre ?

- Compte tenu de la situation actuelle de l’éducation et des résultats planifiés, dans quelle mesure le programme d’action est-il adapté aux besoins des bénéficiaires directs ?
- Dans quelle mesure les résultats du Programme Education de Base sont-ils alignés sur les plans nationaux, les priorités et les interventions du Gouvernement ? Ces objectifs sont toujours pertinents ?
- La composante du programme Education de Base a-t-elle été mise en œuvre telle que convenu entre le Gouvernement et l’UNICEF ?
- Les populations servies considèrent-elles que les interventions du Programme répondent à leurs besoins ?
- Les activités et les extrants du Programme sont-ils compatibles avec les effets, les objectifs globaux et spécifiques ?
- Dans quelle mesure les interventions sont-elles alignées aux priorités sociales, économiques, politiques et sécuritaires de la RDC tenant compte du fait que la RDC sort des conflits et a commencé le processus de développement ?
- Comment les principes communs d’UNICEF (CDC, CCC) ont-ils été promus dans le Programme ?
- Quels sont les liens entre les effets globaux du Programme Education de Base et les OMDs et les PSMT de l’UNICEF (Plan stratégique à moyen terme) ?

**L’Efficacité**

Dans quelle mesure les stratégies du Programme ont été mises en œuvre en cohérence avec les résultats prévus ? Auraient-elles pu être plus efficaces dans l’atteinte des résultats planifiés ?

- Les résultats du Programme planifiés pour les trois premières années ont-ils été atteints ?
- Lesquelles des interventions du Programme ont contribué totalement ou partiellement à l’atteinte des résultats ? Lesquelles ont échoué ?
- Quels en sont les facteurs de succès ou d’échec ?
- Qu’est-ce qui devrait être fait pour améliorer l’efficacité du prochain Programme ?
- Dans quelle mesure le Programme a-t-il contribué à éliminer les barrières à l’accès des filles et autres populations mal desservies à l’Education ?

**L’Efficience**

Dans quelle mesure les investissements et stratégies du programme ont-ils été efficaces en termes de meilleure utilisation des ressources monétaires ?

- Évaluer l’utilisation des ressources par rapport aux résultats atteints
• Déterminer si les interventions du Programme Education de base ont été mises en œuvre dans le délai, avec une couverture plus large que celle prévue, à un meilleur coût
• Evaluer s’il existe des approches alternatives à meilleur coût qui auraient permis d’atteindre les mêmes résultats que ceux fixés par le Programme Education de Base

L’Impact
Quel a été l’apport du Programme en termes d’accès et de qualité de l’éducation ?
• Que pensent les participants (les populations locales) et les partenaires (y compris le Gouvernement) sur la question de savoir si le programme a affecté le bien-être des enfants dans les régions ciblées ?
• Du point de vue des investissements faits durant les cinq dernières années, dans quelle mesure les ressources ont-elles été utilisées de manière équitable ?
• Le Programme Education de Base a-t-il augmenté significativement la zone de couverture de services ?
• Le Programme Education a-t-il amélioré les acquis scolaires des enfants et adolescents ?
• L’environnement scolaire a-t-il été rendu convivial en termes de disponibilité de services d’hygiène et d’assainissement, sécurité et protection, promotion de la participation des enfants, adolescents et parents ?
• Le Programme Education de base a-t-il renforcé les capacités des institutions locales et des populations ciblées pour prendre en charge les questions relatives à l’éducation ?
• Y a-t-il eu des effets pervers occasionnés par le Programme Education ?
• Quelle est leur importance, comparé aux résultats positifs du Programme ?
• Dans quelle mesure le Programme a-t-il réussi à améliorer les taux d’inscription, de fréquentation, de réussite et d’achèvement chez les garçons et les filles ?

La Pérennisation
Le Programme est-il durable ?
• Quel est le degré d’appropriation locale du Programme Education de Base ?
• A quel point les principaux acteurs locaux ont-ils été impliqués dans la planification et la mise en œuvre du Programme Education de Base ?
• En l’absence des donateurs, les principaux acteurs du Programme Education de Base voudraient-ils et seraient-ils capables de continuer à le mettre en œuvre ?
• Y a-t-il parmi les technologies utilisées dans la mise en œuvre du Programme Education, une qui serait nocive à l’environnement ou à la conservation de l’eau ?
• Comment le partenariat a-t-il été utilisé pour soutenir le passage à échelle des initiatives ou le renforcement des capacités ?
• Quelles leçons peuvent être tirées par l’Organisation et ses partenaires des expériences des bénéficiaires dans la jouissance de leur droit à l’éducation dans les provinces et d’autres intervenants clés dans leurs capacités de fournir des appuis techniques, financiers et managériaux dans le cadre de la prestation de services relatifs au Programme ?
• Dans quelle mesure le Programme a-t-il réussi dans l’amélioration des capacités de terrain de fournir et maintenir des offres de haute qualité d’éducation de base,
En ce qui concerne les aspects humanitaires, il était demandé que les questions supplémentaires portent sur les aspects suivants :

- Couverture : Quels groupes ont été touchés par le Programme et quel est l’impact sur eux ?
- Coordination : Quels sont les effets de la coordination ou du manque de coordination sur les interventions humanitaires ?

Si pertinent, les critères suivants seront aussi pris en compte :

- Cohérence : Y a-t-il une cohérence entre les différentes politiques qui guide les acteurs ? Ces politiques prennent-elles explicitement en compte les considérations humanitaires ?
- Protection : La réponse est-elle adaptée en termes de protection des différents groupes ?

Enfin, la demande était aussi d’évaluer le succès avec lequel le Programme a intégré les questions transversales suivantes : Le niveau d’intégration des questions liées au genre et à la prévention du VIH/Sida ; La prise en charge des besoins spécifiques des enfants et adolescents, y compris les handicaps ; Le degré d’application de l’approche de programmation basée sur les droits humains ; Quel est l’avantage comparatif pour UNICEF de travailler avec le ministère de l’éducation, des ONG’s et des partenaires privés ?

Le schéma ci-dessous reprend, en guise de synthèse, les différents points caractéristiques de la conception du Programme Education de Base.

**Figure 2 - La conception du Programme Education de Base**
Stratégies
Fourniture de biens et services, sensibilisation, échange de bonnes pratiques, dialogue, communication, partenariats

Couverture nationale 2008-2012
Structures ciblées

Les critères d’évaluation : La pertinence, l’efficacité, L’efficience, l’impact, la pérennisation …

5. METHODOLOGIE

Différentes méthodes de recueil de l’information ont été privilégiées dans le cadre de cette évaluation23. Au titre des données primaires, on mentionnera l’enquête par questionnaire et la technique de l’entretien. La collecte des données secondaires a été réalisée quant à elle grâce à l’analyse documentaire.

5.1. La collecte des données primaires : la combinaison du qualitatif et du quantitatif

Dans le cadre des exigences posées par les TDR, le scénario proposé a été de combiner, de manière participative, à la fois une démarche qualitative afin d’embrasser les problématiques rencontrées sur le terrain de manière globale et une démarche plus quantitative qui répondait aux exigences de cibler i) les différents projets, ii) les six Provinces requises, et iii) les différentes catégories de bénéficiaires, directs et indirects, du Programme. La combinaison d’une approche qualitative et quantitative a pour avantage d’à la fois profiter du caractère extensif de l’enquête par questionnaire et du caractère intensif des approches qualitatives. Autrement dit, dans le cadre de cette évaluation, la méthode choisie a pour but d’expliquer mais aussi et avant tout de comprendre la mise en œuvre concrète du Programme Education de Base en RDC.

a) Les outils de récolte de l’information

Les outils d’enquête ont été réalisés en ce sens. C’est la méthode des questionnaires semi-ouverts qui a été privilégiée comme méthode de collecte de l’information. Pour les partenaires aux niveaux central et national, dans la mesure du possible, des entretiens ouverts ont été effectués.

Ces outils sont le fruit d’une triple étape :

○ Une première étape d’élaboration des outils, au long de laquelle la liste des questions a été confrontée aux critères et indicateurs figurant dans les TdR pour en préciser la portée et l’étendue.

○ Une deuxième étape d’expérimentation des outils, sur le terrain, à Kinshasa, afin d’assurer la validité et la fiabilité des instruments.

○ Une troisième étape de méthode par les juges, durant laquelle les questionnaires ont été soumis à un spécialiste pour validation scientifique. Ces questionnaires ont également été soumis à l’ensemble des membres du Comité de pilotage de cette évaluation (UNICEF,

23 On trouvera une description plus détaillée de la méthodologie de l’étude en annexe 8.
ministères, partenaires du programme, etc.), tant lors de l’atelier de validation de la méthodologie le 30 mars à Kinshasa qu’ensuite, par retour de mails.

Ces deux dernières étapes ont été cruciales et nous ont permis d’affiner sensiblement nos outils et d’arriver au produit fini que sont les questionnaires semi-ouverts.

Nous avons eu le souci que ces outils couvrent l’ensemble des profils de bénéficiaires, directs et indirects, du Programme. Plus précisément, les outils ont été conçus selon deux critères :

- par profils d’enquêtés : élèves, enseignants, éducateurs, directeurs, communautés de base, responsables de centres, animateurs, inspecteurs, responsables et partenaires du projets, entrepreneurs, ONG locales …
- par projet : projet DIJE, projet EPQ, projet PDA, projet pour les zones d’urgence et de manière transversale, écoles construites/réhabilitées.

Près de 34 outils différents ont ainsi été créés. On les trouvera en annexe 9 avec, à côté de chaque question, les résultats chiffrés en termes de fréquences.

b) La méthode d’échantillonnage

Comment les répondants aux questionnaires réalisés dans le cadre de cette évaluation ont-ils été choisis ?

La formule privilégiée dans le cadre de cette évaluation a été celle de l’échantillon par quotas, qui consiste à s’assurer de la représentativité d’un échantillon en lui affectant une structure similaire à celle de la population de base (on parle aussi d’échantillonnage dirigé ou par choix raisonné). Autrement dit, en fonction d’un certain nombre de caractéristiques que nous avons jugées pertinentes, nous avons cherché à construire un modèle réduit de la population de référence.

Quelles sont ces caractéristiques prises en compte pour l’échantillonnage ?

**L’échantillon des sites**


**Tableau 2 - Synthèse des zones d'enquête**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Province</th>
<th>Zone urbaine</th>
<th>Zone rurale</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Equateur</td>
<td>Mbandaka</td>
<td>Gemena</td>
</tr>
<tr>
<td>Kasaï Oriental</td>
<td>Mbuji Mayi</td>
<td>Tshilenge</td>
</tr>
<tr>
<td>Katanga</td>
<td>Lubumbashi</td>
<td>Kalémie (pas tout à fait zone rurale mais choisie en raison de son statut de zone d’urgence)</td>
</tr>
<tr>
<td>Nord-Kivu</td>
<td>Goma</td>
<td>Butembo</td>
</tr>
<tr>
<td>Province Orientale</td>
<td>Kisangani</td>
<td>Bunia</td>
</tr>
<tr>
<td>Kinshasa</td>
<td>Kinshasa Est, Ouest et Centre</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

²⁴ Il est à noter que les TDR exigeaient de couvrir au minimum 6 provinces de RDC.
*Pour le choix des sites d’enquête au sein de ces Provinces, il a été tenu compte des critères suivants :

- Le critère des Provinces éducationnelles ;
- La présence ou non des écoles appuyées par l’Unicef (il est à noter qu’un certain nombre d’écoles non appuyées ont été également visitées) ;
- Milieu urbain/rural ;
- Ecoles réhabilitées/non réhabilitées ;
- Critères d’ordre pratique, externes (accessibilité des sites, possibilités de déplacement, accessibilité des personnes à enquêter …) et internes (liée au budget et au timing disposé dans le cadre de l’évaluation).

Le tableau ci-dessus donne un état des lieux général des zones dans lesquelles (ou à partir desquelles) des sites d’enquête ont été visités.

**L’échantillon des structures**

Etant donné le Programme évalué, de nombreuses structures différentes ont été visitées sur le terrain. Le tableau ci-dessous présente le type et le nombre de structures enquêtées au total.

**Tableau 3 : Nombre de structures enquêtées**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Structure</th>
<th>Nombre</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>ECE/Ecoles maternelles</td>
<td>77</td>
</tr>
<tr>
<td>Ecoles primaires (EP)</td>
<td>96</td>
</tr>
<tr>
<td>Centres de rattrapage scolaires (CRS)/CPS/CS/CES</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>Etablissements secondaires</td>
<td>54</td>
</tr>
<tr>
<td>CEICA et centres similaires</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>Clubs ADODEV</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Associations ou réseaux d'associations</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Autres (difficiles à préciser)</td>
<td>46</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Total</strong></td>
<td><strong>350</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**L’échantillon de la population**

Qui l’enquête a-t-elle ciblé ? Comme vu ci-dessus avec les outils, l’enquête a ciblé très large et a visé tant les bénéficiaires directs que les bénéficiaires indirects du Programme, en plus des responsables et partenaires du Programme.

- Les bénéficiaires directs ou les principaux groupes cibles des différentes actions menées dans le cadre des cinq projets qui composent le Programme sont les enfants, les adolescents, en somme les jeunes d’âge allant 6 à 24 ans ;
- Les bénéficiaires indirects du programme sont : les éducateurs\(^{25}\), les enseignants les directeurs des différentes structures (toutes zones confondues), les parents

---

\(^{25}\) Dans ce rapport, par le terme d’éducateur nous viserons les éducateurs qui s’occupent de la petite enfance (projet DIJE).
d’élèves/communautés de base, les inspecteurs (tous projets confondus), les responsables et animateurs des CEICA, clubs Adodev … et les responsables des réseaux d’association (Racoj …) mais aussi les entrepreneurs, les ONG/ entreprises chargées des constructions d’école, etc.


- L’enquête a également ciblé un certain nombre d’acteurs travaillant dans des structures non ciblées par le Programme Education de base, dans une optique comparative.

Si les experts nationaux devaient couvrir un maximum de responsables locaux, les enquêteurs devaient quant à eux, par structure, viser au minimum 12 personnes en diversifiant les profils27.

AU FINAL, le lecteur trouvera en annexe 7 de ce rapport le nombre de répondants, par profil, par sexe et par province. Le total s’élève à 1901 questionnaires, dont 98 concernent des acteurs de structures non ciblées par le Programme. À cela, on ajoutera 22 partenaires et responsables du Programme rencontrés.

Que pouvons-nous retirer des données issues de cet échantillon ? Comment interpréter les résultats ?

La signification des données issues de l’échantillon

Relativement à l’ensemble des bénéficiaires ciblés par le Programme, l’échantillon de l’évaluation est statistiquement significatif : avec un total de 1803 répondants bénéficiaires de l’appui d’UNICEF, il dispose en effet d’une marge d’erreur de 2%, ce qui est très réduit28.

Toutefois, au-delà de la valeur statistique (non négligeable) des données issues du dépouillement des questionnaires, il convient de préciser la portée de l’interprétation qui est faite de ces centaines de réponses29. C’est à cet égard que la combinaison du qualitatif et du quantitatif prend tout son sens : car, nous le rappelons, la mise en œuvre du Programme en Education de Base a été évaluée de manière tant qualitative que quantitative. C’est bien cette formule qui a été d’emblée privilégiée. Les résultats empiriques proviennent tant des questionnaires semi-ouverts proprement dits que des nombreux entretiens formels ou, souvent, informels réalisés sur le terrain par les experts et enquêteurs ainsi que de leurs propres comptes rendus d’enquête30.

26 On trouvera en annexe 6 du rapport une liste des différents responsables et partenaires du Programme interrogés dans le cadre de l’évaluation.

27 Par exemple, pour une école, il était demandé d’interroger au moins 4 élèves, 4 enseignants, un directeur, 3 membre de la communauté de base (parents d’élèves, comités de parents …).

28 Ce caractère globalement significatif est toutefois à prendre avec précaution à la lecture des résultats car, comme déjà expliqué, l’échantillon couvre une diversité de profils différents. Certaines catégories de répondants ont été atteintes en grand nombre (par exemple, les élèves des écoles primaires), d’autres ont été plus difficile à trouver (par exemple, parents d’adolescents). De même, la répartition d’une même catégorie de répondants est inégale par Province. Toute ventilation des réponses est donc hasardeuse, tel n’était pas non plus le but de ce dispositif à dominante qualitative.

29 Nous attirons l’attention sur l’annexe 8 dans laquelle nous donnons plusieurs règles de lecture des données issues de l’enquête de terrain.

30 C’est notamment pourquoi, d’un projet à l’autre, selon les données recueillies, l’accent est davantage mis sur telle ou telle Province.
Dans ce cadre, les questionnaires nous ont permis de valider ou d’infirmer certaines hypothèses émises lors des recherches exploratoires. Grâce aux questions ouvertes, ils ont aussi permis de comprendre certaines expériences de terrain et/ou difficultés des bénéficiaires du Programme. Le quantitatif a pour but d’éclairer le qualitatif et vice-versa. Nous avons proposé un dispositif méthodologique dans lequel l’énergie est placée dans la compréhension des phénomènes observés plus que dans la réduction de la fourchette d’incertitude.

5.2. **La collecte des données secondaires : l’analyse documentaire**


6. **LIMITES**

Différentes limites rencontrées lors de l’évaluation doivent être soulignées.

Il convient tout d’abord de souligner que la demande liée à l’évaluation a fortement augmenté en cours de route, le tout dans un contexte de délais très serrés. Le scénario initialement proposé de 300 questionnaires et d’une cinquantaine d’entretiens a connu de sensibles évolutions au vu de la complexité et de la diversité du Programme Education de Base. Il est apparu en effet lors de l’atelier de validation méthodologique du 30 mars 2012 qu’il fallait prendre en compte de manière spécifique l’ensemble des différents profils de bénéficiaires, directs et indirects du Programme Education de Base. La demande d’une étude de cas du Katanga a également été formulée, ainsi que celle de prendre en compte dans l’analyse des structures non appuyées.

En conséquence, l’équipe d’évaluation du BIEF a formulé une requête de budget additionnel, qui puisse couvrir l’augmentation de la demande. Différents aléas liés à ce dernier ont eu pour conséquence l’annulation de la supervision initialement prévue par l’expert international pour venir en appui aux experts nationaux (afin de prendre de la hauteur et réorienter au besoin l’échantillon récolté sur le terrain), ainsi qu’un réajustement de la démarche d’étude de cas du Katanga : elle sera limitée à des entretiens menés auprès d’une dizaine de directeurs de CRS et d’écoles primaires par un enquêteur désigné à cet effet ainsi – et surtout – qu’à une analyse documentaire.

Lors de l’enquête de terrain proprement dite, hormis un accident de moto d’un enquêteur, aucun incident ni faute professionnelle n’a été constatée. La collecte des données dans le Katanga a toutefois été ralentie en raison d’un sérieux ennu de santé de l’expert national alors sur place : si la qualité des données n’en n’a pas souffert, la quantité a dû être légèrement revue à la baisse dans les environs de Lubumbashi.

Les experts ont été confrontés à d’autres limites qui n’ont pas facilité la récolte de l’information, sans toutefois qu’au final, la qualité ne soit réellement mise en cause. Ainsi, des
contraintes liées aux déplacements ont dû être surmontées. Outre l’état délabré des voies de communication et le nombre incalculable de kilomètres réalisés pour atteindre certaines structures (jusqu’à 135 km réalisés pour se rendre à Kyoko, en Kalémie centre), on mentionnera des retards de vols, des avions surbookés et même des vols annulés, à l’exemple de cet avion assurant la liaison Mbandaka-Kinshasa, réquisitionné par le Gouvernement de la RDC en raison de l’effondrement d’un pont dont la conséquence serait l’isolement de la Province.


On notera encore que plusieurs organisations internationales qui ont eu à construire et/ou à réhabiliter les infrastructures scolaires n’ont pas rempli les questionnaires, soit qu’elles devaient demander l’autorisation du Siège, soit qu’elles avaient un agenda surchargé, soit enfin qu’elles avaient déjà plié bagage. Dans ces cas de figure qui se sont présentés à Bunia, Butembo et Béni, l’expert national n’avait qu’à lire les rapports narratifs disponibles dans les bureaux de l’UNICEF.

Au niveau de l’analyse documentaire enfin, on soulignera la difficulté rencontrée par l’équipe d’évaluation à recoller un certain nombre d’informations relatives au Programme Education : ainsi en va-t-il en particulier d’informations financières qui auraient permis d’investir davantage le critère de l’efficience du Programme.

L’ensemble de ces limites et difficultés sont à prendre en compte afin de dresser les contours du périmètre de l’étude. Mais si, avec plus de temps, l’évaluation aurait pu investiguer davantage certains aspects pointus (le respect de certains principes notamment) ; au final, les limites n’ont pas sensiblement affecté ni la quantité, ni la qualité des informations recueillies et, en cascade, des résultats et analyses formulées dans le cadre de cette évaluation.

31 Notons également, en ce qui concerne le volet Urgence, que notre souci de profiter de la présence des enquêteurs sur place pour poser une longue série de questions aux bénéficiaires, des questions parfois pas directement connectées avec l’évaluation, a eu pour conséquence que les répondants au questionnaire le jugeaient trop long et trop détaillé – d’où un nombre plus élevé de ‘sans réponse’.
32 Malgré la demande de répondre ultérieurement à un questionnaire par la voie informatique, aucune réponse ne nous est parvenue.
33 Cela dit en passant, en leur qualité de responsable de projet, ces derniers étaient tout aussi au fait des activités menées par UNICEF dans la province que leur supérieur : cela ne constituait donc pas un inconvénient majeur.
34 Nous précisons à nouveau que le lecteur trouvera la liste détaillée des responsables et partenaires interrogés en annexe 6 de ce rapport.
7. LES RESULTATS DE L’ÉVALUATION PAR PROJET


7.1. Les forces et les opportunités des projets

L’examen des données issues de l’analyse documentaire montre que pour chacun des projets, bien que de manière inégale, les résultats quantitatifs attendus en 2011 sont généralement en voie d’être atteints. Les effets attendus sur le terrain sont d’ailleurs relativement visibles, malgré le fait que l’environnement socio-économique ou professionnel défavorable en diminue la portée (voir ci-dessous). Que ce soient les appuis matériels, financiers ou en formations, ils sont bien accueillis par les bénéficiaires directs ou indirects qui en reconnaissent le caractère indispensable. Les formations en particulier font l’objet d’une large satisfaction dans le chef de ceux qui en bénéficient. On mentionnera aussi que les structures non appuyées, quand elles ne font pas part de leur mécontentement, évoquent leur désir de bénéficier des mêmes actions que les structures appuyées.

Des facteurs d’ordre organisationnel (soit internes au Programme : ce sont ses forces) et d’ordre environnemental (soit externes au Programme : ce sont les opportunités qui se présentent au Programme) permettent d’apprécier ces résultats globalement encourageants.

Au rand des forces du Programme, on notera :
- Une très grande visibilité de l’UNICEF sur le terrain
- L’équipement d’espaces d’éveil, d’écoles, de centres de rattrapage et centres de jeunes en matériel didactique, pédagogique, scolaire et ludique ;
- Des formations données à tous niveaux (points focaux, acteurs provinciaux, enseignants …) en compris auprès de formateurs dans l’optique d’un effet multiplicateur de ces formations ;
- Des appuis au niveau politique national qui ont porté leurs fruits, comme en témoignent l’élaboration d’un Document de Politique du Développement du Jeune Enfant, le renforcement d’une stratégie d’éducation de base au niveau national, notamment par l’adoption de la SDEPSP (Stratégie de Développement de l’Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel), l’adoption d’une politique nationale de la jeunesse …
- Un fonctionnement organisationnel positivement connoté par les responsables
- L’échange de bonnes pratiques entre les différents partenaires provinciaux (via des séminaires communs) et leur découverte des réalités de terrain.

Pour le projet DIJE spécifiquement on pointera un projet pilote Child-to-Child aux effets encourageants, le développement d’un paquet de matériel d’éducation parental finalisé ou
encore la production de modules sur le développement des compétences en pré-lecture, pré-écriture et pré-calcul.

Pour le projet EPQ, on mentionnera les campagnes Back to School et leur impact sur le taux de scolarisation ou encore la mise en œuvre des standards nationaux de l’approche ‘Ecole amie des enfants’, une approche à évaluer dans un futur proche.

Pour le projet PDA, on mentionnera le système d’éducation par les pairs, les petits livrets sur les compétences de vie, facilement transportables ou encore un taux élevé de fréquentation des centres de jeunes.

Une des forces des constructions et réhabilitations consiste à l’identification de modèles d’infrastructures scolaires à moindre coût. Les mécanismes procéduraux sont aussi globalement bien huilés et la plupart des responsables provinciaux des travaux interrogés affirment recevoir les fonds disponibles à temps.

Enfin, trois forces du projet dans les zones d’Urgences consistent en i) son caractère flexible qui prend en compte le caractère d’urgence des réponses à donner, ii) un dispositif d’analyse des besoins éprouvé et iii) un outil informatique de suivi tant qualitatif que quantitatif des résultats du projet, auquel ont accès l’ensemble des responsables et partenaires du projet.

Au rang des opportunités du Programme, notons que, pour chacun des projets, l’intérêt ou désintérêt, la motivation ou démotivation des bénéficiaires (communauté de base, jeunes et adolescents …) varient sensiblement d’un endroit à un autre, dans des proportions à évaluer au cas par cas, ce qui exclut toute généralisation et en fait tour à tour une opportunité ou une menace. De manière positive, on mentionnera toutefois le courage ponctuel des enseignants, directeurs, encadreurs et autres animateurs qui s’accrochent à leur mission, même en dehors des heures d’école ; ou encore la grande capacité de mobilisation et de participation des adolescents à travers leurs organisations et réseaux, constituant ainsi un véritable moteur pour le changement. On remarque aussi à plusieurs endroits la présence d’acteurs forts au niveau local pour mettre sur pied un partenariat et ainsi mobiliser de nouvelles ressources (présence d’associations religieuses, ONG …). L’exemple de l’espace d’éveil de Kimbembe dans le Katanga, mis sur pied grâce à l’ONG « Jardin pour Tous » en est une très bonne illustration.

Au-delà de l’aide UNICEF, on peut donc mettre en évidence l’importance d’autres appuis extérieurs (à considérer en vue de partenariats potentiels avec d’autres organismes (inter)nationaux), de même d’ailleurs que le bon fonctionnement global des structures de gestion des écoles appuyées. Enfin, mentionnons que dans les questionnaires, toute une partie de la populations locale mentionne la débrouille et cherche à se prendre en charge par elle-même malgré les conditions d’extrême pauvreté.

Le potentiel est donc là pour une pérennisation des acquis, mais l’évaluation a mis en évidence qu’il était sous utilisé par le Programme (voir les développements donnés dans l’analyse du critère de pérennisation).

Dans une toute autre veine, on fera remarquer que la qualité des matériaux utilisés pour les constructions et réhabilitations est positivement saluée, de même que la présence de fournisseurs expérimentés au niveau local. Pour les Urgences, la multiplicité des intervenants dans l’Est du pays ne facilite pas la coordination des interventions : le Plan Intérimaire de l’Education constitue à cet égard une belle opportunité pour les différents organismes (inter)nationaux d’accorder leurs violons.
7.2. Les faiblesses et les menaces des projets

Quant aux insuffisances relevées, elles concernent certaines activités dont le pourcentage par rapport à la valeur ciblée en 2012 est parfois encore faible. Par ailleurs, lors de l’enquête, et sans entrer dans les détails, les acteurs ont émis des critiques qui portaient essentiellement sur la qualité (voir notamment les cas de construction et réhabilitation, mais aussi certains matériels octroyés aux centres de jeunes – pour lesquels les acteurs sont dépendants de l’aide extérieure en cas de dégâts, d’usure ou de panne – ou le contenu des kits scolaires), et l’insuffisance en quantité. Que la quantité soit insuffisante au regard des besoins – énormes – des populations est compréhensible ; toutefois, si la quantité est exprimée comme insuffisante par les acteurs, c’est qu’elle l’est à leur niveau : l’appui en question ne leur permet donc pas de mener un travail correct alors que tel est le but recherché. Les critiquent portent aussi sur le fait que cet appui parvient parfois en retard au bénéficiaire, ce dont témoigne notamment un élève sur deux. On relèvera encore que la satisfaction à l’égard des travaux est très mitigée, notamment les salles de classes construites sous le label d’Urgence dans des zones qui, dans les faits, accueillent des populations définitivement déplacées.

Au niveau des causes internes au Programme – ses faiblesses, on relèvera tout d’abord un problème récurrent de manque de fonds sur le terrain (une faiblesse également mise en évidence dans le PTR). Plusieurs scénarios relatifs à ce manque de fonds ont été observés :

a) Un premier scénario, courant, de problème de décaissement des fonds, l’argent – théoriquement disponible – mettant du temps à arriver sur le terrain, freinant la mise en œuvre des projets concernés ;

b) Un deuxième scénario de détournement de certains financements vers d’autres objectifs du Programme, à l’image de ces activités PDA arrêtées suite à l’utilisation de leur financement pour le dispatching des kits scolaires (projet EPQ) ;

c) Un troisième scénario de sous évaluation financière de certaines activités, à l’image de ces kits scolaires dont l’acheminement jusque dans les salles de classe même n’avait pas été pris en compte.

d) Pour les Urgences, les fonds ont tendance à être moindres lorsqu’il s’agit d’éducation, les bailleurs de fonds favorisant le volet protection.

Des difficultés liées au suivi reviennent également de manière transversale aux différents projets : qu’il s’agisse d’un sous-effectif dévolu au suivi – au niveau de l’UNICEF mais aussi au niveau des acteurs provinciaux, postant la question de leur formation et de leur encadrement ; ou d’un manque de moyens logistiques pour assurer ce suivi, notamment matériels (une seule voiture à l’échelle d’une zone et pour suivre plusieurs projets, une moto sans que le carburant ne soit pris en compte, etc.). Nous analyserons ce point plus en profondeur dans les critères d’impact et de pérennisation, mais notons déjà qu’au manque de suivi s’ajoute le caractère ponctuel et imprévu de l’aide (ou de la fin de l’aide) UNICEF. Notons aussi que pour le volet des Urgences, ce suivi de terrain est freiné par une logistique contraignante (déplacements aériens, disponibilité des moyens de locomotion, déplacements sur le terrain sous escorte, etc.).

De manière générale, notons que la collaboration entre les différents responsables et partenaires du Programme est appréciée de manière inégale : globalement positive, plusieurs acteurs déplorent cependant une certaine inégalité dans la relation entre partenaires, que cette inégalité soit l’expression des uns de « ne pas se sentir assez impliqué », ou l’expression des autres de « ne pas sentir assez d’implication ». En ce qui concerne le poste des constructions et réhabilitations, le manque de collaboration avec les autorités et les acteurs locaux a été souligné avec force. Des propos à mettre en regard avec la faiblesse liée au manque
d’expertise technique interne à l’EPSP au niveau provincial, ce qui ne facilite pas son implication.

Enfin, de manière spécifique aux zones d’urgence, on mentionnera encore que l’appréciation du statut des populations – en déplacement temporaire ou définitif, en zone d’urgence ou de transition – n’est pas aisée, d’autant que ce statut est à tout moment susceptible de bouger dans un contexte d’alternance entre paix précaire et conflit ouvert.

Au rang des **menaces du Programme** (les causes externes au Programme), et de manière transversale aux différents projets, on mentionnera les domaines suivants :

- Le niveau élevé de pauvreté au sein de la population et, corrélativement, le faible niveau d’instruction (des parents) et la faim (des enfants) ;
- Dans la même veine, on notera qu’alors qu’il revient en grande partie aux parents d’assumer la charge des frais scolaires de leurs enfants, l’importante thématique du coût de la scolarité fait l’objet d’une analyse transversale aux différents projets (voir le point 7.2) ;
- Les problèmes d’accès aux populations rurales en raison notamment d’infrastructures routières et fluviales déficientes, voire inexistantes, ce qui freine considérablement le suivi et l’accompagnement des projets et met à mal le critère d’équité dans les populations touchées par le Programme ;
- Le peu de ressources dévolues aux ministères liés à l’Education relativement aux besoins de la population

De manière plus spécifique, on mentionnera aussi :

- (DIJE) la non reconnaissance du métier d’encadreur/encadreuse et le caractère facultatif de l’éducation préscolaire ;
- (EPQ) les nombreuses barrières persistantes à la gratuité de l’enseignement, une fonction enseignante dévalorisée, l’âge en moyenne élevé des enseignants ;
- (Constructions et réhabilitations) le manque de carrières au niveau local, les intempéries ;
- (Urgences) l’environnement insécurisé/insécurisant et le temps long de la bureaucratie, qui ne facilite pas des réponses rapides.

On terminera par dire que, dans les questionnaires, si une partie de la population locale mentionne la débrouillardise et cherche à se prendre en charge par elle-même malgré les conditions d’extrême pauvreté (cfr ci-dessus), une autre partie est soit résignée, soit fait un appel criant à l’UNICEF ou à l’Etat congolais.

Quant à l’étude de cas du Katanga, elle a révélé que cette Province est un condensé des difficultés vécues par le pays (pauvreté généralisée, faible motivation des enseignants …), avec comme spécificité que les problèmes s’y posent avec relativement plus d’acuité en raison d’une conjonction ou d’un cumul pernicieux de facteurs à la fois géographiques, historiques, économiques, socio-culturels et politiques. On mentionnera en particulier i) le contexte de conflits qui a aggravé – et aggrave encore – la destruction du tissu économique et social, en particulier dans le Nord de la Province : une situation qui ferait drastiquement baisser la moyenne des indicateurs ; et ii) la présence de mines qui attirent les enfants hors du circuit scolaire. Néanmoins, l’application du Programme a été aussi bénéfique pour cette Province où il a été relevé des exemples de bonnes pratiques encourageantes pour l’avenir.
Après ce tour de piste des différents résultats relativement aux projets constitutifs du Programme, il convient d’analyser et d’interpréter les résultats à l’aune des différents critères d’évaluation, en se référant aux questions d’évaluation reprises des TDR (voir la partie 4). Pour rappel, les critères d’évaluation demandés étaient les suivants : la pertinence, l’efficacité, l’efficience, l’impact, la pérennisation, et, en ce qui concerne les aspects humanitaires, la coordination et la couverture. Les résultats sont présentés relativement à chacun de ces critères. Toutes les questions y relatives ont été prises en compte dans l’analyse. Etant fort nombreuses et se recoupant souvent, elles ne sont pas listées de manière scolaire pour des raisons de fluidité et de continuité du texte.

8.1. Une grande Pertinence du Programme

Sans détour, on peut affirmer que le Programme Education de Base a une très grande pertinence. Les résultats ont été planifiés en tenant compte de la situation propre de la RDC, actuelle et passée, dans un contexte socio-économique extrêmement difficile et de faiblesse généralisée du secteur de l’éducation – de l’éducation de base en particulier : faiblesse de la carte scolaire et de très nombreux enfants hors du circuit scolaire ; sous financement chronique et un coût élevé de l’éducation ; faibles compétences des enseignants et, plus globalement, qualité déficiente de l’éducation … A ce niveau, on l’a vu, les indicateurs sont faibles : taux de scolarisation, de survie scolaire et d’achèvement faibles, etc., même si certains progrès ont été remarqués depuis une dizaine d’années (grâce notamment à des programmes comme celui-ci, nous le verrons dans l’analyse des critères d’efficacité et d’impact).

Le tableau ci-dessous reprend différentes problématiques du système éducatif congolais telles qu’identifiées par la Banque mondiale (voir le point 3.1.) et évoque en parallèle différentes stratégies ou résultats stratégiques du Programme Education de Base.

Comme on le voit à sa lecture, dans le contexte de la RDC, les stratégies et actions proposées par le Programme sont bien en adéquation avec les besoins des populations concernées : construire une école, distribuer des cahiers ou des bancs, donner des formations … est pertinent. Les kits scolaires attirent les enfants à l’école – dans les questionnaires, la presque totalité affirme que ces kits les aident à bien travailler à l’école, les centres de jeunes attirent aussi ces derniers qui trouvent là une protection, un lieu pour s’amuser ou une communauté d’amis, les formations répondent à une demande très forte des enseignants, les activités culturelles organisées et les opérations de sensibilisation font largement écho aux communautés de base, etc.

On notera juste deux petites zones d’ombre à ce tableau, relatives à l’appui matériel et aux AGR. C’est mineur, mais notons qu’en ce qui concerne les kits scolaires, certains élèves ont estimé qu’ils n’en avaient pas besoin ; un parent d’élèves (professeur d’université) s’est aussi exprimé dans ce sens. Il aurait fallu sans doute procéder à une évaluation des familles nécessiteuses avant de procéder aux distributions, mais il s’agit là d’une contrainte majeure que l’UNICEF et le Gouvernement auraient eu du mal à résoudre. Cependant, le fait que

35 Les critères de cohérence et de protection étaient facultatifs et ne se sont pas révélés pertinents pour l’analyse.
36 Pour en faciliter la lecture, nous avons souligné en gras les phrases correspondantes aux questions des TDR.
beaucoup d’acteurs interrogés reconnaissent que les kits distribués sont insuffisants, il en découle que cette action correspond bien un besoin.

**Tableau 4 - Le Programme en regard des problèmes du système éducatif congolais**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Problèmes du système éducatif congolais</th>
<th>Résultats planifiés par le programme</th>
</tr>
</thead>
</table>
| Au niveau de quantité : une couverture relativement faible avec d’énormes inégalités dans l’accès | DIJE : 180.000 enfants d’âge préscolaire participent aux activités dans les espaces et structures préscolaires en visant la parité de genre  
EPQ : 80% des enfants en âge scolaire ont accès à une éducation de qualité et 75% achèvent avec succès le cycle primaire  
PDA : 400.000 adolescents en dehors de l’école ont acquis des compétences de vie courante ; 75% élèves qui entrent en première année secondaire termi
| La construction et réhabilitation des écoles |
| Au niveau de la qualité : une grave détérioration de la qualité de l’éducation à tous les niveaux ; les faibles compétences des enseignants et le manque de matériels didactiques | L’appui en formation et en matériel didactique et pédagogique  
DIJE - 3500 encadreurs/éducateurs des espaces d’éveil et 3500 enseignants du premier degré primaire sont compétents  
EPQ - 25.000 membres du personnel enseignant et d’encadrement sont rendus compétents pour dispenser une éducation de qualité  
PDA : 1000 enseignants, 500 encadreurs et 15.000 pairs éducateurs sont rendus compétents dans la mise en œuvre d’un programme d’éducation à la prévention du VIH/Sida et la promotion de la paix et la citoyenneté utilisant l’approche CVC |
| Un système d’administration scolaire lourd et désuet | EPQ - Les capacités de planification, de gestion et d’analyse des cadres du Ministère de l’EPSP au niveau central, provincial et local sont renforcées |
| Un très bas niveau de dépenses et un système de financement inefficace et inéquitable. | Des actions de dialogue et de soutien de politiques avec les autorités de la RDC |
| Le coût élevé de l’éducation face à la pauvreté des familles. | L’appui en fournitures scolaires |

Un autre point faible à relever a trait à la pertinence des certaines réponses aux besoins des bénéficiaires dans les interventions d’urgence ; ainsi un acteur se demande s’il ne faut pas appuyer davantage les parents dans les AGR (en lieu et place des kits scolaires donnés à leurs enfants) pour qu’ils prennent en charge eux-mêmes la scolarisation de leurs enfants. Cette question mérite à certains égards une réflexion approfondie.

Nonobstant cela, les appuis sont pertinents face aux besoins des populations. Les populations elles-mêmes, à travers l’échantillon interrogé, ont reconnu que ces actions menées dans le cadre des différents projets répondent à leurs besoins et les ont beaucoup aidés à faire face à de nombreux besoins cruciaux dans le domaine de l’éducation.

Toutes ces actions entreprises dans le cadre du Programme rentrent dans le cadre de stratégies définies en amont qui touchent à la fourniture de biens et services (matériel, formations …), la mise en place d’espace d’apprentissage sûrs et protecteurs pour les enfants, des expériences pilotes qui ont déjà fait leurs preuves dans d’autres environnements telle l’approche Child-to-Child ou l’approche « Ecole amie des enfants », des opérations d’information, de
sensibilisation et de communication, des actions de dialogue avec les autorités au plus haut niveau en vue d’une adaptation des cadres législatifs et réglementaires du pays, etc.37 Autant de stratégies compatibles avec les objectifs globaux du Programme qui, pour rappel, visent i) à assurer la participation des enfants en âge préscolaire aux activités d’éveil dans les espaces et les structures préscolaires ; ii) scolariser massivement les enfants dans des écoles primaires et des centres de rattrapage afin que le pourcentage d’enfants ayant accès à une éducation primaire de qualité passe de 64% en 2006 à 90% en 2012 (filles et garçons à égalité) et que le taux d’achèvement du cycle primaire passe de 29% en 2006 à 60% en 2012 ; et iii) d’ici 2012, l’octroi d’une éducation formelle de qualité à 75% des élèves qui entrent en première du cycle secondaire ainsi qu’une éducation non formelle de qualité à 800.000 adolescents en dehors de l’école, en s’appuyant sur les compétences de vie courantes ainsi que la fourniture de services d’information, d’écoute et de conseils sur les thèmes du VIH/Sida, de la paix et de la citoyenneté. Autrement dit, les activités et extrants du Programme sont compatibles avec les objectifs globaux et spécifiques.

Au-delà, un des grands mérites de ce Programme est son adaptation aux réalités et aux priorités sociales, économiques, politiques et sécuritaires de la RDC qui vient de sortir d’un long conflit et tente de réunir les conditions pour amorcer son développement. Ce programme constitue l’un des moyens pertinents pour réunir ces conditions, ce d’autant plus que les différentes composantes ont pris en compte les spécificités des trois types de zones : zones d’urgence, de transition et de développement.

Par ailleurs, dans un contexte de progressive évolution des indicateurs, alors que le pays est aussi entré dans une ère qu’on pourrait qualifier de « post-conflit », on peut affirmer que ces objectifs sont toujours pertinents et doivent être maintenus afin de renforcer sur le long terme l’impact des actions mises en œuvre.

On fera encore remarquer que si le Programme a été élaboré en tenant compte du contexte propre à la RDC, il n’est pas parti d’une feuille blanche. Il a été conçu en partenariat avec le Gouvernement qui a exposé ses plans et priorités nationaux et il s’est aligné non seulement sur ces dernières, mais aussi sur les plans internationaux comme les OMDs ou encore sur les PSMT de l’UNICEF. Comme développé dans le point 3.2. relatif à la conception du Programme, le Programme Education de Base contribue aux efforts à réaliser les OMDs 2 et 3 (et dans une moindre mesure, les OMDs 6 et 8). Ses objectifs et priorités sont par ailleurs compatibles avec les domaines d’intervention 1, 2, 3 et 5 du PSMT 2006-2009 de l’UNICEF. Mais le Programme s’inspire aussi surtout directement des résultats visés par le CAP/PNUAD, dont les différentes matrices renvoient aux piliers de la Stratégie de Réduction de la Pauvreté. On a vu que le Programme Education rentre en particulier dans la matrice n°3 (ou pilier du DSCR) relative à l’accès à des services sociaux de qualité, dont l’éducation. On a également mentionné le SDEPSP, même si sa création est postérieure au CPAP ; il en est donc plutôt un des produits, plus que l’inverse. On notera encore que si le Programme est le fruit d’un partenariat fécond, dans l’ensemble, sa mise en œuvre se caractérise par le respect de mécanismes de gestion prévus au départ, mécanismes améliorés en cours de route comme en témoigne le PTR.

En résumé, la pertinence du Programme Education de Base est très forte, tant en regard du contexte de la RDC, des grands cadres internationaux et nationaux qui cadrent les politiques nationales que des besoins de la population de base.

37 Pour plus de détails, voir le point 3.2. sur la conception du Programme Education de Base, point e).
8.2. L’Efficacité du Programme

Un examen des résultats du Programme

L’examen des différents résultats présentés au point 7 (voir l’annexe 6 pour les détails) a déjà montré que les résultats du programme tels que planifiés depuis 2008 sont atteints ou en voie d’être atteints en cette année 2012, et que de grands progrès étaient déjà réalisés en 2010. En effet, sur le plan quantitatif, il est ressorti que pour les différents projets, les résultats sont, selon les cas, encourageants, appréciables voire spectaculaires au regard de la grande couverture des bénéficiaires directs (divers pourcentages par rapport à la valeur ciblée en 2012).

Tableau 5 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives aux différents projets, en date de janvier 2012

<table>
<thead>
<tr>
<th>Résultats Intermédiaires/Activités</th>
<th>Niveau atteint avant 2008</th>
<th>Valeur ciblée à fin 2012</th>
<th>Résultats atteints en 2010</th>
<th>Résultats atteints début 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>DIJE</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Taux de préscolarisation</td>
<td>2,6%</td>
<td></td>
<td></td>
<td>5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Indice de parité F/G</td>
<td>&lt; 1</td>
<td>1</td>
<td></td>
<td>1,06</td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre d’enfants qui ont accès à</td>
<td>38 390 (53% de filles)</td>
<td>180 000 (50% de filles)</td>
<td>77 491</td>
<td>119 665 (67,8%)</td>
</tr>
<tr>
<td>des espaces d'encadrement à base</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>structures préscolaires de qualité</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>des activités intégrées d’éveil,</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>d’éducation, de santé, de</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>nutrition, d’hygiène et de</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>protection</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre d’espaces d’éveil mis en</td>
<td>361</td>
<td>820 (861 au départ)</td>
<td>503</td>
<td>613 (74,8%)</td>
</tr>
<tr>
<td>place par la communauté et les</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>écoles maternelles appuyées</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre d’encadreurs d’ECE formés</td>
<td>1150 (86% de femmes)</td>
<td>3500 (80% de femmes)</td>
<td>1900</td>
<td>Résultats fusionnés ?</td>
</tr>
<tr>
<td>à l’approche DIJE</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>Valeur de 2640</td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre d’enseignant du 1er degré</td>
<td>1200 (70% de femmes)</td>
<td>3500 (70% de femmes)</td>
<td>1900</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>des écoles primaires ciblées</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>formés à l’approche DIJE</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre de parents formés à l’</td>
<td>21 873 (75% de femmes)</td>
<td>10 007</td>
<td>9008 (90%)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>approche DIJE</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>EPQ</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Taux brut de scolarisation dans</td>
<td>64% en 2004</td>
<td>90%</td>
<td>90,3% (F=83%)</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>le primaire</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Taux net de scolarisation dans le</td>
<td>55% (F=49%)</td>
<td>---</td>
<td>74,8% (F=72%)</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>primaire</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Taux de survie du primaire</td>
<td>24,8%</td>
<td>60%</td>
<td>75% (F=73%)</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre d’enfants inscrits chaque</td>
<td>1,7 million (50% de</td>
<td>2.260.538 par an</td>
<td>4.676.435</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>année en première année primaire</td>
<td>filles)</td>
<td>(4.521.077 depuis 2008</td>
<td>(47% de filles)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>dont 47% de filles)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre d’enseignants formés</td>
<td>38 653</td>
<td>25 406</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nombre d’enseignants dotés chaque année de matériel didactique</td>
<td>60.000</td>
<td>81 684 (163.369 depuis 2008 dont 30% de femmes)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------------------------------------------</td>
<td>--------</td>
<td>------------------------------------------------</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**PDA**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nombre d’adolescents/jeunes (50% filles) formés sur la prévention du VIH/SIDA y inclus le genre, des violences sexuelles et l’éducation à la paix et à la citoyenneté à travers les compétences de vie courante.</th>
<th>645 123</th>
<th>424 421 (65,8%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nombre d’adolescents/jeunes (50% filles) fréquentant les clubs AdoDev et les CEICAs</td>
<td>205 000</td>
<td>452 034 (76,4%)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>591 764</td>
<td>622 657 ?</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Sous projet ‘Constructions et réhabilitation’**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nombre d’écoles primaires publiques et de centres de rattrapage réhabilités et équipés selon les normes et standards</th>
<th>64</th>
<th>148</th>
<th>74</th>
<th>50,0%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Nombre de salles de classe réhabilitées et équipées</td>
<td>1027</td>
<td>536 (52,2%)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Projets Education en situation d’Urgence et de Transition**

<table>
<thead>
<tr>
<th>3.4.1. Nombre de personnel (au niveau national et provincial) formé sur les réponses en urgence</th>
<th>0</th>
<th>64</th>
<th>198 (309,4%)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1060 personnels éducatifs formés sur la pédagogie active axée sur l’enfant dans les zones de transition</td>
<td>4 314</td>
<td>27 800 (644,4%)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3.5.4. Taux de parité (ECE, primaire, CRS, non-formel) dans les zones de transition</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0,93</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Sources : PTR, 2012 ; rapports annuels UNICEF ; Mid-Term Review 2010 ; enquêtes MICS ; annuaires statistiques)

Le tableau ci-dessus est une synthèse des résultats planifiés du Programme en 2008 et les résultats atteints à certaines étapes de la mise en œuvre du Programme, jusqu’en janvier 2012. Deux catégories d’indicateurs ont été retenues sur la base de ceux qui ont été indiqués dans le rapport de la revue à mi-parcours du programme en 2010 : les indicateurs d’impact au plan national (en jaune dans le tableau) et les indicateurs d’activité ou extrants. Si l’on s’en tient aux indicateurs d’impact, il ressort que le taux de préscolarisation, le taux brut de scolarisation et le taux d’achèvement au primaire ont augmenté de façon significative de 2008 à 2012. Le plus remarquable sont les progrès enregistrés dans l’égalité fille/garçon, avec des indices de parité qui se rapprochent de 1. En observant les résultats planifiés en termes d’indicateurs d’activités ou extrants, l’échantillon d’indicateurs présentés dans ce tableau ne

---

38 Nous précisons ici qu’il est extrêmement compliqué de mettre en relation les résultats prévus en 2012 avec les résultats effectivement atteints ainsi que leur progression au fil des ans, pour deux raisons principales : d’une part certains objectifs chiffrés ont évolué, d’autre part certains extrants ont été réaménagés de sorte qu’on ne sait plus suivre leur progression. Lorsque les incohérences étaient trop manifestes entre les extrants de projets tels que définis dans le CPAP, la revue à mi-parcours de 2010 et le PTR de 2012, ce sont les données propres à ce dernier qui ont été retenues (seules sont alors complétées les colonnes relatives à la valeur attendue pour 2012 – colonne n°2 - et la valeur atteinte en janvier 2012 – colonne n°4).
fait quant à lui que confirmer le constat fait dans l’analyse des résultats quantitatifs par projet (voir point 7) : les progrès réalisés de 2008 à 2012 sont très significatifs.

**Les interventions clés, les facteurs de succès ou d’échec et la question de l’équité**

*Quelles ont été les interventions clés qui ont contribué à l’atteinte des résultats ? Quels sont les facteurs de succès ou d’échec du Programme ?* Par ailleurs, dans quelle mesure le Programme a-t-il contribué à éliminer les barrières à l’accès des filles et autres populations mal desservies à l’Éducation ?

On commencera par dire qu’un grand mérite du Programme est d’avoir mis l’accent sur la question du genre dans toutes les interventions et ceci dès sa conception : en effet, quel que soit le résultat quantitatif planifié, il est exigé que 50% des filles soient concernées. Quoique ne disposant pas de données chiffrées complètes sur les résultats atteints sur ce paramètre, quelques indicateurs observés autorisent cette conclusion provisoire que *le Programme a véritablement atteint les filles et les populations vulnérables en général* (femmes, orphelins, handicapés, etc.). Le Programme a ainsi spécifiquement ciblé les enfants en dehors de l’école (une catégories d’enfants parmi lesquelles on recense beaucoup d’enfants pauvres, d’orphelins, de filles mères …) en cherchant à les réintégrer dans le circuit scolaire, notamment à travers son appui aux centres de rattrapage. Lors de l’enquête, beaucoup d’élèves vulnérables (orphelins, filles en partie) ont exprimé ouvertement que c’est grâce à l’intervention de l’UNICEF qu’ils sont à l’école. On peut également mentionner les cours d’alphabétisation donnés aux adolescents dans le cadre du projet PDA. Dans les zones d’urgence et de transition, les enfants sont pris en charge de façon spécifique par des enseignants formés au soutien psychologique. On observe encore des aides spécifiques accordées à des catégories d’enfants en situation d’handicap, à l’exemple de cet appui UNICEF octroyé à une école spéciale d’enfants auditifs à Kikwit, dans le Bandudu, pour qu’ils puissent jouir de leur droit à l’éducation.

Le Programme a donc contribué de façon significative à l’élimination des barrières à l’accès des filles et autres personnes vulnérables à l’Éducation.

A ce niveau d’équité du Programme, on soulignera toutefois *quelques freins et efforts qui pourraient être réalisés*. Un premier frein à l’équité, observé lors de cette évaluation, se joue sur l’axe du milieu urbain *versus* milieu rural. En raison des difficultés de déplacement souliées à maintes reprises et, consécutivement, de la difficulté à assurer le suivi dans ces zones reculées, il existe au final des inéquités dans l’octroi de l’aide entre enfants des milieux ruraux, vivant dans des conditions de pauvreté plus élevée en moyenne que les enfants des milieux urbains, et ces derniers. Un effort – et cela touche directement à la question des insuffisances liées au suivi des actions entreprises – pourrait donc être fourni en ce sens. Si des initiatives existent, un deuxième effort pourrait ensuite être fait en direction des catégories d’enfants en situation d’handicap. Lors de l’enquête, plusieurs acteurs de terrain se sont ouvertement penchés sur ce sujet. Elargir la couverture d’aide spécifique aux enfants en situation d’handicap a toutefois un coût financier que les responsables du Programme auront à évaluer en regard des autres priorités fixées par le Programme. Des partenariats, existants la plupart du temps, avec d’autres acteurs, internationaux notamment comme Handicap International, pourraient à cet égard être approfondis.

*Qu’en est-il des facteurs de succès ou d’échec du Programme ?* Le tableau ci-dessous est une analyse SWOT du Programme Education de Base dans son ensemble, tel qu’il a été analysé dans la partie 7 à travers les différents projets (et sous projet) qui le composent.

Il ne sied pas de procéder à des comparaisons entre interventions dans un tel Programme aussi complexe, tellement chacune d’entre elles se déroule dans un contexte environnemental
particulier avec des atouts et des handicaps. Néanmoins, les interventions qui semblent avoir le plus contribué (totalement ou partiellement) à l’atteinte des résultats planifiés seraient celles qui ont un large spectre de bénéficiaires comme celles menées dans le cadre du projet EPQ qui touche et qui préoccupe un plus grand nombre de Congolais qui ont du mal à faire face à la scolarisation de leurs enfants ; ce d’autant plus que l’Etat congolais n’arrive pas à mettre en application la gratuité de l’école qu’il prône depuis quelques années.

**Tableau 6 - Une analyse SWOT du Programme Education de Base**

<table>
<thead>
<tr>
<th>ORIGINE INTERNE (organisationnelle)</th>
<th>POSITIF (pour atteindre l’objectif)</th>
<th>FORCES</th>
<th>FAIBLESSES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Un Programme ambitieux …</td>
<td>… mais un Programme dispersé au niveau thématique, au niveau des bénéficiaires directs visés et au niveau géographique</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Un Programme basé sur une analyse du contexte et des besoins, des interventions pertinentes</td>
<td>Des activités non réalisées ou à l’arrêt faute de fonds, un détournement d’objectif de certains fonds</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Une visibilité très grande</td>
<td>Une sous évaluation financière de certains postes (acheminement des kits)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Une collaboration entre les différents responsables et partenaires globalement fonctionnelle</td>
<td>Une communauté de base qui se sent inégalement impliquée</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Une sensibilisation auprès des différents acteurs de tous niveaux à la petite enfance, à l’importance de la scolarité, à une politique de la jeunesse …</td>
<td>Un appui irrégulier et incertain aux structures, qui tienne trop peu compte de l’état des ressources locales</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>L’effet tache d’encre de cette sensibilisation et des formations</td>
<td>D’où des actions parfois peu efficientes</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>→ Des impacts importants à l’échelle du pays</td>
<td>Un suivi insuffisant sur le terrain</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>→ Des formations satisfaisantes</td>
<td>→ Moins d’impact significatif à l’échelle des structures</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>→ Des constructions d’écoles opérationnelles</td>
<td>→ Du matériel moyennement satisfaisant : surtout insuffisant, parfois de mauvaise qualité</td>
</tr>
<tr>
<td>ORIGINE EXTERNE (environnement)</td>
<td>OPPORTUNITES</td>
<td></td>
<td>Des constructions d’écoles inachevées, voire de qualité moyenne</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Une évolution dans les moyens affectés par l’Etat au système éducatif de RDC</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Des partenaires expérimentés</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Des ressources et acteurs sur lesquels s’appuyer au niveau local : ONG, structures religieuses, communauté de base, autorités locales …</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>La multiplicité des intervenants dans l’Est de la RDC : le Plan intérimaire de l’éducation comme opportunité</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>La motivation et l’intérêt d’une grande partie de la communauté de base, leur volonté d’être associé aux actions d’UNICEF</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>MENACES</td>
<td></td>
<td>Des moyens affectés dans le système éducatif qui restent largement insuffisants : non gratuité effective, fonction enseignante dévalorisée, etc.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Des partenaires peu expérimentés</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>La pauvreté de la population : peu de ressources, faible niveau d’instruction, la faim</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Monde rural et infrastructures routières : l’inaccessibilité géographique de nombreuses localités</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>L’insécurité dans l’Est du pays</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
A cet égard, il faut souligner que les faiblesses et les insuffisances enregistrées dans la mise en œuvre du Programme sont à comprendre dans le contexte d’un pays aux dimensions gigantesques, avec des voies de communication défectueuses, un État particulièrement affaibli et en reconstruction qui n’arrive pas à faire face à tous ses devoirs régaliens tant les chantiers sont importants, mais qui n’affecte pas non plus suffisamment de moyens au secteur de l’Éducation, malgré quelques progrès enregistrés. Cette faiblesse de l’appareil d’État a sans doute poussé l’UNICEF à ratisser large dans ce programme pour contribuer à atténuer les souffrances d’une population qui se sent abandonnée à elle-même dans sa pauvreté généralisée.

**En conclusion** et sur la base de l’ensemble de ces informations, il faut reconnaître que ce Programme a été des plus efficaces puisque dans l’ensemble, les stratégies de mise en œuvre sont en cohérence avec les résultats prévus. Nous soulignerons quand même que cette efficacité aurait pu être plus grande si certaines précautions avaient été prises telles que :

- Un recours plus grand aux ressources locales (humaines comme matérielles), pour, par exemple, les commandes de kits scolaires ou autres kits, pour les constructions d’infrastructure, etc.
- Une plus grande implication des communautés de base ; car celle-ci a émis de vives critiques sur cet aspect, tout comme des responsables ministériels à l’échelle nationale ou provinciale se soient sentis « écartés » des activités sur le terrain – bien que dans les cas où la collaboration a été ressentie comme difficile, c’était évoqué par les deux parties ;
- Une plus grande rigueur dans le suivi et l’intensification des efforts en ce sens malgré les ressources limitées ;
- Un assouplissement des procédures de décaissement au niveau de l’UNICEF comme le recommandent fortement les acteurs interrogés, y compris au niveau de l’UNICEF elle-même.

Nonobstant le poids de ces insuffisances, l’intervention de l’UNICEF doit d’abord être perçue comme une contribution qui ne saurait se substituer aux devoirs de l’État, des parents ou de la communauté éducative.

**8.3. De l’Efficience du Programme**

Compte tenu des contraintes vécues dans la démarche d’évaluation (notamment celles liées au temps et du fait de la difficulté à récolter certains documents), l’analyse de l’efficience est limitée. Elle se base d’une part sur l’analyse du tableau des ressources prévues, disponibles, engagées et effectivement dépensées pour l’ensemble du Programme sur les quatre premières années ; et d’autre part sur différentes conclusions issues de l’enquête de terrain, en particulier suite aux rencontres avec les responsables et les partenaires des niveaux national et provincial.

Quelles sont les ressources financières du Programme, en quelle quantité ont-elles été utilisées ?

Trois constats peuvent être relevés à la lecture de ce tableau.
Tableau 7 - Les ressources du Programme Education de Base sur les 4 premières années

<table>
<thead>
<tr>
<th>Type</th>
<th>Amount</th>
<th>Ceiling</th>
<th>Available (Programmable)</th>
<th>Requisitioned</th>
<th>Expenditure</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Décembre 2008</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RR*</td>
<td>9,300,000</td>
<td>11,816,815</td>
<td>11,715,622</td>
<td>11,439,877.81</td>
<td>96,8%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>OR</td>
<td>12,300,000</td>
<td>9,881,357</td>
<td>6,403,186</td>
<td>5,929,310.77</td>
<td>60%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ORE</td>
<td>8,000,000</td>
<td>4,535,290</td>
<td>4,119,710</td>
<td>3,984,699.23</td>
<td>87,86%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>29,600,000</td>
<td>26,233,462</td>
<td>22,238,518</td>
<td>21,353,888.62</td>
<td>81,4%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Décembre 2009</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RR</td>
<td>9,300,000</td>
<td>8,506,344</td>
<td>7,937,162</td>
<td>7,979,606.34</td>
<td>93,8%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>OR</td>
<td>12,300,000</td>
<td>16,062,490</td>
<td>12,795,870</td>
<td>12,347,902.42</td>
<td>76,87%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ORE</td>
<td>8,000,000</td>
<td>3,472,392</td>
<td>2,226,638</td>
<td>1,800,469.61</td>
<td>51,85%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>29,600,000</td>
<td>28,041,226</td>
<td>22,959,670</td>
<td>22,127,979.29</td>
<td>78,91%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Décembre 2010</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RR</td>
<td>9,300,000</td>
<td>8,742,372</td>
<td>8,750,771</td>
<td>8,717,442.20</td>
<td>99,71%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>OR</td>
<td>12,300,000</td>
<td>13,767,451</td>
<td>10,106,835</td>
<td>9,923,530.71</td>
<td>72,08%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ORE</td>
<td>8,000,000</td>
<td>4,120,229</td>
<td>3,853,548</td>
<td>3,857,408.74</td>
<td>93,62%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>29,600,000</td>
<td>26,701,682</td>
<td>22,711,154</td>
<td>22,498,382.48</td>
<td>84,26%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Décembre 2011</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>RR</td>
<td>9,300,000</td>
<td>8,252,544.04</td>
<td>8,209,477.74</td>
<td>8,301,030.09</td>
<td>100,6%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>OR</td>
<td>12,300,000</td>
<td>8,973,194.35</td>
<td>8,934,297.65</td>
<td>9,974,964.93</td>
<td>111,16%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ORE</td>
<td>8,000,000</td>
<td>1,813,159.05</td>
<td>1,812,959.58</td>
<td>1,856,270.81</td>
<td>102,4%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Total</td>
<td>29,600,000</td>
<td>19,038,897.44</td>
<td>18,956,734.97</td>
<td>20,132,266.74</td>
<td>105,74%</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Constat 1 : Durant les trois premières années, les montants disponibles (available) sont restés constants, avec une légère stagnation en 2010. A partir de la quatrième année, les fonds disponibles ont connu une diminution drastique (de 26,7 millions en 2010 à 19 millions USD

39 Les montants Ceiling correspondent aux montants approuvés dans le Programme Pays et indiqués dans le Plan d’Action ; les montants Available font référence aux montants disponibles sur une année donnée ; les montants Requisitioned font référence aux montants engagés contractuellement ; et les montants Expenditure sont les montants effectivement dépensés. La dernière colonne des pourcentages fait la différence entre les montants disponibles (available) et les montants effectivement dépensés (expenditure). Les RR sont les ressources régulières de l’UNICEF, les OR sont les autres ressources (Other Resources) des donateurs bilatéraux, les ORE sont les ressources d’Urgences (Other Resources Emergency).

Constat 2 : Pour chacune des années, les ressources disponibles (available) ont été moindres que les ressources initialement planifiées (ceiling) : pour les trois premières années, les écarts sont minimes, entre 1,5 à 3 millions d’USD ; mais pour l’année 2011, l’écart est substantiel puisque le manque à gagner par rapport au plafond a été de 10,5 millions d’USD.

Constat 3 : Dans la foulée, on remarque que si les fonds disponibles ont été utilisés à 111,6% en 2011 – un pourcentage qui s’explique par l’utilisation des excédents de l’année précédente, ce qui a fait augmenter les dépenses réelles par rapport à celles prévues –, les montants engagés et effectivement dépensés en 2008, 2009 et 2010 sont quant à eux inférieurs aux montants disponibles. Autrement dit, durant les trois premières années, il y a eu sous-utilisation des fonds disponibles. Cet état de fait s’explique en partie par les rentrées financières du dernier trimestre, comptabilisées pour l’année sans avoir le temps de les utiliser – une utilisation alors reportée à l’année suivante. La faisabilité du Programme n’est à ce moment pas remise en cause : en soi, les objectifs peuvent être maintenus compte tenu des ressources disponibles. Il n’en demeure pas moins que, dans de tels cas de figure, le Programme n’absorbe pas l’entièreté des fonds pourtant disponibles.

A partir de 2011 par contre, une telle diminution de ressources disponibles a mis en jeu l’applicabilité du Programme et, dans la foulée, sa faisabilité. Les objectifs pouvaient en effet difficilement être maintenus compte tenu des ressources disponibles. Dans le PTR de 2011-2012 nombre de commentaires faisant état de la non poursuite des activités ou de la réduction de la cible suite au manque de financement. De manière spécifique, on peut par exemple noter qu’à un moment, le Programme n’est plus arrivé à couvrir les besoins liés à la campagne d’inscription massive des enfants à l’école. D’ailleurs, depuis 2009 déjà, il a choisi de ne fournir de kits scolaires qu’aux nouveaux entrants et pas aux enfants des 2 premiers degrés.

On mentionnera aussi ces constats fait lors de l’enquête de terrain, où on assistait, pour la réalisation d’un certain nombre d’activités programmées, à la réduction sensible (jusqu’à 50%) des sommes prévues en plus d’un déblocage tardif des fonds. Cette problématique a été évoquée lors de l’analyse du projet PDA. On notera l’exemple de ces deux témoignages des points focaux PDA à Lubumbashi et à Kalemie faisant état de leurs activités reportées, leur ayant dit, en attendant qu’on leur rembourse les fonds de leur projet utilisés à d’autres fins (en l’occurrence, pour le transport des kits scolaires car le plan financier n’avait pas tenu compte du coût de l’acheminement de ces kits jusqu’aux structures mêmes). Finalement, ces fonds n’ont jamais été remboursés et les actions PDA prévues n’ont pas eu lieu. A la réduction drastique des financements en 2011, qui incite à certaines « réattributions financières » sur le terrain, on ajoutera donc ces deux problématiques que sont la sous évaluation financière de certains postes (comme l’acheminement des kits) et le problème de décaissement des fonds qui retarde la mise en œuvre des activités.

Si l’on se penche maintenant sur les fonds effectivement dépensés, l’analyse de terrain a montré que, dans l’ensemble, la mise en œuvre du Programme Éducation de Base a été guidée par un fort souci d’efficience A ce titre, l’analyse des résultats a révélé que pour les différents…

40 On notera par ailleurs que, malgré la forte augmentation des inscriptions scolaires en 2011, aucun accroissement significatif du financement de l’éducation ne sera relevé dans le chef du Gouvernement congolais.
projets, les responsables ou tous ceux qui peuvent se prononcer sur cet aspect, reconnaissent que les fonds engagés ont été en général bien gérés, qu’il n’y a pas eu de gaspillage, ce qui a permis l’atteinte des résultats.

L’efficacité est également visible si l’on prend en compte cette **ouverture plus large que celle prévue** telle que cela a été mis en lumière dans plusieurs actions du Programme (des taux de réalisation de plus de 100% dans bien des cas, pour les projets DIJE, EPQ, PDA, éducation en urgence et transition) et a priori à meilleur coût.

Par ailleurs, dans le contexte du Congo et de l’époque, il est difficile à certains égards, de trouver d’autres approches alternatives globales à meilleur coût. Toutefois, plusieurs mesures ponctuelles initiées par UNICEF ont été enregistrées, telles que des constructions à meilleur coût, une étude quant aux alternatives pour un meilleur « coût-efficacité » des distributions des kits scolaires, etc. Un autre facteur de cette efficacité, important à souligner, est le fait de mener pour certaines actions une étude avant de les entreprendre : c’est un gage important d’efficacité.

Toutefois **diverses insuffisances** ont été notées et des pistes d’amélioration de l’efficacité méritent d’être investiguées dans deux voies principales :

- Une première voie de réduction des retards enregistrés dans la livraison des aides : on pense ici en particulier à la distribution des kits scolaires ou encore aux constructions et réhabilitations d’écoles, surtout dans les zones reculées.
- Une deuxième voie d’implication des communautés de base et des ressources locales, insuffisante selon les acteurs de terrain. Cela permettrait pourtant des économies d’échelle.

En effet, capitaliser sur les ressources existantes, extérieures à l’UNICEF, est une stratégie efficace. Les ressources d’UNICEF ne sont pas que celles financières – qu’elle soient régulières ou d’autres ressources. Les ressources d’UNICEF sont aussi celles qu’il détient à travers les réseaux qu’il tisse et qu’il a progressivement tissé dans le pays, avec les organismes internationaux, les ONG et associations locales, les autorités nationales et provinciales mais aussi avec les populations locales. Il convient de s’appuyer dessus. A cet égard, l’ouverture d’antennes UNICEF en Province est une avancée positive qu’il conviendrait d’étendre. Une telle stratégie a un coût d’entrée relativement élevé : trouver les partenaires à un niveau local, mettre en place des réseaux fonctionnels… Sur le long terme par contre, une telle implication des acteurs locaux peut avoir un effet levier non négligeable pour chacune des localités/communes, en termes d’adhésion au projet, de responsabilisation de ces acteurs et de renforcement de leurs capacités.

Une telle stratégie implique des coûts de suivi, mais des coûts moindres que l’engagement de membres du personnel UNICEF. Quel serait, en fait, le coût de ce suivi ? Quel est le coût du suivi de manière générale ? C’est une question à laquelle il n’est possible de répondre que si l’organisation en charge de ce suivi possède une comptabilité analytique affectée aux moyens humains investis dans le projet. En effet, si l’efficience reflète les moyens engagés par rapport aux résultats obtenus, les moyens dont il est question sont tant les moyens financiers que les moyens humains. Quels sont les moyens humains investis dans chacun des projets du Programme ? Au-delà du nombre – une personne de suivi au niveau central, ‘x’ points focaux, un contact antenne UNICEF, etc. – la question est de savoir : combien de jours/mois le contact UNICEF a-t-il consacré au projet ? Combien de déplacements et combien de kilomètres le point focal a-t-il effectué ? etc. Nous y revenons dans les recommandations.
8.4. L’Impact du Programme

Un des critères majeurs pour apprécier le Programme Education de Base est son impact sur le terrain. En d’autres termes, c’est le fait de s’assurer si le changement attendu sur le terrain est bien réel. A cet égard, nous apportons des éléments de réponses à la série de questions posées dans les TDR. Au niveau global, en considérant l’ensemble de l’aide apportée dans le cadre du Programme, nous pouvons dresser les constats suivants :


- L’analyse des résultats du point de vue des acteurs a également montré que ces derniers n’hésitent pas à affirmer que le Programme Education a beaucoup contribué à améliorer les acquis scolaires des enfants et des adolescents : éveil des tout petits qui savent déjà lire, écrire et calculer de façon précoce ; des progrès importants reconnus chez les élèves du primaire en français, en mathématiques et en compétences de vie, augmentation des réussites aux examens du TENAFEP ; autant d’impact reconnus aussi par une bonne partie des acteurs interrogés – enseignants, directeurs, parents, autorités – et mis en évidence lors de l’analyse des projets dans la partie 7 ;

- L’utilisation équitable des ressources est bien visible à travers les résultats planifiés : les filles et les populations vulnérables sont prises en compte de manière systématique comme cela a déjà été évoqué, même si des progrès pourraient être enregistrés en faveur des populations rurales.

- De par la création d’infrastructures scolaires (ECE, EPP, CRS, CEICA, etc.) dans des régions qui n’en avaient pas ou dans des zones dévastées par les conflits, on ne peut que reconnaître que le Programme a significativement augmenté la zone de services. A observer une carte scolaire de 2012, le constat serait plus évident.

- Un autre apport important du Programme est l’amélioration de l’environnement d’apprentissage à travers une batterie de mesures propres à garantir l’hygiène, la protection et la sécurité dans les espaces d’apprentissage, que ce soit dans les zones d’urgence, de transition ou de développement. Dans ce domaine, l’approche Child to Child, mais aussi l’initiative « école assainie » du Programme WASH semblent avoir joué un rôle non négligeable. Tant dans les questionnaires que lors des interactions sur le terrain, les exemples foisonnent dans les propos des acteurs qui disent que les enfants respectent mieux les règles d’hygiène et se comporteraient mieux à l’école et en famille (voir le point 7.1. b. en annexe 6). Dans le projet PDA, les témoignages recueillis sont tout aussi nombreux pour indiquer des exemples de changement de comportement chez les adolescents (voir le point 7.5.b. de l’annexe 6). En somme, le Programme est d’un apport important pour rendre l’environnement plus convivial en termes de disponibilités des
services d’hygiène et d’assainissement, sécurité et protection, promotion de la participation des enfants, adolescents et parents.

• **Qu’en est-il du renforcement des capacités des institutions locales et des populations ciblées à prendre en charge les questions de l’éducation ?** De manière spécifique, on peut pointer ici les avis des participants aux différentes formations assurées dans le cadre de tous les projets. Comme cela a été indiqué plus haut (voir l’analyse des projets dans la partie 7, annexe 6), la plupart des participants mettent en application à des degrés divers les acquis des formations. Les raisons de la non application ou d’une faible application relève en général des contraintes environnementales (par exemple, l’absence de motivation ou de mécanisation chez les encadreurs et enseignants) beaucoup plus que du Programme lui-même.

• **Y a-t-il eu des effets pervers occasionnés par le Programme ?** Difficile d’en trouver dans les réponses aux questions posées si l’on se réfère aux résultats de l’enquête. Par contre, il est possible de ranger dans cette rubrique ce danger qui apparaît dans les recommandations formulées par les bénéficiaires : des doléances qui traduisent en filigrane, un esprit de dépendance à l’aide, nocif à l’éclosion d’initiatives endogènes pour faire face aux problèmes. Mais cela ne saurait être imputable au Programme et, comparé à ses bienfaits, il n’y a pas de commune mesure.

• **Enfin, l’impact du Programme est particulièrement visible si l’on analyse l’évolution des données relatives aux indicateurs du système éducatif :** les données présentées précédemment ont montré que les taux d’inscription, de fréquentation, de réussite et d’achèvement ont sensiblement et globalement augmenté ces cinq dernières années correspondant à la mise en œuvre du Programme. Même si celui-ci ne peut à lui seul expliquer de tels progrès, nul doute qu’il y a contribué de façon significative.

• **On notera encore que les actions appuyées par l’UNICEF ont aussi un impact par effet de contamination sur les structures non appuyées qui s’inspirent de s pratiques des structures appuyées voisines.** Nonobstant cet effet tache d’huile, on précisera que les structures non appuyées dans le cadre de ce Programme ont manifesté, soit leur mécontentement, soit le désir de bénéficier des mêmes actions que les structures appuyées, reconnaissent souvent que des résultats plus faibles sont réalisés en n’étant pas bénéficiaire du Programme.

De l’ensemble de ces éléments de réponses aux interrogations formulées, la première conclusion à retenir est donc que, dans l’ensemble et à l’échelle du pays, le Programme Education de Base a un impact certain sur le système éducatif congolais, malgré l’environnement peu favorable.

On ne pourrait toutefois conclure ici l’analyse du critère de l’impact du Programme. Il nous semble important en effet de **poser la question de l’évaluation du Programme aussi à l’aune de son impact sur les structures scolaires considérées chacune pour elles-mêmes :** car c’est bien là que, sur le fond, se joue la qualité de l’éducation. A cet égard, on notera que les catégories de bénéficiaires ciblés (de la petite enfance à l’adolescence) par le Programme, de même que les thématiques couvertes et la couverture géographique sont relativement vastes, et sans doute un peu trop vastes en regard des moyens leur étant affectés, tout aussi importants soient-ils. On l’a bien vu notamment dans la question du suivi, un point du Programme qui souffre de plusieurs faiblesses. Qui plus est, le suivi dont il est question dans le Programme se joue davantage par rapport aux appuis en eux-mêmes que par rapport aux structures bénéficiant des appuis : c’est l’exact inverse de l’approche « Ecole amie des enfants » qui, elle, se concentre par contre sur les structures prises individuellement, dans une approche globale.
On remarque ainsi que, si le ciblage des interventions du Programme connaît une diminution – comme par exemple à Kisangani où on est passé de 255 écoles en 2008 à 125 écoles ciblées en 2011 –, les bénéficiaires écartés le ressentent comme étant soudain, inattendu, inexpliqué et ne s’étaient pas préparés à fonctionner sans cet appui. Pourtant – et cela nous amène au critère de la pérennisation, il est fondamental que les appuis UNICEF passent du statut d’aide au statut de « coup de pouce » qui puisse s’intégrer aux ressources locales existantes et garantir ainsi un impact significatif à l’échelle de chacune des structures. C’est là que se joue sans doute le plus la question du renforcement des capacités des institutions locales et des populations ciblées à prendre en charge les questions de l’éducation. Nous poursuivons ces réflexions dans le critère suivant de la pérennisation, mais nous y reviendrons surtout dans la partie 8 sur les implications pour un Programme futur.

8.5. La question de la Pérennisation du Programme

Si l’on suit les questions formulées dans les TDR, la question de la pérennisation du Programme peut être abordée à deux niveaux (outre celui de l’implication financière du Gouvernement dans le secteur) : un premier niveau qui concerne la collaboration avec les responsables provinciaux chargés de la gestion et du suivi du Programme dans les Provinces ; et un deuxième niveau qui concerne l’implication des communautés bénéficiaires et autres acteurs opérant à un niveau local.

En ce qui concerne la collaboration avec les responsables au niveau des Provinces, on a déjà souligné à plusieurs reprises qu’elle était globalement fonctionnelle et qu’elle était d’ailleurs, dans l’ensemble, positivement évaluée par les responsables du Programme. Si les acteurs des différents ministères ont l’atout des ressources humaines, un point faible mis en évidence par certains réside toutefois dans l’insuffisance d’expertise et de formation afin que le Programme puisse se passer de l’aide d’UNICEF. Cette insuffisance est cependant constamment travaillée grâce aux nombreuses formations données aux inspecteurs, aux appuis octroyés aux proved et sous proved, etc. Le partenariat a, à cet égard, été utilisé à bon escient dans l’optique d’un renforcement des capacités. Gageons que l’augmentation des ressources publiques au secteur de l’Education aura également des répercussions sur l’expertise des employés des ministères.

En ce qui concerne maintenant l’implication des communautés bénéficiaires et autres acteurs opérant à un niveau local, comme déjà analysé aussi, les constats sont plus partagés. Il convient certainement de louer la volonté, inscrite dans le Programme, d’impliquer les communautés locales et cette implication a porté ses fruits à plusieurs égards, comme l’a montré la pratique d’évaluation des besoins des populations déplacées en urgence ou encore certains cas de bonne pratique pour le projet DIJE, à l’exemple de l’ECE de Kimembe soutenue par l’ONG « Jardin pour tous ». Nonobstant ces constats positifs, le degré d’appropriation locale du Programme est très inégal et les témoignages de terrain font beaucoup écho de frustrations relatives au peu d’implication ressentie par les acteurs de terrain dans les actions d’UNICEF.

En l’état, il semble que les principaux acteurs bénéficiaires (indirects) du Programme ne seraient pas partout capables de continuer à le mettre en œuvre. Le veulent-ils d’abord ? On a vu dans le focus « au-delà de l’aide UNICEF » (point 7.4.) que les avis sont partagés : soit que les acteurs – dont certains sont désespérés – évoquent les difficultés financières pour assurer que cela ne serait pas possible ; soit que les acteurs évoquent l’auto-prise en charge pour expliquer que, de toute façon, ils n’auraient pas le choix et se débrouilleraient afin d’assurer la scolarisation de leurs enfants. On a vu aussi qu’un troisième acteur est mentionné

1) Pour la pérennisation des activités, l’UNICEF doit mettre un accent particulier sur la mise en place d’un dispositif au niveau local – dans l’idée, à terme, qu’il puisse fonctionner sans l’aide UNICEF. La difficulté actuelle est en effet que les structures n’ont pas le temps d’acquérir une certaine vitesse de croisière. Qu’une école réceptionne un colis de kits et que deux de ses enseignants reçoivent une formation sur la gestion d’une classe ne va pas lui permettre de décoller, d’autant que cette aide n’arrivera peut-être pas l’année d’après et que le suivi de la formation – ou un ‘recyclage’ – est hypothétique. C’est en cela qu’on a mis l’accent sur l’impact à l’échelle de chacune des structures, et non pas en considérant uniquement le Programme dans son ensemble. Les responsables du Programme gagneraient ainsi à s’appuyer davantage sur les ressources et les structures locales, qui sont inégalement outillées, mais qui ne sont pas dépourvues de moyens : si ce n’est financiers, on mentionnera par exemple les structures de gestion des écoles dont on a vu qu’elles étaient globalement fonctionnelles. Davantage de synergies doivent donc être recherchées, et pas seulement d’ailleurs avec les acteurs locaux. Les données d’enquête indiquent en effet qu’en moyenne, un acteur sur deux déclare recevoir des aides extérieures à UNICEF (voir le point 7.4. en annexe 6) : des synergies doivent donc être recherchées avec d’autres organismes (inter)nationaux.

Lors d’entretiens menés avec différents responsables UNICEF, il est apparu que, dans un contexte de mobilisation des ressources du Fonds mondial pour l’éducation, un état des lieux de « qui fait quoi où » dans le secteur de l’éducation est en cours entre les différents acteurs publics et privés de l’éducation en RDC. Quel que soit l’aboutissement de ce travail, il aura en tout cas l’intérêt pour UNICEF d’éclairer les partenariats potentiels sur lesquels il pourrait s’appuyer à un niveau local dans le cadre des engagements qu’il prendra pour le futur.

2) Ni UNICEF, ni les acteurs locaux ne peuvent fournir un travail solide si les conditions de départ ne sont pas suffisamment réunies par l’Etat congolais. Motiver (dans tous les sens du terme) la fonction enseignante et, le cas échéant, élargir la définition de la fonction enseignante, est à cet égard un préalable incontournable.

Nous revenons sur l’ensemble de cette réflexion dans les parties 9 et 10 relatives aux pistes pour le futur et aux recommandations. En conclusion de l’analyse du critère de la pérennisation, nous pouvons dire que si le Programme cherche à impliquer l’ensemble des acteurs dans la mise en œuvre des actions des projets, cette implication est très inégale, elle est interrogée par les bénéficiaires de l’aide et elle gagnerait à être davantage approfondie dans un Programme dans le sens d’une prise en compte de chacune des structures de manière intégrée, à l’image de l’approche « Ecole amie des enfants ».

8.6. Les aspects humanitaires du Programme

De la couverture des aspects humanitaires

Les informations recueillies au cours des recherches sur les aspects humanitaires ont montré que les principaux groupes potentiellement bénéficiaires ont été bien touchés au cours des interventions du programme : populations déplacées ou de retour et populations d’accueil dans les zones d’urgence et de transition. Parmi les indicateurs pertinents de
l’impact des interventions humanitaires dans le domaine de l’éducation, il faut noter principalement la création d’écoles pour les enfants parfois traumatisés pour qui l’on a essayé de créer un environnement sûr, sécurisé et protecteur. Les réponses des élèves du primaire aux questions posées sur ces aspects dans le Katanga, l’Orientale et le Nord-Kivu convergent pour confirmer cet apport du programme. De plus, les ONG et les partenaires ont également mis le doigt sur de nombreux domaines d’impact du Programme tels que : la réinsertion des enfants exclus du système éducatif dans l’éducation formelle, la réinsertion particulière des filles exclues dans le système éducatif, la réussite au TENAFEP et à l’entrée au secondaire, l’accroissement des effectifs scolaires et la réduction du taux d’abandon.

On mentionnera encore le domaine des formations, un domaine où l’impact est assez significatif au regard des compétences développées et reconnues par les bénéficiaires (parents, enseignants, directeurs, inspecteurs et conseillers pédagogiques, membres du cluster éducation, etc.). Malheureusement cet impact est compromis par cette question épineuse de la motivation ou du manque de mécanisation chez les enseignants et les encadreurs qui pourtant semblent faire preuve du sens élevé du devoir professionnel. L’impact escompté des AGR semble davantage mitigé : pour preuves, il convient de rappeler les propos de certains parents qui affirmeraient que les initiatives AGR ne les ont pas permis de s’arracher fondamentalement des grilles de la pauvreté.

De la coordination dans les interventions humanitaires

Si, dans l’ensemble, les propos recueillis des acteurs interrogés (ONG, partenaires, responsables provinciaux) n’ont pas témoigné d’un quelconque manque de coordination qui aurait des effets négatifs sur les interventions, il convient de souligner que le dispositif d’évaluation ne permet pas non plus d’avancer des conclusions prononcées en ce sens. D’autant que plusieurs acteurs ont mis le doigt sur des insuffisances en matière de collaboration entre les différents acteurs lors des interventions : ce qui indique la nécessité d’une certaine prudence dans les conclusions.

9. Implications pour le futur Programme

Dans cette partie, il s’agit de mettre en rapport les leçons positives mais aussi et surtout les principales insuffisances et difficultés identifiées dans le Programme Education de Base 2008-2012 et les implications qui en découlent pour la mise en place du nouveau Programme. Pour rappel, ce futur Programme s’inscrit dans un contexte de discussion sur le « partenariat global en éducation » (GBE) qui est orienté prioritairement sur le plan de développement du primaire pour les prochaines années. Au terme de cette évaluation, les attentes du commanditaire sont exprimées clairement autour des réponses aux questions centrales suivantes : quelles sont les principales leçons que l’on peut tirer du Programme en cours d’achèvement et qui peuvent servir pour le prochain Programme ? En d’autres termes, quels en ont été les opportunités, les points faibles ou les goulots d’étranglement et qu’en est-il de la prise en compte de la question de l’équité ? Quels sont les besoins prioritaires à prendre en compte dans le futur Programme de l’Éducation de Base ? Comment aborder la question des alliances stratégiques dans le futur Programme ? Autant d’interrogations pour lesquelles il sera proposé ici des pistes de réponse.
9.1. Les principales leçons positives à tirer du Programme 2008-2012 (acquis et opportunités)

Le Programme Education de Base 2008-2012 présente de nombreux points positifs en termes d’acquis et d’opportunités :

- C’est un Programme dont l’ambition a le mérite d’avoir lancé ou appuyé des initiatives qui, autrement, n’auraient pas vu le jour. Il a le mérite d’avoir sensibilisé l’ensemble des acteurs congolais, de tous niveaux, à des thématiques clés pour l’avenir du pays : la prise en compte de l’ensemble des enfants en âge de scolarité primaire ou l’ayant dépassé sans avoir pour autant jamais fréquenté l’école (les centres de rattrapage), le secteur clé de la petite enfance, la nécessité d’une politique de la jeunesse, etc.

- C’est aussi un Programme qui, dans sa conception, s’est beaucoup appuyé sur les réalités du pays, les plans et priorités du Gouvernement congolais. En effet, des activités d’identification des besoins ont été réalisées à travers un état des lieux de la situation des femmes et des enfants en RDC au sortir d’une longue période de crises et en tirant les leçons des actions de coopérations de la période précédente (2006-2007). Cette analyse des besoins a abouti à la mise en place d’un Programme Pays qui a essayé, dans une vision systémique, de prendre en charge toutes les problématiques sociales et cruciales d’un pays qui se trouvait dévasté dans tous les domaines. Le secteur de l’Education est l’une de ces urgences pour lesquelles un soin particulier a été mis pour aborder avec le maximum de chances de succès, tous les défis qui se posent au pays dans ce domaine (accès, qualité, diversification).

- Le Programme est le fruit d’un partenariat fécond entre les autorités du pays, l’UNICEF et les autres partenaires techniques et financiers (système des Nations Unies, USAID, Ambassade du Japon, etc.).

- Sa mise en œuvre se caractérise par le respect des mécanismes de gestion prévus au départ, mécanismes améliorés en cours de route : en témoigne l’existence relativement nouvelle d’un plan de travail roulant (PTR) qui fait l’objet de revues semestrielles et annuelles. Il s’agit là d’un outil précieux de suivi-évaluation de la mise en œuvre du programme et qui permet de se rendre compte du chemin parcouru, d’identifier les faiblesses (et comment y remédier) et les opportunités à saisir pour l’atteinte des résultats.

- Bien qu’elle soit inégale, l’adhésion des acteurs constitue aussi un atout important : celle-ci se manifeste notamment dans le degré de satisfaction exprimé par différentes catégories d’acteurs tout au long de l’étude, mais aussi dans le dévouement observé des gestionnaires et d’intervenants à différents niveaux (y compris au sein de l’UNICEF). Tous ces acteurs ont fait preuve d’une grande disponibilité et d’un engagement remarquables, opportunités qui expliquent en partie les résultats très appréciables qui ont été atteints.

- En effet, l’un des aspects positifs déterminants du Programme, c’est celui d’avoir contribué de manière significative au progrès enregistré dans le système éducatif congolais en termes d’accès et de qualité au cours des 5 dernières années, tout en œuvrant activement à la promotion des droits de l’Homme en général, et en particulier ceux des enfants, des femmes et des groupes vulnérables, et ceci, conformément aux principes fondamentaux qui guident l’action de l’UNICEF. Sous cet angle, l’acquis fondamental de ce Programme Education de Base peut se résumer à ces changements attendus sur le terrain qui sont reconnus et observables malgré des imperfections dont il faut tirer des leçons pour l’avenir.
9.2. Des écueils à éviter et des pistes à explorer pour le futur Programme

Pour rappel, parmi les principaux défis du système éducatif congolais figurent en bonne place les questions de l’accès, de la qualité, de l’équité. Certes, le Programme qui est à son terme a contribué à réaliser des progrès significatifs comme les différents chiffres l’ont montré. Il n’en demeure pas moins que ces questions se posent toujours avec acuité d’autant plus que la croissance démographique a tendance à amoindrir l’impact des actions menées. Face à un tel tableau, il est nécessaire d’aborder la question du futur Programme en tenant compte des insuffisances de celui de 2008-2012 et par une réflexion autour de certaines pistes à explorer.

a) Un recentrage sur l’Education (pré) primaire

1. L’un des premiers écueils à éviter pour le prochain Programme est ce souci de ratisser large en termes d’objectifs à atteindre ou de bénéficiaires à la fois nombreux et diversifiés à qui profiteront les futures actions à mener. Les responsables et les acteurs au sein de l’UNICEF l’ont maintes fois souligné tout au long de l’étude et l’équipe d’évaluation l’a aussi relevé : le Programme Education de Base 2008-2012 a pêché par « sa taille ou son gigantisme à l’image du pays » qui a influencé négativement son efficacité, son efficience et son impact qui auraient pu être meilleurs. Nul doute que cela s’explique en partie, comme il a été dit antérieurement, par le contexte de sortie de crise avec un appareil d’État très affaibli qui n’arrive pas à faire face aux nombreux maux sociaux qui touchent la grande majorité des Congolais. Aussi, les responsables de l’UNICEF ont été sensibles à tous ces problèmes et se sont donnés le devoir d’aider l’État à y faire face. D’où la mise en place d’un Programme qui embrasse beaucoup de domaines à la fois dans une vision holistique autour d’objectifs complémentaires. Le danger d’une telle option est toutefois l’éparpillement des forces comme cela a été constaté, avec les conséquences négatives qui sont connues. Il en découle que pour le futur Programme, il conviendrait de faire des choix stratégiques. Mais lesquels ?

2. De l’avis de certains partenaires mais aussi de l’enquête de terrain, il apparaît que si priorité il doit y avoir, c’est par un recentrage sur les fondamentaux : en somme, sur tout ce qui concerne l’école primaire et les centres de rattrapage scolaire. Avec ce bémol qu’il paraît essentiel que l’appui au domaine de la petite enfance soit poursuivi d’une manière ou d’une autre. L’idée d’intégrer une année de pré- primaire au sein des écoles a été évoquée par un partenaire du projet DIJE, afin de tirer bénéfice des infrastructures existantes. Quelle que soit l’option choisie, une certitude : plus que des campagnes de sensibilisation à s’inscrire à l’école primaire, « investir » (si l’on peut dire) dans la petite enfance, c’est de facto garantir une amélioration de l’éducation de base. Quant au projet PDA, certains acteurs ont émis l’idée d’intégrer les cours sur les compétences de vie au sein des deux dernières années du primaire (si cette idée apparaît comme pertinente, les modules auraient dès lors intérêt à être adaptés à cette tranche d’âge). La même idée pourrait être suggérée pour le thème du VIH/SIDA au vu de son importance en RDC. Pour le reste, d’autres idées ont été évoquées comme rattacher certaines de ses composantes au secteur Protection.

3. Quels que soient les scénarios d’avenir, nous recommandons que les aides dont le futur est incertain dans le cadre du prochain Programme en Education ne prennent fin ni de manière brutale, ni sans en informer les acteurs concernés, au risque de stopper des dynamiques positives naissantes grâce aux appuis d’UNICEF. A cet égard, des pistes doivent aussi être creusées du côté des partenaires (inter)nationaux impliqués en RDC dans des thématiques similaires à celles d’UNICEF : un travail en cours d’après nos informations grâce au Plan intérimaire de l’éducation.
4. Quant aux bénéficiaires prioritaires du futur programme, il est aussi indiqué de réfléchir à des critères de choix, notamment en ce qui concerne les conditions d’apprentissage ou d’accès à l’éducation : par exemple il ne sied pas nécessairement, de certains points de vue, que des enfants non nécessiteux soient mis dans le même panier que les enfants vulnérables pour recevoir des kits scolaires. A cet égard, l’étude en cours sur les enfants déscolarisés pourrait fournir des éléments pertinents pour guider dans le choix des bénéficiaires. Ainsi l’UNICEF a la possibilité de recentrer ses actions au bénéfice des enfants déscolarisés avec une priorité pour les catégories les plus vulnérables (comme les filles, les orphelins, les handicapés, les traumatisés de la guerre, les enfants de parents indigents), dont le nombre atteint déjà plus de 7,5 millions selon une première estimation (donnée communiquée à l’issue d’une première phase de l’étude susmentionnée).

b) La question de la couverture géographique

Le futur Programme devra également éviter cet autre écueil, non des moindres, qui découle du choix des domaines prioritaires d’intervention : celui d’une trop large couverture géographique. Le constat unanimement partagé est en effet que le Programme 2008-2012 embrassait non seulement des domaines disparates, mais avait aussi pour ambition de couvrir tout le pays : une dispersion donc dans les actions mais aussi dans un espace géographique très vaste où les bénéficiaires sont déjà dispersés et difficiles à atteindre du fait de l’état insuffisant et défectueux des infrastructures de transports et de communication). Il y a donc là aussi des choix à faire dans le cadre du futur Programme: faut-il agir sur tout le territoire congolais mais en délimitant bien le domaine d’intervention, y compris la création « d’écoles-modèles » susceptibles de rayonner dans l’environnement immédiat? Faut-il cibler une Province particulièrement vulnérable ? Est-il possible de planifier des interventions en cascade de façon à couvrir tout le territoire dans le même domaine d’intervention au cours des 5 prochaines années (2 ou 3 Provinces par année ou une zone UNICEF telle année, une autre l’année qui suit, ainsi de suite) ? Les réponses à ces interrogations ont été amorcées par les acteurs qui ont recommandé la nécessité d’éviter d’autres écueils tels que l’introduction ou le renforcement de l’iniquité qu’entraîneraient certaines options. Dans tous les cas, le paramètre lié aux ressources devra peser dans le choix relatif à la dimension géographique des interventions du futur programme.

c) Une approche qualité

Quel que soit le choix qui sera opéré, il est indispensable qu’il soit fondé sur un principe directeur qui serait celui de la recherche de la qualité. A un niveau ‘T’ de ressources données (financières, matérielles, humaines …), combien donne-t-on à qui ? Faut-il donner moins à tout le monde ou plus à moins de monde ? Cette question met en tension le critère d’efficacité, voir d’efficience, avec celui de l’égalité. Dans sa théorie de la justice, John Rawls se demande ainsi quel est le degré d’inégalité acceptable dans une société ? D’après lui, une société juste est une société où certaines inégalités sont acceptables car elles contribuent, in fine, au relèvement du niveau de vie des plus faibles. C’est une forme de légitimation. Ces réflexions invitent l’UNICEF à prendre position sur l’axe quantité versus qualité de ses interventions : car c’est bien là que se jouent les orientations futures qu’il entend donner à ses interventions dans le domaine de l’Éducation en RDC. Des enseignements de terrain, nous pouvons quant à nous poser le constat suivant : la qualité sans quantité a du sens, alors que de la quantité sans qualité – sans finalité – n’en a pas. Autrement dit, on ne peut penser la quantité que lorsqu’un niveau de qualité suffisant est présent.
d) Une priorité accordée aux ressources locales

1. Nous soulevons l’accent sur la qualité à l’accent sur le niveau local. L’accent sur le local est lui-même lié à une réflexion que nous aimerions introduire ici et qui peut être amenée par la question suivante : d’une structure où les expériences fonctionnent à l’autre où cela ne fonctionne pas, qu’est-ce qui fait la différence ? Autrement dit, au-delà de la quantité et de la qualité de l’aide UNICEF apportée, entre un même projet qui marche dans une structure A et qui ne marche pas dans une structure B, qu’est-ce qui fait la différence ? A cet égard, une règle d’or peut être énoncée : on constate qu’un dispositif profite d’autant plus à ceux qui ont le plus de ressources pour se l’approprier. De manière tout à fait triviale, on peut pointer ici la thématique du coût de la scolarité qui revient constamment dans les questionnaires. En conséquence de quoi, les familles issues d’un milieu pauvre rencontrent plus de difficultés à envoyer leurs enfants à l’école, d’autant plus si la structure scolaire elle-même possède peu de moyens et ne sait donc pas leur venir en aide.

2. Mais il ne s’agit pas ici uniquement de ressources économique-financières, bien que les ressources soient souvent liées entre elles. Il s’agit aussi de ressources sociales et relationnelles (le carnet d’adresse, le maillage de son propre réseau, privé et/ou professionnel) et des ressources culturelles (comme, par exemple, le statut de la femme dans la communauté). A cet égard, les enquêtes de terrain ont montré comment la proximité relationnelle au milieu scolaire dans le chef des parents favorise l’inscription de leurs enfants (« Je connais les autorités de l’école », « Je suis membre du COPA », etc.). Au-delà de la possession individuelle de ressources joue également le degré de cohésion sociale versus le degré d’anomie propre à la collectivité, de même que son degré de stabilité (pris en compte dans les interventions d’urgence par exemple). De ce point de vue, les critères déterminants sont les suivants : Qui détient le leadership dans la communauté où est implémenté le projet ? Bénéficie-t-il d’un certain degré de légitimité ? Est-il compétent ? Sinon, qui sont les personnes compétentes ? Enfin, on mentionnera le degré d’adhésion des acteurs au projet. Le projet a-t-il été souhaité par des acteurs locaux ou a-t-il été parachuté ? Fait-il sens pour eux ?

3. Toutes ces variables définissent l’environnement au sein duquel les aides UNICEF sont reçues. Et ces variables influent sur la manière dont ces aides seront reçues : de manière passive ou de manière active. En résumé, un projet est reçu dans un environnement donné qui lui est plus ou moins favorable : un environnement donné qui, pour reprendre les termes des analyses SWOT, constitue davantage une opportunité ou une menace. Au-delà de l’analyse des besoins, ces conditions locales de départ doivent être prises en compte par UNICEF qui doit investir davantage là où les conditions favorables manquent, dans l’idée que dans un cas comme dans l’autre, dans la structure A dynamique comme dans la structure B anomique, un certain degré d’impact (à définir) soit atteint.

4. On pose ici clairement la question de la discrimination positive. Dans tous les cas, quelles que soient les structures, l’idée est la même : les amener à terme à ce qu’elles soient viables sans l’aide d’UNICEF. Ces conditions de viabilité, qui reposent sur l’ensemble des acteurs locaux, des ressources qu’ils ont à leur disposition et du degré de cohésion entre eux, sont inégales d’un endroit à un autre. Il faut les renforcer là où le terrain est fertile, il faut petit à petit les créer là où elles sont inexistantes. Dans ce dernier cas, pour atteindre un impact significatif, il faut y mettre davantage de moyens : des moyens financiers, mais des moyens

---

41 La corrélation entre ressources économiques, sociales et culturelles n’est en effet plus à démontrer et a fait l’objet d’innombrables études.

42 L’anomie désigne des situations de dérèglement social, d’absence ou de confusion des règles sociales qui a pour conséquence que les individus ne savent plus comment orienter leurs conduites (selon la définition qu’en donne le sociologue Emile Durkheim). C’est l’inverse d’une situation de cohésion sociale.
qui portent aussi sur le renforcement des capacités collectives à porter des aides UNICEF, un projet UNICEF. Autrement dit, l’intervention doit être proportionnée au seuil que l’on veut atteindre relativement aux conditions de départ. Comment objectiver ces conditions de départ ? Quel est ce seuil ? Comment définir ce qu’est un impact significatif ? Ce sont des questions à réfléchir.

Par exemple, la question de ce qu’est un impact significatif nécessite de faire appel à des indicateurs concrets, d’ailleurs existants, comme le taux de scolarité (pour la quantité), le taux de réussite (pour la qualité). Mais ces indicateurs, qui constituaient un socle minimal à assurer, c’est à un niveau local qu’il faut suivre leur évolution.

5. Il s’agit de bien comprendre cet accent mis sur le local de même que sur la différentiation des interventions. Derrière ces accents sont visés une idée clé – la qualité – et deux critères dont nous aimerions faire mention ici. Le premier critère est celui de l’efficience : si l’on prend l’ensemble des ressources dont dispose UNICEF pour mettre en œuvre ses projets, si l’objectif est de faire le mieux (l’impact le plus significatif) avec le moins (le moins de ressources) – à tout le moins de faire le mieux compte tenu de ce dont il dispose, UNICEF doit capitaliser sur les ressources financières et humaines des communautés et structures locales. Cette capitalisation ne peut que passer par un investissement humain et financier différencié au niveau local, un investissement qui pose, à l’aide d’un partenariat éprouvé, les conditions structurelles d’une pérennisation du projet – c’est le deuxième critère. Cela implique de ne pas simplement donner plus de moyens à ceux qui ont le moins de ressources, mais bien aussi de centrer les moyens sur le renforcement de la ou des structure(s) locale(s) (selon l’échelle d’intervention locale).

e) La question du partenariat

La question du partenariat revêt une importance particulière dans le choix des domaines et des bénéficiaires prioritaires du futur Programme pour permettre à l’UNICEF de recentrer son action. La série d’interrogations autour desquelles les partenaires pourraient organiser des séances de travail préliminaire sont celles-ci : qui doit faire quoi et où ?

i) Avec l’Etat congolais

Le rôle central de l’Etat congolais paraît évident lorsqu’il s’agira d’apporter des pistes de réponses à ces questions. Car, il doit prendre ses responsabilités par rapport à ces défis éducatifs avant de solliciter la contribution de l’UNICEF et des autres partenaires. Par exemple, l’Etat devrait s’efforcer de faire en sorte que la gratuité dans l’accès à l’école soit une réalité sur le terrain et garantir aux enseignants et encadreurs une carrière motivante avec des salaires décents à même de valoriser ce personnel. Car, comme cela a été montré, l’impact du programme a été mis à rude épreuve en raison des problèmes de « motivation, de mécanisation » du personnel enseignant et d’encadrement de tous les ordres d’enseignement. Les efforts de formation, d’équipement en matériels pédagogiques sont anéantis lorsque les enseignants ne mettent pas en application les acquis et mieux, lorsqu’ils désertent le corps de l’enseignement pour trouver mieux ailleurs tel que cela est vécu au Katanga. Les multiples recommandations faites par des acteurs nationaux congolais à l’endroit de l’UNICEF tendant à l’inviter à assurer la mécanisation et les salaires, ne sauraient trouver une réponse favorable dans un Etat qui se veut responsable. D’autres acteurs ont d’ailleurs insisté sur cet aspect lorsqu’ils demandent à l’Etat congolais de « prendre ses responsabilités ».

43 Nous posons quelques pistes dans le point ci-dessous relatif au partenariat.

44 Ce qui n’exclut pas qu’il y en ait d’autres, bien entendu, comme le critère d’efficacité.
ii) Avec les acteurs institutionnels nationaux et provinciaux

De même, il serait souhaitable que les acteurs institutionnels nationaux et provinciaux soient davantage impliqués dans les interventions sur le terrain : il ne semble pas approprié que les agents de l’UNICEF agissent sur le terrain sans que les responsables institutionnels à tous les niveaux ne soient informés ou associés (tel que cela a été rapporté au cours de l’étude et dans des cas difficiles à évaluer). Les frustrations à ce niveau ont été exprimées parfois bruyamment. A l’inverse, il est de la responsabilité des acteurs institutionnels concernés de s’impliquer effectivement sur le terrain.

Ce renforcement de l’implication des acteurs institutionnels doit passer i) par un renforcement de leur expertise, en poursuivant les formations sur les modalités pratiques d’un suivi de terrain ; ii) par un renforcement de la coordination du suivi entre les agents UNICEF de terrain et les acteurs institutionnels, les premiers assurant la supervision du travail des seconds au niveau provincial ; et iii) par un renforcement de la circulation des informations afin que les différents acteurs institutionnels, de tous niveaux (national, provincial …) aient accès aux documents de suivi du programme et puissent ainsi avoir une vue d’ensemble de l’état d’avancement de sa mise en œuvre.

Ce triple renforcement est d’autant plus souhaitable que la demande est forte de la part des bénéficiaires dans le domaine sensible du suivi-évaluation. Mais cette implication pourrait exiger des mesures ou des conditionnalités afin d’éviter des dérapages de la part de certains acteurs institutionnels souvent confrontés à résoudre des questions de survie quotidienne. Manifestement il faudrait créer un climat de confiance réciproque.

iii) Avec les ONG et les acteurs locaux

La question du partenariat doit aussi être approfondie avec les acteurs locaux, dont les ONG opérant à un niveau local. En même temps qu’il doit restreindre le spectre de ses interventions, UNICEF doit les penser de manière plus systémique. Les aides d’UNICEF auront en effet un impact global si elles font système, c’est-à-dire si elles s’inscrivent dans des dynamiques d’action et d’interaction portées aussi (et si possible avant tout) par les acteurs locaux. Autrement dit, à une stratégie d’implantation exogène, on préférera une stratégie d’implantation endogène. Les objectifs du Programme doivent devenir les objectifs de la collectivité.

A la question du « comment » d’un tel partenariat avec les acteurs locaux, nous pensons qu’il convient en particulier de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les conditions de départ ? Qui puis-je mobiliser ? Comment mobiliser ?

1. « Quelles sont les conditions de départ » renvoie à l’analyse de chacun des environnements dans lesquels seraient réceptionnées les appuis UNICEF. Concrètement, UNICEF pourrait établir un indice socio-économique qui se baserait sur un certain nombre d’indicateurs (tels que le taux d’activité, le niveau de revenu, le niveau de diplômes, etc. – à voir en fonction des indicateurs existants) et l’appliquer à une échelle qui reste à définir mais qui soit au minimum celle des districts (dans l’idée qu’au plus c’est local, au plus c’est précis, mais trop précis fait aussi rater la vue d’ensemble). Cet indice socio-économique, qui définirait le degré de pauvreté local, devrait être couplé à un autre indice qui, lui, évaluerait la qualité de la capacité collective à porter des aides UNICEF (il faudrait alors définir des indicateurs de viabilité tels que – si c’est défini au niveau d’une structure scolaire – le degré de participation au comité de parents, etc.). Ces deux indices seraient enfin couplé à un indice de scolarité dont les indicateurs interrogeraient le taux d’enfants en âge de scolarisation à l’échelle de la localité ciblée, le nombre d’écoles existantes, le taux de leurs effectifs, etc. Sur la base de ces indices,
UNICEF définirait un « taux » d’intervention. L’objet de ces interventions serait préalablement défini : formations sur tel(s) sujet(s), envers telle(s) catégorie(s) d’acteurs, kits (scolaires, pédagogiques, récréatifs …), construction et réhabilitation de bâtiments et salles de classe, distribution de bancs, etc., mais aussi, dans l’idée de viabilité : création ou appui à la collectivité dans ses capacités de gestion, etc. Les indicateurs permettraient quant à eux de définir la proportion et la quantité de ces aides et appuis.


3. La question du « Comment mobiliser » exige que soient définies les conditions du partenariat avec les partenaires ainsi définis. Différents degrés dans la collaboration peuvent être distingués : le dispositif partenarial comme instance d’information, comme instance d’avis, comme instance de négociation ou comme instance chargée de la cogestion opérationnelle du ou des projet(s). L’encadré ci-dessous propose quatre conditions d’un partenariat qui nous semblent intéressant à creuser. Quelle que soit l’option choisie, les rôles et le pouvoir de chacun doivent être clairement définis.

Dans l’idée de rayonnement ou d’effet levier, il conviendrait d’investir dans un premier temps dans des expérimentations de partenariat (des projets pilotes), dans des localités ciblées, là où UNICEF peut s’appuyer sur un certain nombre de partenaires organisés (existence d’un comité de parents, etc.) et fiables. Ici, nous ne pensons pas indécent de proposer qu’UNICEF cible ces localités aussi en fonction des ressources qu’elles peuvent mobiliser par ailleurs afin de réunir le maximum de conditions de départ favorables à la réussite du projet.

45 Le choix des entrepreneurs dans le cas des constructions et réhabilitation d’école est à cet égard emblématique. Alors que le bilan est relativement mitigé, on retrouve régulièrement les mêmes entrepreneurs sur des chantiers différents.

LES CONDITIONS D’UN PARTENARIAT À UN NIVEAU LOCAL\textsuperscript{47} :

- *Empowerment* : Il doit renforcer le pouvoir des individus et des groupes, il doit accroître leur autonomie.
- *Solidarité* : Il doit favoriser une gestion d’ensemble, mutualiser les risques et les responsabilités.
- *Cofinancement*. Cela peut être sous différentes formes, l’idée étant que chacun s’implique, que ce soit financièrement ou sous forme de prestations. Dans l’optique d’une recherche d’efficacité, cela garantit que les deux parties ont un intérêt dans le bon déroulement des opérations.
- *Management par objectif* qui doit assurer l’implication autant de la base que du sommet.

Une évaluation du partenariat permettra ensuite à UNICEF d’en tirer les enseignements et de le transposer dans les localités voisines avec l’aide d’un superviseur local, membre d’un partenariat fonctionnel et ainsi formé et rôdé à ses mécanismes. On mentionnera aussi le fait que si l’approche « Ecole amie des enfants » est trop récente pour que nous ayons pu en retirer des enseignements significatifs, le scénario que nous proposons ici s’en rapproche en différents points. Il sera également intéressant de procéder à son évaluation d’ici un an ou deux afin d’en tirer des enseignements. De même pour les expérimentations en cours depuis un an dans le projet Urgence, un projet dans lequel les responsables planchent sur des approches de transfert monétaire et de création de comités locaux pour directement impliquer et responsabiliser les communautés locales par rapport aux aides qu’ils reçoivent.

**f) Au niveau de l’UNICEF**

1. D’autres écueils concernent les insuffisances à combler au sein de l’UNICEF lui-même. Car manifestement, les ressources humaines en l’état actuel sont trop faibles au regard d’un Programme aussi étendu, quelle que soit l’option qui sera prise. Les acteurs dans cette structure n’ont pas manqué d’évoquer ce problème qui plombe la mise en œuvre efficace des actions programmées. Ce qui exigerait que des mesures soient prises en vue d’étoffer davantage le personnel. Parallèlement, il faudrait qu’une réflexion soit menée afin de trouver des procédures de décaissement plus allégées au sein de l’institution.

2. Le volet Suivi d’UNICEF doit aussi continuer à être renforcé : un renforcement au sein même d’UNICEF, par l’ouverture de nouvelles antennes par exemple ? Mais aussi un renforcement de la collaboration avec les partenaires nationaux et provinciaux qui assurent ou qui pourraient assurer ce suivi (voir ci-dessus).


\textsuperscript{47} D’après Bernard Gazier dans ses travaux sur les marchés transitionnels du travail.

5. Nous pensons enfin qu’il convient de réfléchir à l’idée de développement d’une comptabilité analytique au niveau d’UNICEF qui permette de chiffrer les projets et/ou les actions en moyens humaines affectés à leur réalisation. Cela permettra d’avancer dans l’évaluation de l’efficience des actions d’UNICEF.

10. **RECOMMANDATIONS**

Au regard de tout ce qui précède, sur la base de suggestions émises par des acteurs et dans la lignée des pistes pour un futur Programme, l’équipe d’évaluation formule les recommandations suivantes afin de garantir au prochain Programme le maximum de garanties de chance de succès (NB : en gras et entre parenthèse, le lien avec les pistes développées dans le chapitre précédent).

10.1. **A l’attention du Gouvernement congolais :**

- Veiller à assurer l’entièreme mise en œuvre des priorités nationales définies dans la Stratégie de reconstruction et de Développement de l’EPSP et dans le PIE. Cela passe notamment par une invitation à faire aux différents acteurs de se conformer à la stratégie de l’EPSP et du PIE (préalable de base) ;

- Augmenter dans un avenir proche le budget de l’éducation à 20% du budget national, et au-delà encore, tout en renforçant les mécanismes de bonne gouvernance afin que ces ressources soient utilisées conformément aux objectifs qu’elles poursuivent (préalable de base) ;

- Revitaliser les mécanismes de coordination et de concertation du secteur pour mieux définir les rôles et les responsabilités des uns et des autres et ainsi faciliter l’alignement des programmes, en étant assisté par les différents partenaires autour du Plan Intérimaire de l’Education. Le Gouvernement pourrait alors inviter chaque partenaire à indiquer avec précision les domaines où il voudrait intervenir, jettant les bases du futur Programme Education de base en donnant un aperçu sur les domaines affectés à chacune des parties prenantes (piste a.3. et e.i. et ii.) ;

- Dans la même veine, prendre des mesures pour redynamiser la CAT afin de coordonner efficacement les actions des partenaires sur le terrain et éviter les mêmes actions sur une cible donnée (pistes a.3. et e. i. et ii.) ;
Pour assurer la gratuité effective de l’école, et en particulier, pour garantir aux acteurs du système éducatif une carrière motivante avec des salaires décents ; c’est la condition sine qua non pour assurer une éducation de qualité et instaurer le principe de redevabilité ou de reddition des comptes quant aux résultats attendus des actions d’éducation menées par les acteurs du système (piste d.1.) ;

Prendre des dispositions (ou mettre à jour les textes relatifs au fonctionnement des structures communautaires d’appui aux écoles) en vue de redynamiser l’implication des communautés de base et des parents ; des dispositions financières et de sensibilisation qui revalorisent la place de l’école dans la communauté tout comme la place de la communauté dans l’école. Dans la même veine, mettre l’accent sur le renforcement des capacités au niveau local (pistes d. et e. iii.) ;

Investir dans la qualité de l’enseignement en i) investissant davantage encore dans la formation, tant initiale que continue et ii) en garantissant une diversification de l’offre éducative, notamment dans le domaine curriculaire dont il est le garant (piste c.) ;

Investir massivement dans les infrastructures scolaires, mais aussi dans les infrastructures routières afin de faciliter l’accès aux innombrables zones reculées du pays (préalable de base) ;

Poursuivre les efforts dans la collecte des données quantitatives en regard des différents indicateurs de la scolarité : des données encore trop éparse, irrégulièrement collectées et trop peu centralisées, ce qui rend difficile toute analyse de l’évolution de la situation de l’Education en RDC (préalable de base) ;

En vue d’un suivi actif et régulier des Programmes mis en œuvre, envisager l’accès à une plateforme centralisée des résultats et de leur évolution (voir ci-dessous, la quatrième recommandation à l’attention de l’UNICEF) (piste f.3.).

10.2. A l’attention de l’UNICEF

Opérer un recentrage sur l’Education (pré)primaire. Autrement dit, circonscrire dès à présent les domaines prioritaires d’intervention dans le prochain programme en s’appuyant sur les acquis et les contours des projets DIJE et EPQ (éducation de la petite enfance et le primaire). Ces interventions pourraient prendre en compte les points suivants : la question de l’accès (construction et/ou réhabilitation d’infrastructures surtout), les conditions matérielles d’apprentissage ou d’encadrement (fournitures scolaires pour les nécessiteux, certains équipements indispensables, des cantines scolaires pour l’alimentation des enfants dans le besoin), la question de la qualité en poursuivant ses actions dans le domaine de la formation, voir même en envisager dans le domaine curriculaire, la question du suivi-évaluation (pistes c. et a.) ;

Prendre des mesures pour un désengagement progressif de certains domaines (PDA) que d’autres partenaires voudraient bien prendre en charge (piste b.) ;

Repenser la couverture géographique (piste b). Cette nouvelle couverture pourrait encore s’appliquer à l’échelle du pays, mais en tenant compte des trois points suivants : i) miser sur une approche qualité avant de penser la quantité (piste c), ii) dans la même veine, rechercher des impacts significatifs au niveau des structures ciblées et ii) favoriser la recherche d’effets multiplicateurs des interventions UNICEF ;

Mettre l’accent sur l’impact à l’échelle de chacune des structures équivaut à leur apporter un appui de manière systémique (qui touche à la qualité de l’éducation et à
l'environnement scolaire), en tenant compte de l’ensemble des ressources et capacités locales à disposition (dans un souci d’efficience et de pérennisation des activités – **piste d.5.**), en effectuant un suivi rapproché de la progression de la scolarité au sein de la structure (il s’agira alors de suivre les indices de progression de la scolarité à un niveau plus micro géographique – **pistes d.4 et e.iii**); 

- Favoriser une démarche de discrimination positive, dans laquelle les structures moins favorisées recevraient davantage d’appuis matériels, de formations ou de renforcement des capacités (**pistes d.3. à 5.**).

- Éclairer les partenariats sur lesquels s’appuyer, en particulier au niveau local, avec les ONG (inter)nationales mais aussi et surtout la communauté de base, notamment dans l’optique d’un renforcement des capacités (**piste e.**);

- Renforcer les mécanismes de suivi sur le terrain en partenariat étroit avec les acteurs provinciaux et locaux. Cela passera par : i) un renforcement de leur expertise, en poursuivant les formations sur les modalités pratiques d’un suivi de terrain ; ii) un renforcement de la coordination du suivi entre les agents UNICEF de terrain et les acteurs institutionnels, les premiers assurant la supervision du travail des seconds au niveau provincial (**piste e**); et iii) un renforcement de la circulation des informations afin que les différents acteurs institutionnels, de tous niveaux (national, provincial …) aient accès aux documents de suivi du programme et puissent ainsi avoir une vue d’ensemble de l’état d’avancement de sa mise en œuvre (**piste f.2.**).

- Prendre des mesures au niveau interne pour : étoffer le personnel afin qu’il soit à mesure de faire face à la grande charge de travail qu’exigera le prochain Programme, alléger les dispositions relatives au décaissement, mettre en place sinon un service de documentation au sein de l’unité « programme Education », à tout le moins une plateforme électronique interne afin de contribuer à centraliser l’information qui serait facilement disponible ; dans la même veine, mettre en place une plateforme électronique inspirée de la base de données du projet Urgence afin de suivre et de gérer à distance l’état d’avancement des projets (sans que cela ne se substitue au suivi de terrain) ; développer, le cas échéant, une comptabilité analytique qui permette de chiffrer les moyens humaines affectés à la réalisation des projets (**piste f.**).

**10.3. A l’attention des autres partenaires techniques et financiers**

- Redoubler dans leurs efforts pour apporter davantage leur appui au Gouvernement de la RDC afin qu’il puisse faire face à tous les défis posés dans le système éducatif, tout en privilégiant une certaine souplesse dans l’utilisation de leurs fonds afin qu’UNICEF puisse, dans la mesure du possible, adapter son appui aux conditions de terrain ;

- Identifier des domaines prioritaires d’intervention pour les cinq prochaines années en vue de faciliter les activités de planification ou de programmation.

**10.4. Quelques recommandations plus ciblées**

Nous terminerons par quelques recommandations plus ciblées en vue d’un futur Programme :
Les kits
Si les kits, quels qu’ils soient (scolaires, de jeux, etc.) restent indispensable, UNICEF aurait à
gagner à réfléchir aux fournisseurs locaux potentiels de manière à réduire les coûts
d’acheminement tout en favorisant le développement local.
La qualité des kits devrait quant à elle faire l’objet d’une attention particulière (durée de vie
des bics, qualité des carnets, etc.). Fournir le matériel dans un sac solide (type sac à dos) et
non dans un sachet en plastique serait une initiative très pertinente et efficace. Augmenter la
quantité du matériel compris dans un kit est une option supplémentaire qui répondra dans tous
les cas de figure à des besoins existants … pour peu que ces kits arrivent à temps, c’est-à-dire,
dans l’idéal, le premier jour de la rentrée scolaire.
Dans un souci d’équité, nous formulons aussi l’idée de kits répondant aux besoins
d’apprentissage des enfants en situation d’handicaps.

Les formations
Sans aucun doute, les formations doivent être multipliées pour que davantage d’enseignants,
mais aussi de pairs éducateurs, d’animateurs, etc. voir de parents, y aient accès. La question
de la qualification des encadreuses à travers la formation du personnel préscolaire, en
particulier sur la méthodologie de développement des compétences en pré-lecture et en pré-
calcul, doit également être posée. Si l’on veut généraliser le préscolaire, il est indispensable
de prévoir des diplômes et un espace de formation lui étant spécifique.

Les cantines scolaires
On ne peut faire l’impasse de la question des cantines scolaires. C’est un thème qui a
fréquemment été évoqué lors de l’enquête, tant dans les questionnaires (comme l’indiquent
les pourcentages de répondants l’ayant évoqué comme piste d’amélioration des actions
d’UNICEF) que sur le terrain, lors de discussions informelles. C’est aussi un thème qui, de
notre point de vue, ne manque pas d’intérêt pour l’UNICEF en regard des objectifs qu’il a
jusqu’à présent défini en matière d’Education en RDC. En effet, permettre aux enfants de
s’alimenter à l’école, c’est les pousser à s’y inscrire (ou pousser leurs parents à les inscrire), et
les placer dans des conditions favorables à la concentration et à l’attention en classe. Miser
sur la cantine scolaire, c’est donc, de notre point de vue, miser tant sur la quantité (attirer des
enfants à l’école) que sur la qualité (les mettre dans de meilleures conditions d’apprentissage).
Cela vaut pour les espaces d’éveil, pour les écoles primaires, et aussi tout particulièrement
pour les centres de rattrapage scolaire qui attirent un public d’enfants plus nécessiteux.
Nous recommandons à l’UNICEF de plancher sur la question, dans le meilleur cas en
partenariat avec d’autres acteurs. Ceux-ci peuvent être des organismes internationaux (sur le
terrain, le PAM a frappé les esprits), mais l’idée peut être aussi de s’appuyer sur les forces
locales pour mettre en place un système de cantine. Le comité des parents pourrait le cas
échéant jouer un rôle.

Les compétences de vie
Dans le scénario d’une intégration des compétences de vie dans le cursus scolaire des deux
années du primaire, il conviendrait de réadapter les modules aux élèves de 5è et 6è primaire.
Les constats de terrain montrent par ailleurs que ces modules ne doivent pas être trop
chargés : privilégier les petits livres que les élèves peuvent facilement ramener chez eux pour
échanger avec leurs parents et amis, aux manuels plus encombrants pour le transport. L’idée
d’affiches en compétences de vie a par ailleurs été émise.
Le matériel durable

Les observations de terrain ont fait état de matériel, fourni par UNICEF, inutilisé en raison d’une panne, du manque d’une pièce, etc. Dans un souci d’efficacité, il conviendrait de réfléchir à une courte formation technique des utilisateurs des biens et matériels apportés par l’Unicef en vue de leur entretien et leur éventuel dépannage de sorte à ne pas attendre nécessairement la venue des experts extérieurs à cet effet.

Les constructions et réhabilitations

Un effort supplémentaire devrait être consenti pour l’adduction et/ou la création des points d’eau et des latrines dans les infrastructures scolaires construites et réhabilitées. Malgré les procédures en place, il conviendrait qu’UNICEF soit plus exigeant et plus regardant quant à la sélection des entreprises. Et pourquoi pas ... que les poursuites judiciaires soient entamées envers les ONG nationales et internationales qui n’ont pas achevé les travaux pour lesquels l’Unicef reconnaît avoir versé tous les fonds nécessaires prévus. Au niveau du financement, il convient de procéder à un échelonnement dans le financement afin de juger l’entrepreneur dans l’action et avoir les moyens de remédier encas de faille. Une autre idée serait d’instaurer une « prime à la qualité », versée après vérification sur le terrain de la bonne exécution des travaux (cahier des charges réalisé, bonne qualité, structures viables)

L’équité

Comme évoqué lors de l’analyse (voir le point 8.5), des efforts dans le sens de l’équité pourraient être réalisé en direction des enfants des zones rurales et des catégories d’enfants en situation de handicaps. Cela aura un coût financier que les responsables du Programme auront à évaluer en regard des autres priorités fixées par le Programme. Comme évoqué précédemment, des partenariats, existants la plupart du temps, avec d’autres acteurs, internationaux notamment comme Handicap International, pourraient à cet égard être approfondis.

Les effets leviers

Encourager toute forme de formation et sensibilisation qui ait un effet levier telles que les approches child-to-child – dont les résultats de l’évaluation réalisée de 2008 à 2010 sont encourageants – ou l’éducation par les pairs, favorisée dans les écoles secondaires.

Urgence

Poursuivre dans le sens d’une approche intégrée Protection et Education, que l’Education soit considéré comme un des meilleurs moyen de protection de l’enfant dans une communauté.

Il conviendrait également de prévoir des stocks (matériel) et un financement de contingence qui permette de répondre rapidement en cas de besoin, dans le cadre du RRMP, afin d’agrandir les capacités d’intervention de ce dernier et de l’élargir à de nouvelles zones.

Enfin, une idée évoquée par un responsable : lancer davantage de pistes du côté du secteur de la formation professionnelle. C’est certainement une question pertinente pour tout le pays, mais davantage encore dans les zones humanitaires dans lesquelles les enfants ont de grosses ruptures dans leur scolarité, sans compter les craintes liées à leur enrôlement dans des groupements armés.
10.5. **Canevas des orientations stratégiques**

Suite à la présentation des grandes lignes du rapport d’évaluation auprès des différents responsables du Programme Éducation de Base (nationaux, provinciaux et de l’UNICEF) le 18 septembre à Kinshasa, un atelier de réflexion a été mis sur pied, regroupant les différents acteurs par projet autour de la consigne suivante : étant donné les conclusions du rapport d’évaluation, répondez aux quatre questions ci-dessous :

1. Qu’est-ce qui est bien fait et qui doit continuer ?
2. Qu’est-ce qui doit être amélioré ?
3. Qu’est-ce qu’il faut abandonner ?
4. Qu’est-ce qu’il faut commencer de nouveau ?

Dans le fil des recommandations formulées par les évaluateurs, la synthèse de cet atelier (auquel les évaluateurs n’ont pas participé) est reprise ci-dessous.
Canevas des Orientations stratégiques et recommandations.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Actions</th>
<th>Responsables (Qui)</th>
<th>Partenaires impliqués</th>
<th>Observations</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Qu'est-ce qui est bien fait et qui doit continuer?</td>
<td>La mobilisation des communautés</td>
<td>Points Focaux</td>
<td>Unicef</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>La mise en place des ECE par les communautés</td>
<td>Encadreurs,</td>
<td>FAO</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>L'encadrement des enfants de 3 à 5 ans</td>
<td>Comité d'Appui aux ECE</td>
<td>PAM</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>L'appui des ECE en fournitures scolaires, matériel et équipements</td>
<td>Confessions religieuses</td>
<td>Jardin pour tous</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Le renforcement de capacités des encadreurs (ses)</td>
<td>Les noyaux DIJE</td>
<td>UNESCO</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>L'appui des communautés pour la construction des ECE</td>
<td>Les acteurs Ministériels</td>
<td>WV</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Le programme d'éducation parentale</td>
<td>(éducation, santé, Affaires Sociales, ….)</td>
<td>ONGD</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Les échanges interprovinciaux</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>L'élaboration du document de politique nationale du développement de la petite enfance</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>L'implication des confessions religieuses</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Qu'est-ce qui doit être amélioré ?</td>
<td>Les infrastructures d’accueil</td>
<td>idem</td>
<td>idem</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>L'alimentation des enfants des ECE</td>
<td>idem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>L'intersectorialité</td>
<td>idem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Le kit DIJE</td>
<td>idem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Le partenariat entre agences de NU et ONG</td>
<td>idem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Le CAPE</td>
<td>idem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Les AGR</td>
<td>idem</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Qu’est-ce qu’il faut abandonner ?</td>
<td>L’enregistrement des enfants à l’état civil via les ECE</td>
<td>La stabilité des encadreurs (ses) des ECE</td>
<td>Les niveaux de recrutement des encadreurs</td>
</tr>
<tr>
<td>---------------------------------</td>
<td>------------------------------------------------------</td>
<td>-----------------------------------------------</td>
<td>-----------------------------------------------</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Manque de financement additionnel</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
## EPQ

Canevas des Orientations stratégiques et recommandations.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Actions</th>
<th>Responsables (Qui)</th>
<th>Partenaires impliques</th>
<th>Observations</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Qu’est-ce qui est bien fait et qui doit continuer?</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Campagne d’inscription en première année primaire et distribution des Kits élèves et enseignants ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>MEPSP</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Cash transfert ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>PROVED</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Renforcement des institutions (équipements) ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>PTF</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Poursuite de l’approche EAE et renforcements des capacités du personnel enseignant ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>MEPSP</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Poursuivre le plaidoyer à l’égard des autorités et soutenir le dialogue avec les différents partenaires, notamment les communautés de base ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>PTF/MEPSP/ONG/Associations</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Recrutement de bureau d’études externes pour une supervision de proximité dans le domaine de la construction ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>PTF/MEPSP</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Respect des normes et standards EPSP dans la construction scolaire.</td>
<td>UNICEF</td>
<td>ONG/Associations</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Qu’est-ce qui doit être amélioré ?</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- La gouvernance ;</td>
<td>MEPSP</td>
<td>PTF/ONG/Associations</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Le suivi des activités sur le terrain avec implication de l’EPSP ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>MEPS</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Présélection des entreprises par un appel à manifestation d'intérêt à chaque début du projet ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>PTF/MEPSP</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Implication/participation des COPAS/communauté dans la mise en place du projet de construction ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>ONG/Associations</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Implication de l’EPSP dans le suivi et la supervision des travaux de construction scolaire ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>PTF/MEPSP</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Décaissement des fonds/paiement des partenaires ;</td>
<td>UNICEF</td>
<td>ONG/Associations</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Cibler les territoires d’intervention sur base des</td>
<td>UNICEF</td>
<td>ONG/Associations</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Qu'est-ce qu'il faut abandonner ? | Protocole d'accord avec les ONGs qui ont des coûts de support trop élevé dans le domaine de la construction ;  
- Importation des kits ; | UNICEF | PTF  
- MEPSP  
- ONG/Associations |
|---------------------------------|-------------------------------------------------|--------|----------------|
| Qu'est-ce qu'il faut commencer de nouveau ? | Construction des écoles à moindre couts et sur base des matériaux locaux avec la participation communautaire ;  
- Implication des autorités locales dans la présélection des entreprises ;  
- Suivi des acquis scolaires ;  
- Renforcer les échanges d'expérience dans le cadre de l'EAE ;  
- Fournir des kits aux écoles (carte, matériel système métrique) ;  
- Amélioration du contenu des curricula. | MEPSP | PTF  
- ONG/Associations |
|                                  |                                                 | UNICEF | MEPSP  
- UNICEF  
- UNESCO |
## PDA
### Canevas des Orientations stratégiques et recommandations.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Actions</th>
<th>Responsables (Qui)</th>
<th>Partenaires impliqués</th>
<th>Observations</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Qu’est-ce qui est bien fait et qui doit continuer?</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Approche paire éducation</td>
<td>EPSP</td>
<td>RACOJ, REEJER, Ministère des Affaires sociales, Medias, UNICEF, UNFPA, MDM</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Formations en cascade des adolescents</td>
<td>Ministère Jeunesse, sports, culture et Arts</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Création et équipement des espaces de participation pour adolescents</td>
<td>Ministère des Affaires sociales</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Stratégie mobile (CEICA)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- La prise en compte des MARA et EVA (enfants de rue)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Conception, production et vulgarisation des supports éducatifs</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Forum d’échange d’expérience entre ados/parents</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Programmes RTV par les ados (Shuga)</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Approche club adodev</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Participation à la prise des décisions</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Qu’est-ce qui doit être amélioré ?</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Renforcer le partenariat avec le PNLS, PNSA, ONGs et mouvements associatifs de jeunesse</td>
<td>PNSA, PNLS</td>
<td>RACOJ, REEJER, UNICEF, UNFPA</td>
<td>Dépistage des adolescents au VIH (-18 ans)</td>
</tr>
<tr>
<td>- Renforcer les stratégies de documentation et visibilité</td>
<td>Ministère Jeunesse, Ministère de la communication et des medias</td>
<td></td>
<td>Collecte des données sur les ados</td>
</tr>
<tr>
<td>- La participation des filles</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Renforcer le plaidoyer pour l’acquisition de nouveaux espaces</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Qu’est-ce qu’il faut abandonner ?</td>
<td>Qu’est-ce qu’il faut commencer de nouveau ?</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>----------------------------------</td>
<td>------------------------------------------</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- La coordination du secteur Ado (task force)</td>
<td>- Plaidoyer auprès des entités décentralisées pour l’acquisition des ressources additionnelles en faveur des jeunes</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Appuyer les Club Adodev dans l’encadrement des élèves en difficultés scolaires (suivi des devoirs à domicile...)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Intégration des CVC dans le curricula de l’EPSP</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Traduction des outils de sensibilisation en langues nationales</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>- Vulgarisation, dissémination et exécution du plan de mise en œuvre de la PNJ</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Innovations

Administrateurs des territoires, bourgmestres
Communautés, Parents, Ecoles
EPSP

Les EADE ?
<table>
<thead>
<tr>
<th>Actions</th>
<th>Responsables (Qui)</th>
<th>Partenaires impliqués</th>
<th>Observations</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Qu’est-ce qui est bien fait et qui doit continuer?</td>
<td>Analyse de besoin/veille humanitaire</td>
<td>Lead/Co-Lead</td>
<td>Les résultats sont basés sur un échantillon limite</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Assistance sur base d’analyse de besoin</td>
<td>Membres Cluster Education</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Formation, fournitures/matériel scolaires</td>
<td>EPSP</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Gestion d’information (Activity Info) y compris le suivi</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Qu’est-ce qui doit être amélioré ?</td>
<td>Composition kit scolaire</td>
<td>Lead/Co-Lead</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Standards de construction : meilleure sensibilisation des communautés sur les caractères spécifiques des interventions d’urgence</td>
<td>Membres Cluster Education et Protection EPSP</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Encouragement des initiatives locales (i.e. AGR, participation dans construction salles de classe, fabrication fourniture scolaire, matériel didactiques, recreatives etc.)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>ONG / EPSP / UNICEF</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Construction en dure comme suggéré : pas toujours possible et pas toujours pertinent dans les zones d’urgences– zone de déplacement n’est pas toujours un zone d’installation définitive ; objectif est de diminuer au maximum le temps de rupture de la scolarité des enfants et une construction en dur ne va pas faciliter une reprise rapide.</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Meilleur suivi des gaps</td>
<td>Plus d’attention sur le caractère protecteur de l’éducation en situations d’urgence et convergence avec la composante protection (i.e. psychosociale, sujets protection, recreation etc.)</td>
<td>Le manque de financement ne devrait pas être une critique du programme car c’est une contrainte qui va au delà d’Unicef</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>------------------------</td>
<td>-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Qu’est-ce qu’il faut abandonner ?</td>
<td>Trop d’attention sur la construction (hardware) d’une intervention d’urgence au lieu de prioriser les interventions « soft » (formation, appui psychosocial, activites ludiques/recreatives, reference aux services sociaux…)</td>
<td>Les intervenants priorisent la construction sans avoir cherché d’autres pistes de solution (double vacation ; autres locaux ; des classes multigrades…)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Qu’est-ce qu’il faut commencer de nouveau ?</td>
<td>Continuer explorer les approches innovatrices déjà débutées comme l’approche intégrée éducation/protection, transfert monétaire, réduction des risques de désastres/conflict, programmation basée sur une analyse des conflits.</td>
<td>ONG / EPSP / UNICEF</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

En octobre/novembre il y aura une étude sur les Bonnes Pratiques et Leçons Apprises des interventions dans les zones d’urgence qui vont nous aider à mieux orienter /changer/inspirer nos approches.
En rappel, c’est dans le cadre d’un Programme de Pays mis en place en 2008 par le Gouvernement de la RDC en partenariat avec l’UNICEF que s’inscrit le Programme Education de Base (2008-2012). A travers ce Programme, l’UNICEF vise à appuyer le Gouvernement congolais dans ses efforts pour relever les multiples défis éducatifs qui se posent à la RDC qui vient de sortir d’une période de crises et de conflits. Ce Programme se justifiait d’autant plus que la situation de la femme et de l’enfant était très préoccupante, comme l’attestent les différents indicateurs sociaux qui sont tous dans le rouge.

Les stratégies d’intervention du Programme ont été organisées autour de 5 projets (DIJE, EPQ, PDA, Education en situation d’urgence, Education en situation de transition) et d’un projet transversal « Construction et Réhabilitation d’infrastructures ».

Le Programme arrivant à son terme et en conformité avec des recommandations formulées en 2010, il a été planifié son évaluation pour les quatre premières années (2008-2011). L’équipe d’évaluation, malgré des conditions difficiles conjoncturelles liées au contexte et des limites méthodologiques, a pu mener le travail jusqu’à son terme.

Ainsi, cette étude a montré que d’importants progrès ont bien été accomplis grâce à la mise œuvre du Programme : en témoignent l’augmentation significative des différents taux brut de scolarisation et d’achèvement en décembre 2011 mais aussi d’autres résultats d’ordre quantitatif et qualitatif (recoltés notamment durant l’enquête de terrain) reconnus par les bénéficiaires directs ou indirects, même si certaines zones d’ombres ou d’insatisfaction ont été constatées, ou encore le fait que la croissance démographique ait joué négativement sur certains indicateurs. A des degrés divers, les différents projets ont permis d’engranger des résultats probants. Autres éléments de preuves, les structures non appuyées dans le cadre de ce Programme ont manifesté, soit leur mécontentement, soit le désir de bénéficier des mêmes actions que les structures appuyées, reconnaissent que des résultats faibles ont été réalisés du fait de n’avoir pas été bénéficiaires du Programme.

L’étude de cas menée au Katanga a quant à elle simplement révélé que cette Province est un condensé des difficultés vécues par le pays, avec comme spécificité que les problèmes s’y posent avec relativement plus d’acuité en raison d’une conjonction ou d’un cumul pernicieux de facteurs à la fois historiques et géographiques, économiques, socio-culturels et politiques. Néanmoins, l’application du Programme a été aussi bénéfique pour cette Province où il a été relevé des exemples de bonnes pratiques encourageantes pour l’avenir.

Les conclusions qui découlent des résultats au regard des critères et questions d’évaluation retenus dans les TDR, c’est que le Programme Education de Base est d’une pertinence indiscutable, il est globalement efficace et est d’une certaine efficience. Son impact est visible sur le terrain, malgré le fait que, en raison de l’environnement encore difficile mais aussi de la couverture géographique et thématique très large du Programme, cet impact est à l’état de potentiel, un potentiel qu’UNICEF aurait à susciter davantage en impliquant plus encore les communautés de base. L’impact doit être recherché à l’échelle de chacune des structures, plus qu’à l’échelle globale. Certaines bases semblent jetées pour la pérennisation du Programme, même s’il s’avère fortement nécessaire de consolider les conditions de la durabilité.

Les leçons apprises de ce Programme sont très enrichissantes : on retiendra entre autres, cette conception du Programme qui a pour ambition de prendre en charge le maximum de problèmes auxquels sont confrontés les enfants et les adolescents congolais dans un contexte
où l’État ne semble pas en mesure de faire face à toutes ses obligations dans le domaine de l’éducation. Mais cela a aussi constitué une source d’handicaps dans la mesure où embrasser trop de problèmes à la fois dans le cadre d’une structure d’aide comme l’UNICEF a influé négativement sur l’efficacité, l’efficience et l’impact et la pérennisation (« qui trop embrasse mal étreint », dit un adage bien connu).

Les implications qui découlent de ce qui précède pour un futur Programme sont d’une grande importance. Parmi celles-ci, il faut évoquer la nécessité pour les partenaires d’opérer des choix stratégiques et, le cas échéant, de se répartir les secteurs d’actions dans le domaine de l’éducation. Cela permettra à l’UNICEF de concentrer ses efforts dans un ou deux domaines prioritaires (activités à haut impact) à une échelle qui sera déterminée à partir d’une évaluation des ressources disponibles ou mobilisables. En investissant le niveau local de façon systémique, les interventions devront par ailleurs mettre l’accent sur une approche qualité, car la quantité n’a de sens que quand elle est de qualité.

Ces implications ont été à la base d’un ensemble de recommandations à l’attention de tous les partenaires. Sans minimiser chacune d’entre elles, on ne peut cependant éviter de dire avec force, qu’il appartient d’abord à l’État congolais de prendre les mesures idoines pour assumer ses responsabilités dans le domaine de l’éducation, motiver les acteurs, soulager les parents d’élèves, améliorer les conditions d’apprentissage : en somme diversifier l’offre éducative afin d’améliorer les indicateurs encore faibles. Déjà, l’une des actions urgentes à mener avant le futur Programme pour le Gouvernement, c’est l’application de la mesure de la gratuité de l’éducation de base. Les autres partenaires techniques et financiers comme l’UNICEF viendront alors en appui de façon plus efficace dans des domaines bien délimités et à des échelles mieux étudiées, domaines que l’État leur aurait indiqués.
Annexe 1 : TDR

Annexe 2 : Compléments d’information sur la méthodologie de l’étude

Annexe 3 : Liste des documents collectés et analysés

Annexe 4 : Tableau des effectifs enquêtés

Annexe 5 : Liste des responsables de structures rencontrés


Annexe 7 : CV des experts
CALL FOR PROPOSALS

Summary

Purpose

The purpose is to evaluate the activities, processes and outcomes of the Basic education programme assisted by UNICEF during the period 2008-2011 as recommended by the 2010 audit and mid-term review reports. The evaluation will examine the antecedents, the transactions and the outcomes, and where possible the impact, of the basic education program paying particular attention to the context of implementation, the successes, gaps and the constraints.

This evaluation will enable lesson learning so as to build a better understanding of what has been achieved since the beginning of the program in 2008 and how the program can be improved for the rest of the Country Program period and the next program cycle. It will also help UNICEF to provide evidence to donors on what their investments have yielded and to influence government, donor and NGO policies on the provision of equitable quality education in DRC. This will benefit war-impacted, excluded and vulnerable children and young people who are the primary target groups of the program.

The aim of the evaluation is thus to determine the relevance and fulfillment of planned results, the efficiency, effectiveness, impact and sustainability of the program strategies being employed in program implementation. It will assess the contribution that the UNICEF assisted education programme to the attainment of the positive results noted in the education sector in the DRC.

Expected fee

Locations

Representative sample of localities, communities, schools and non-formal education structures such as catch-up centres and CEICA in at least 6 out of the eleven provinces in which UNICEF has provided educational support

Duration

3 months early 2012

Start Date

January 2012

Reporting to

Chief Education

Budget Code/PBA No.

PBA GC/2007/0146

Project and activity codes

YE302-EPQ Acceleration (National)

Background and rationale (justification of the evaluation)

The Democratic Republic of Country (DRC) is a signatory to the Education for All Goals (EFA) and the 2000 Millennium Declaration. Building on these international commitments the Government of the DRC developed a Five Year Strategic Plan 2010-2015/2016 emphasizing the attainment of the Millennium Development Goals, among other results. The Ministry of Primary, Secondary and Professional Education (MEPSP) approved in March
2010 the “Strategie de Developpement de L’Enseignement Primaire Secondaire et Professional (SDEPSP) (an education sector strategic plan) in its bid to expand access to quality education opportunities over the period 2010-2016. Recently, the donor group and the GDRC have been involved in developing a three year intermediary plan (Plan Interimaire de l’Education, PIE) prioritizing activities in the SDEPSP.

The DRC is potentially a country with ample resources to guarantee socio-economic freedom for its citizens. However, due largely to political unrest and inadequate protection and management of its natural resources, it is among those countries with the poorest people, with wide socio-economic, geographic and gender disparities generally, including being among those countries with the lowest education indicators globally. The country makes limited investments in the education sector, the share of the sector in 2010 having been only 8% of the public sector budget. Conflict has continued to ravage the country, causing instability and fragility for a large segment of the population, most notably in the East. Despite this situation, however, the gradual move towards peace and stability has contributed to some positive developments in terms of GER (84% in 2006 to 91% in 2007)\(^4\) and a higher level of political commitment noted in the new free primary education policy.

The announcement of a policy on the provision of free primary education for children in grades 1-3 by the President of the Democratic Republic of Congo at the end of August 2010, signaled the dawn of a new era in the RDC, one in which political stability could lead to sustainable development. Although it is for the time being limited to only three grades, excluding also the two largest urban areas, Kinshasa and Lumumbashi, the policy provides an opportunity for the sector to accelerate its proposed reforms outlined in the SDEPSP. This Plan provides a blueprint for the acceleration of EFA/MDG goals and the strengthening of an equity focus on education.

Other major contextual factors which are also positive include the debt relief which will create opportunities for greater investments in basic social services including education; the high community demand for education as well as the existence of elaborate cluster and thematic coordination mechanisms involving government, civil society organizations and donors working together within common programming frameworks for humanitarian on the one hand and upstream policy coordination on the other.

Some DRC Facts

The MICS 2010 report on DRC which was launched in September, 2010, showed a net attendance rate at primary to be 75% (72% female, 78% male) in 2010. Girls and boys are attending primary school to about the same extent, with a Gender Parity Index (GPI) of 0.93. the attendance in secondary school is not high. Only 32 percent of children of secondary school age are attending secondary school. And the GPI is 0.81, indicating that less girls than boys attend secondary school, due mainly to early pregnancies and early marriage and other cultural barriers which favour boys more than girls. The MICS2 (2001) indicated that 31% of children 6-14 had never been to school. The proportion of females (35% was more than that of males of the same age group out of school (28%). Given the lack of a recent census, the actual numbers of children of primary school age out of school are difficult to accurately establish.

It is estimated that 46% of the population of DRC (itself estimated at 70 million)\(^4\) is below the age of 15. The total number of children in school in 2008/2009 was 10,244,086 of which

\(^{48}\) Strategie de Developpement de L’Enseignement Primaire Secondaire et Professional
\(^{49}\) MICS 2010
4,707,014 were girls (Ministry of Education Annual Statistics (2008/2009)). There is a large orphan population due to the conflict and the impact of the HIV and AIDS pandemic. In DRC the school attendance rate among children 10-14 years who have lost both their parents is 63 percent. Among children of the same age, whose parents are alive, and who are living with at least one parent, the school attendance rate is 85 percent. The orphan to non-orphans school attendance ratio is 0.74. The graphs below from the MICS 2010 report, indicate the status on attendance and gender parity.

From the 2008/2009 Education Statistics, the completion rate was 56% overall (66.5% male, 46% female) Studies have shown that one of the main barriers to school completion, especially of girls is poverty in general and early marriage in particular. It is also noteworthy that the percentage of women age 20-49 years who were first married or in union (living together with a man as if married) before age 18 is 45 percent in DRC. Differences by wealth quintiles exist; 49 percent of women from the poorest households were married before age 18, while 29 percent from the richest households were married at this age. The contribution of the age group 15-19 to fertility rate is significant at 135 per 1000 live births. 42 percent of children age 5-14 years is involved in child labor in DRC. Children in rural areas are more likely to be involved in child labor than children in urban areas (46 percent compared to 34 percent in urban areas). In mining areas, large numbers of children and adolescents are out of school. Many girls in these mining areas are said to be also involved in illicit sex work and being exploited in the process. The HIV prevalence is around 3.8% among youth and 4.5% for the entire population. Yet only 15% of girls have comprehensive knowledge of HIV.
Poverty, gender discrimination, insecurity, exclusion of minority groups, poor physical accessibility are repeatedly cited as major underlying factors which prevent educational participation for the children and young people of the RDC. Preliminary results of the Social Protection Diagnostic study (2010) indicates that the lack of protective care by parents, communities and government account for the vulnerability of children as well as sporadic utilization of services, including regular school attendance. Repeated studies have shown that children of the poorest quintiles, especially living in rural areas are more likely to be out of school than those in the richest, especially living in urban areas.

Despite the positive policy trends, the reality on the ground is that the RDC is not on track in achieving the MDGs, although perhaps there should be some optimism in the basic education sub-sector. At policy level, high cost of basic and secondary education is perhaps the most critical causal factor in the lack of attainment of universal primary completion. The offer of services by government is actually supplemented to a significant degree by parents. Parents cover such costs as teachers’ salaries, construction, and other contingency costs that are not clearly accounted for. It is improbable that in the short-term these costs will be eliminated by the current suppression of the direct fees and teachers’ motivation costs.

The Mid-Term Review (MTR) of the current Country Program (CP) of Cooperation (2008-2012) between the Government of DRC and UNICEF was a critical milestone in the CP planning and implementation process. In the Rolling Annual Workplan for 2011-2012 UNICEF DRC has planned to conduct an evaluation of the Basic Education Program component between July and November 2011. The present terms of reference (TORs) set the scope of this evaluation.

Overall purpose

The purpose of the evaluation is to provide data and evidence to enhance organizational learning, introduce strategic corrective changes to the program where deemed necessary and provide data on programme relevance, effectiveness, impact and sustainability to account for investments made by donors to the education program between January 2008 and December 2011. It will assess the contribution that the UNICEF-assisted education programme to the attainment of the positive results noted in the education sector in the DRC.
Education program supported by UNICEF aims to increase access to and retention in quality basic education in formal and non-formal learning environments. Its purpose is to assist the DRC in its pursuit of MDGs 2 and 3 which deal with universal access to basic education and gender equity in line with the broad intentions stated in the CPAP of achieving 100% GER by 2015. Special focus is on the most vulnerable children and youth. The program also provides support to the DRC in its efforts to develop the education sector and system through policy and institutional reforms. Furthermore, the Education program feeds into three of the five pillars of the Growth and Poverty Reduction Strategy, namely, the improvement of social services (pillar 3); combating HIV/AIDS (pillar 4) and ensuring community participation (pillar 5).

UNICEF DRC’s supports the Government (MoE, Youth, Health, Social Affairs, etc) mainly through service delivery, capacity development, social mobilisation. An evaluation of the impact of UNICEF assistance in education both in the current and previous programmes has not been undertaken. Despite UNICEF’s support and DRC political announcements the enrolment and completion rates have not improved greatly. Underlying reasons for the under-performance and enrolment of children need to be determined. While a significant proportion of teachers have received in-service training, the extent to which the training has contributed to improvements in pupil learning outcomes has not been established, especially for the core areas of learning in maths, language and life skills. The evaluation will assess the impact of the mass distribution of student and teacher kits on the progress made in the past few years in the education sector.

The purpose of this formative evaluation is to provide information and evidence with which to judge the effectiveness and impact of UNICEF’s support to the education sector in the past three years. It should highlight not only supply-side but also demand side strategies that have positively impacted access, quality and systems efficiency gains. It will provide policy-relevant data related to how UNICEF’s support has contributed to policy development. It should also provide data on forward looking strategies relevant to the financing of education and ways to ensure equitable distribution of resources for education. It should collect voices of the voiceless on the effectiveness and impact of UNICEF’s education support, human interest stories and scalable best practices.

Scope and Objectives

The evaluation will cover the five projects of the Basic Education Program approved in the Country Program, namely Early Childhood Development (Développement du Jeune Enfants), Quality Primary Education, Adolescent Development and Participation, Education in Emergencies and Education in Transition and Return Areas projects between 2008 and 2011. Each of the projects had a specific focus, including both upstream and downstream interventions.

Early Childhood Development

The Early Childhood Development (ECD) project aims to provide young children with a good start in life through offering a holistic package that addresses children’s rights in the areas of nutrition, education, protection, health and stimulation. The major strategies are

- Creating Integrated Community-based ECD Services
- Piloting ‘Child-to-Child’ (CTC) program in 25 schools
- Capacity building for Early Childhood trainers, teachers and parents
- Policy Development for Early Child care
Quality Primary Education

The largest education project is ‘Quality Primary Education’ through which the seventh annual ‘Back-to-School’ campaign has contributed to improving access to primary education in all public schools. The main strategies include the following:

- Back to School Campaign
- Service Delivery (distribution of teaching and learning materials to students and teachers; construction and rehabilitation of schools)
- Capacity Development (trainers, teachers, school heads, inspectors and parent committee members; review of curriculum and training modules)
- Improving quality through child-friendly schooling in 2500 selected schools
- Rattrapage Scolaire (to enable access of over aged and vulnerable children to flexible alternative education in catch-up centres)
- Policy dialogue and support to Fee free primary education policy
- Support data collection and analysis (EMIS)

Adolescent Development and Participation

The aim of the Adolescent Development and Participation project is to ensure that youth are equipped with the necessary life skills to help them to deal with issues such as early pregnancies, drug abuse, citizenship, peace issues and HIV/AIDS. The major activities are:

- Train adolescents in HIV/AIDS prevention and promotion of peace and citizenship promotion through life skills, radio program and media as a form of communication
- Disseminate information through supervised peer educators
- The use of the integrated approach in teaching about HIV and AIDS and other reproductive health issues in secondary schools
- Support youth friendly centres providing information, education and recreational services to adolescents
- Support youth-friendly health centres in the provision of sexually transmitted infection care and Voluntary Counselling and Testing (VCT) to youths
- Support child friendly and specialised centres receiving vulnerable and most at risk adolescents/youth
- Provide literacy/vocational skills training for youth
- Support the development of the youth policy and participation in youth policy discussions

Emergency Education

Emergency Education interventions aim to ensure that children and youth who are victims of conflict have access to quality education in a safe and protective environment. Through this educational support, the risks of psychosocial stress and recruitment into armed groups, forced labour and other employment is mitigated. The strong link with the Protection Cluster is essential in ensuring the safety and sustainability of actions in favour of affected communities. Innovative ideas have also been found through the ‘Mobile Teams’ which work to ensure rapid responses to communities that have been affected. The major activities are:

- Distribute teaching and learning materials to students and teachers
- Train teachers, inspectors and parent committee members
- Review implementation plan and develop guidelines
- Provide training in INEE standards and develop capacity of cluster members for better coordination, preparedness and response
- Rehabilitate school infrastructure
- Contribute to policy dialogue on the mainstreaming of emergency in existing policies and strategies
- Support media campaigns in support of education in emergencies
Education in Transition

Education in Transition and recovery areas ensure that children have access to education and information for self-betterment. A package of activities is provided to ensure that the needs of children from 0-18 are met. The main strategies, especially through the USAID-funded BEED project are:

- Service Delivery (including distribution of teaching and learning materials to students and their teachers; construction and rehabilitation of classrooms in ECD, primary and non-formal education)
- Capacity development (through mainly the training of teachers, inspectors and parent committee members, literacy instructors, listening club facilitators, journalists and adolescent reporters, youth leaders on leadership skills and group dynamics)
- Peer education and Life skills (training of adolescents, youth and secondary teachers in integrated life skills approaches)
- Social mobilisation

The evaluation will span the school years 2008/2009 to 2010/2011. In terms of geographic coverage, the evaluation will cover a representative sample of at least 6 of the 11 provinces.

The evaluation will focus on the main target groups of children, adolescents and youth of ages ranging from 4-24. This should include girls and boys affected by conflict, in transition and non-conflict areas. It will include children and adolescents out of school and a cross section of adolescent members (boys and girls) of youth organizations. It will also include data from secondary beneficiaries including parents, school heads, teachers, teacher trainers, curriculum specialists, planners and statisticians and national and international NGOs.

The evaluation will assess the extent to which the resources invested since 2008 have actually made a difference in the lives of children and adolescents and whether or not the resources were used in a cost-effective manner.

The evaluation seeks to assess UNICEF supported-Education Programme as a whole against the evaluation criteria (relevance, effectiveness, efficiency and sustainability…) indicated later. Towards this end, the evaluation will examine each of the main components under the programme such as the policies, structures, capacity-building efforts etc.

Issues of sector coordination, fund utilization, project management, monitoring, accountability and sustainability will be examined. The evaluation will also review the program through the lens of the human rights based approach to programming, assessing principles of non-discrimination, equity and equality, indivisibility and inter-dependence of rights. This will include asking questions on whether girls and boys, women and men benefitted equally or not, whether women and men participated equally in planning, management in school governance, in decentralized decision making; whether integrated approaches and cross-sectoral linkages were effective; whether all children have equal opportunities to attend, complete and do well in school.

The evaluation will provide lessons learned and make recommendations for improving the education program’s efficiency, effectiveness, quality, sustainability and conformity with the human rights and equity related principles. This will include coverage, coordination, coherence and protection for the evaluation of humanitarian interventions. The Evaluation report will frame its findings in terms of the programme’s overall success in achieving its overarching objectives toward which multiple interventions might contribute and individual findings and recommendations will be geared toward specific interventions.
The evaluation will also validate what has been successful and identify areas that need improvement. The findings and recommendations of this evaluation will provide future direction for the Basic Education Program in the current program cycle (2008-2012) and in the new 2013-2018 country programme.

The specific objectives of the Basic Education Program evaluation are:

a.) To assess the relevance, effectiveness, efficiency, impact and sustainability of the contribution of UNICEF-supported Basic Education Program to the increased and equitable access of children to quality basic education, their learning environment and the overall education coverage in DRC focusing in particular on the following projects/sub-projects:
   - Community-based ECD and CTC pilot projects
   - Back to School Campaign
   - Construction and Rehabilitation of Schools
   - Provision of educational opportunities and services for vulnerable population in humanitarian, transition and non-emergency contexts
   - Peer Education and Life skills learning using the integrated approach and promotion of youth participation through youth organizations
   - BEED Project in Transition areas

b) To provide UNICEF and the Government partners with the critical recommendations for future collaboration in the area of Basic Education programming.

**Evaluation Questions and Criteria**

The proposed criteria against which the Basic Education Program will be evaluated are:

**Relevance:** In the light of the current status of education and the planned results, to what extent is the program action relevant to the needs of the primary beneficiaries?

- To what extent have the Basic Education Program results been aligned with government’s national plans, priorities and interventions? Are these objectives still valid?
- Was the Basic Education Program component implemented as agreed between Government and UNICEF?
- Do covered populations consider the program interventions as responding to their needs?
- Are the activities and outputs of the program consistent with the intended impact, overall goal, and objectives?
- How closely aligned are the interventions with the social, economic, political and security priorities of DRC as it emerges from conflicts and proceeds on to development?
- How appropriate have the UNICEF common principles (CDC, CCC) promoted through the programme?
- What are the links between the overall Basic Education Program impacts and the MDGs and the UNICEF MTSP (Mid-Term Strategic Plan)?
**Effectiveness:** How effective have the program strategies been in pursuit of the planned results? Could there be more effective ways of achieving the planned results?

- Have the planned results of the first three years of the Basic Education Program been achieved?
- Which interventions were successful in achieving the set results fully and partially and which ones failed to do so?
- Which factors explain the success or failure of the Basic Education Program to achieve its results?
- What should be done to increase the effectiveness of the program in future?
- How successful has the programme been in helping remove barriers to access, not least of all for girls and other underserved populations?

**Efficiency:** To what extent have the program strategies and investments made been efficient in terms of getting value for money?

- Assess how resources (financial and staffing) were used to deliver the results UNICEF was hoping to achieve. Determine whether:
  - the Basic Education Program interventions have been implemented in a timely manner, with a larger coverage than originally planned, at lower costs;
  - Assess if there are possible cheaper alternative approaches that could have achieved the same results as those set by the Basic Education Program.

**Impact:** What difference has the programme made in terms of access and quality of education?

- What do participants (local populations) and partners (including Government) think about the question of whether the Basic Education Program has affected the well-being of children in the target areas?
- In view of the investments that have been made in the past five years, to what extent have resources been equitably used?
- Did the Basic Education Program significantly increase service coverage?
- Did the Basic Education Program improve the learning outcomes of children and adolescents?
- Was the learning environment rendered more child-friendly in terms of availing within the school environment adequate water/sanitation services, ensuring safety and protectiveness, and promoting child, adolescent and parent participation?
- Did the Basic Education Program strengthen local capacity of institutions and the target populations to address education issues?
- Have there been negative results generated by the Basic Education Program?
- How important are these compared to the positive outcomes generated by the program?
- How successful has the programme been to date in increasing enrolment, attendance, promotion and completion rates among boys and girls?

**Sustainability:** Is the programme sustainable?

- How strong is the local ownership of the Basic Education Program?
- To what extent were key local stakeholders involved in the planning and implementation of the Basic Education Program?
• Without donor funds, are the key stakeholders in the Basic Education Program willing and able to continue implementing it?
• Do any of the technologies used in the implementation of the Basic Education Program harmful to the environment and water conservation?
• How have partnerships been used to support scaling up of initiatives or reinforcement of government capacities?
• What lessons can be drawn by the organization and its partners from the experiences of the beneficiaries in the enjoyment of their right to education in the provinces and from other key stakeholders in their bid to provide technical, financial or management support in the delivery of services on the program?
• How successful has the programme been in increasing on-the-ground capacity to deliver and maintain high-quality basic education and youth literacy, life skills and participation in the longer term? What if any gaps to longer-term sustainability remain?

With respect to humanitarian interventions, additional questions should include the following:
- Coverage; Which groups have been reached by the education programme and what is the different impact on those?
- Coordination- What are the effects of coordination/lack of coordination on humanitarian interventions?
- Coherence- Is there coherence across policies guiding the different actors? Are humanitarian considerations taken explicitly into account by these policies? If applicable!
- Protection- Is the response adequate in terms of protection of different groups? If applicable!

**Consideration of cross-cutting issues:**
Assess the success with which the programs had mainstreamed the cross-cutting issues:
• The level and intensity of gender mainstreaming and HIV/AIDS prevention?
• Addressing children and adolescents’ special needs including disability?
• How far human rights based approach to programming has been applied?
• What is the comparative advantage of UNICEF of working with GDRC/Education Section, with NGOs and private partners?

Further questions will be posed to determine whether outcomes achieved (or not achieved) are directly attributable to UNICEF, and to identify potential areas of improvement moving forward:
• To the extent that the key objectives have been attained, to what extent are these gains directly attributable to the programme’s interventions? What has UNICEF’s contribution to outcomes been?
• What key internal and external factors have influenced UNICEF’s ability to meet the key objectives targeted by the programme?

All of these questions will be subject to further specification by the project team once the evaluation started.

**Stakeholder participation**
The following stakeholders will participate in the evaluation. A stakeholder analysis will be done to determine the level and nature of their participation.

**Primary stakeholders:** The primary stakeholders that will benefit from the results of this evaluation will be children and youth themselves as the outcomes of the evaluation will be fed into a programme that will continue to benefit them.

**Co-operating partners:** These will be mainly government and NGO partners who have been responsible for the planning, implementation and monitoring of the programs. They will include Ministères de l’Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel, de la Santé, de la Défense Nationale, Ministères de la Jeunesse et des Sports, des Affaires Sociales, Youth Congolese Associations’ Network against AIDS (RACOJ), AVSI, NRC, IRC, Alpha Ujuvi, EPSP, IPP, CESVI, APEC, Organisations communautaires, PAM, World Vision, Child-to-Child Trust, American Institutes for Research, Oxfam, COOPI.

**Donor organizations:** These will include the Governments of the Netherlands, Japan and agencies SIDA, DFID and USAID, the UNICEF NATCOMS (Belgium, UK, Sweden) The manner and extent of their participation in the evaluation will be determined through bi-lateral consultation with them.

**Other Stakeholders:** Others who may have an interest in the programs such as State governors, parents, community leaders, and other community-based organizations and influential leaders will be invited and encouraged to participate.

These key stakeholders will participate in the evaluation to ensure that the data and information collected is credible and accurate, that the results of the evaluation are owned; that they reflect their practical concerns and that they have a mechanism to monitor and ensure that recommended actions can be implemented.

**Specific Tasks of Evaluators**

1. In view of the need to ensure effective participation of key stakeholders in the evaluation process while enhancing ownership of the outcomes, conduct a stakeholder analysis with partners to determine how and to what extent stakeholders should be involved in the process.
2. In view of the planned key program results and strategies, assess the extent to which the program as a whole is relevant to the educational needs of the rights holders.
3. Assess the adequacy of program strategies in ensuring equity in the utilization of resources invested.
4. Establish the extent to which program strategies have been effective in the attainment of the program results and efficient in terms of the relationship between investments made and results achieved.
5. Assess the perspectives of key stakeholders, (both positive and negative) on program results and the difference the program may or may not have made in the past three years, and if possible the past five years.

**Methodology**

It is proposed that the evaluators adopt a mix of quantitative and qualitative methods. A representative sample of provinces and territories should be selected to ensure that results can
be generalized. An initial desk review will be done of all program documentation, including country program documents (CPR, CPAP Results Matrices), review and end of year annual reports, donor reports, funding proposals, and partnership agreements to set the context of the evaluation.

The evaluation will ensure that key stakeholders, especially the Ministries of Education at national and provincial levels are not only informants, but are active partners in the evaluation process. They will participate in particular in the validation of the methodology and the report of the evaluation. A sample of these partners, including USAID (donor for the BEED project) will be selected to participate in the evaluation design. Data will be collected from a diverse range of political and social contexts (conflict/non-conflict; nomadic/other social groups; special interest groups like parent-teachers’ organizations and youth associations; associations of persons with special needs/abilities; women’s groups, universities/training institutions, etc.).

Instruments appropriate for quantitative (questionnaires) as well as qualitative research (key informant interviews, focus group discussions, case studies) will be used to collect data. The instruments will be in Lingala or Kiswahili and French. The evaluation team will include field data collectors who will be drawn from among a diverse range of interest groups (university students, youth organizations, parent committee members, CBOs and NGOs) to broaden the range of participants in the research. Participation of universities in the evaluation will help build national capacity in this area of work.

The evaluation will focus on the planned results for the 2008-2012 country program but will also randomly assess the results planned in 2006 and 2007.

The evaluation team will develop the evaluation methodology and instruments based on the planned results of the basic education program and the proposed evaluation questions. Validity of data will be ensured by ensuring that there is consistency between the evaluation design, data collection methods and the analysis. Reliability will be assured by using multiple data sources and triangulation methods.

**Roles and Responsibilities**

The UNICEF Chief of Education in close consultation with the UNICEF Chief of Social Policy, Planning, Monitoring and Evaluation Section and the MEPSP will manage and supervise the contract. UNICEF and the MEPSP will co-ordinate the programme evaluation process: preside over the reference group, write/finalize ToR, recruit the evaluation team, approve the report, control the evaluation quality, carry out the dissemination and ensure the follow-up of the recommendations.

The evaluation team will be responsible for selection of indicators, refinement of evaluation methodology, data collection and analysis as well as the formulation of judgements in response to the evaluation questions. They will write the evaluation report and take other actors’ comments into account.

The reference group, under the leadership of the MEPSP and UNICEF Chief of Education, will comprise of the key departments of the Ministry of Education served by this programme (Policy and Planning, Curriculum, Training/Inspection, ECD, Primary Education) as well as the Ministries of Youth (for the PDA Project) and Social Affairs (for the Rattrapage activities). This group will assist in the monitoring and supervision of the evaluation: discussing/negotiating the ToR, accessing information, validating the methodology and
evaluation questions, commenting on reports, assisting with feedback on the findings and making recommendations.

The evaluation will be conducted through a consultative process with all key stakeholders. The consultant will produce a conceptual framework for the evaluation.

**Documents for Review**

- Approved Country Program Recommendation for 2008-2012; CPAP 2008-2012 document with results matrices; New /revised post-MTR revised results; CCA and UNDAF document with results matrices
- MEPSP Yearly Statistics Reports
- MICS 2010 data and reports
- Monitoring Data against programme indicators, including baselines, targets and current status
- Mid-Year and Annual Reports
- MTR Reports
- Studies done (free primary education policy, barriers to schooling, teacher education, ECD, Adolescence)
- USAID-funded BEED Project Evaluation 2011
- Documentation of best practices (Emergency, Transition)

**Quality of Evaluation Process and Report**

A reference group will be created to support the evaluation and assure quality of the evaluation process as well as product in terms of its utility, feasibility, accuracy, appropriateness. The group will discuss the TOR with the evaluation team contracted and negotiate the standards by which the final product will be approved.

**Expected Deliverables**

By 31 January 2012, the following results are expected:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Deliverables</th>
<th>Expected date of submission</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1. Evaluation design including workplan plan, methodology, instruments, travel plan for the consultancy discussed and approved by UNICEF Chief Education and MEPSP</td>
<td>Early Jan</td>
</tr>
<tr>
<td>2. Outline of the report and methodology with instruments made available and accepted by UNICEF and MEPSP;</td>
<td>End Jan</td>
</tr>
<tr>
<td>3. Data collection completed</td>
<td>End Feb</td>
</tr>
<tr>
<td>4. First Draft produced; presented at stakeholders’ workshop</td>
<td>15 March</td>
</tr>
<tr>
<td>5. Final Evaluation Report with policy/programmatic recommendations and agreed action plan for implementation</td>
<td>End March</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Expected Background and Experience

Qualifications: Minimum of Masters’ Degree in education or related social science for the lead evaluator; First degree for other members of the evaluation team.

Work Experience: Lead evaluator should have at least five years’ international experience in conducting program evaluations; other 2 national consultants/members of the evaluation team should have at least 2 years’ experience in participating in research projects. The field staff that will collect the data should have at least 2 years’ experience in participating in large scale evaluations or surveys.

Language skills required: French; Knowledge of Lingala and/or Kiswahili will be an asset.

Other skills and attributes required: Good team spirit; ability to work in a multi-cultural environment; Excellent personal and communication skills in working with the government counterparts, different actors, communities and children

Ethical issues

All interviewees, including children, should be informed about the objectives of the evaluation and how findings will be used; they also should be informed that collected data and any statement about the program will be kept confidential and respondents will not be named or identified in the reports with regard to their statements.

All interviewees should agree without coercion to take part in the evaluation and be given the option to withdraw from the process or not to participate if they wish to.

All gathered data should be confidential and names of individuals deleted from the data and replaced by codes in the evaluation notes.

Ownership of all data/information/findings gathered, databases and analysis prepared for the evaluation lies with UNICEF and MEPSP. The use of the data/information/findings for publication or any other presentation or sharing can only be made after agreement with UNICEF or MEPSP.

General Conditions (Procedures and Logistics)

1. The international consultant will source for, recruit and manage all the human resources involved in the evaluation (subject to UNICEF review and approval).
2. The consultant is responsible for managing all supplies, logistics and other functions necessary for the successful implementation of the evaluation.
3. UNICEF and Ministry of Education (EPSP) counterparts will oversee the implementation of the evaluation.
4. The consultant will provide a draft report for review and amend as requested before submitting the final report.
5. UNICEF may request that the consultant submits original copies of all evaluation tools including discussion and interview guides, sampling procedures, field notes, completed questionnaires and any other material related to the implementation of the survey.
6. The fee for the lead consultant shall be at international level 4 (USD8,570 per month) for six months. The fees for each of the 5 field staff will be USD2,500 per month for four months.
7. Cost of travel and DSA shall be provided separately.
8. Workshop costs shall be provided separately to the Ministry of education.
9. The consultant shall be required to sign the Health statement prior to taking up the assignment, and to confirm that he/she has appropriate health insurance.

10. The Form 'Designation, change or revocation of beneficiary' must be completed by the consultant.

11. The consultants will use their own computers.

UNICEF will provide office space with internet access. All other requirement including transportation, visa, health insurance, secretariat services, etc will not be covered by UNICEF. However, UNICEF office will be providing any documentation, letters to government, etc to make sure that the evaluation is conducted effectively.

**Estimated Budget**

Prepared by:          Approved by:

Name:  Cecilia Baldeh          Steven Lauwerier

Title:  Chief of Education Section          Deputy Representative

Signature:______________          Signature:______________

Date:  04 July 2011          Date: 04 July 2011
ANNEXE 2 - Compléments méthodologiques à la partie 5 du rapport

Au niveau de la conception des outils, les questionnaires semi-ouverts sont le fruit d’une triple étape :

- Une première étape d’élaboration des outils. Pour cette étape, nous avons procédé par démarche inductive afin de procéder à une évaluation en phase avec le concret du programme sur le terrain. Concrètement, par démarche inductive, nous signifions que nous sommes partis des projets et de leur contenu pour ensuite, au vu des objectifs poursuivis dans le cadre de l’évaluation, établir la liste des questions à poser aux bénéficiaires directs, indirects et partenaires du programme. Tout au long de ce processus, la liste des questions a été confrontée aux critères et indicateurs figurant dans les TdR pour en préciser la portée et l’étendue.

- Une deuxième étape d’expérimentation des outils, sur le terrain, à Kinshasa, afin d’assurer la validité et la fiabilité des instruments. Nous avons en effet concentré deux journées sur le test des grilles d’entretien dans une province (Kinshasa, pour des raisons de faisabilité), auprès de différents acteurs en tenant compte déjà de plusieurs variables : catégorie de bénéficiaire, âge, garçon/fille, etc. A cet effet, nous nous sommes rendus dans un centre de rattrapage scolaire où nous nous sommes entretenus avec 8 enfants, la directrice et 3 éducateurs (projet 2, structure non formelle) ; dans une école primaire ciblée où nous avons interrogé 4 élèves, 2 enseignants et 2 directeurs (projet 2 structure formelle) ; dans un espace d’éveil où nous avons rencontré le directeur, 4 éducatrices et 3 parents (projet 1) ; nous avons enfin rencontré pas moins d’une quinzaine de responsables de centres pour jeunes ou responsables des structures de coordination des associations (par ex. RACOJ) (projet 3).

- Une troisième étape de méthode par les juges, durant laquelle les questionnaires ont été soumis à un spécialiste pour validation scientifique.

Au niveau de l’échantillon des sites, concrètement, à partir du choix des Provinces, nous avons raisonné en termes de Provinces éducationnelles : les structures de zone urbaine ont été sélectionnées en raison de leur proximité au chef lieu de la province éducationnelle choisie. Les structures de zone rurale ont quant à elles été choisies dans une autre province éducationnelle. Ce choix s’est fait de manière aléatoire, si ce n’est qu’il a été tenu compte du nombre de structures appuyées par l’Unicef et, comme écrit ci-dessus, du type de zone : en développement, en transition et en urgence. Très pratiquement, nous avons choisi un point d’ancrage et nous avons rayonné autour de ce point d’ancrage. Pour les villes, nous avons pris, dans la mesure du possible, en compte les critères suivants : quartiers plus aisés et quartiers pauvres, périphériques.

Au niveau de l’échantillon des structures, on notera que chaque expert national a réuni la liste des structures ciblées par UNICEF dans les Provinces visitées pour l’évaluation. A cette échelle provinciale (milieu rural et milieu urbain donc), les consignes données aux deux experts nationaux et, donc, aux enquêteurs étaient de visiter les structures suivantes :

- 3 structures d’éveil formelles ou non formelles (un total de 3 mais il faut les deux)
- 8 écoles primaires ciblées par l’UNICEF + 3 écoles non ciblées par l’UNICEF=11 écoles
- 3 centres de rattrapage scolaire
- 1 centre d’écoute (CEICA) et/ou
- 3 clubs Adodev
3 Comités de parent (COPA) et/ou Comité de base (COBA)
3 écoles réhabilitées + 3 écoles construites
3 écoles en zone d’urgence (uniquement dans les provinces de l’Orientale, Nord-Kivu, Katanga)

Cela faisait un total de 24 à 33 structures à visiter dans une même province, à répartir selon le critère urbain-rural (chaque structure devait couvrir les deux zones). Il a également été demandé d’enquêter auprès de structures non appuyées par UNICEF.

Pratiquement, deux experts nationaux se sont rendus dans les provinces sélectionnées, à raison d’un expert national pour 3 provinces. Le premier a ainsi couvert Kinshasa, le Kasaï Oriental et le Katanga, tandis que le deuxième s’est rendu en Equateur, en Province Orientale et dans le Nord Kivu. La durée de leur mission fut de 6 semaines chacun. Dans chacune des provinces, l’expert national a engagé 8 enquêteurs, la plupart possédant déjà une expérience dans le domaine des entretiens semi-fermés et des questionnaires : 4 enquêteurs pour le milieu urbain, 4 autres enquêteurs pour le milieu rural. Avant d’être envoyés sur le terrain, ces enquêteurs ont été formé pendant une journée. La collecte des données a fait l’objet d’une surveillance étroite de la part des experts nationaux qui se rendaient ponctuellement sur les sites d’enquête et vérifiaient la qualité des questionnaires recueillis. Tout au long de l’étude, l’équipe a essayé autant que possible, de conduire cette évaluation de manière éthique en suivant certains principes comme, par exemple, les mesures prises pour assurer la conformité avec les codes internationaux légaux relatifs par exemple aux interviews d’enfants et de jeunes, à la prise en compte des couches les plus vulnérables (enfants, femmes, parents indigents).

Au rang des faiblesses de l’échantillon, on pointera la représentation inégale des bénéficiaires selon certains profils et certaines Provinces (voir par sexe également), bien que la consigne donnée aux enquêteurs était de respecter au maximum les proportions dans la distribution principale des caractéristiques des répondants et qu’il était demandé qu’une attention particulière soit portée aux filles.

Toutefois, la force de cet échantillon est d’être extrêmement varié et d’avoir ciblé un nombre élevé de bénéficiaires (bien plus élevé que prévu).

On trouvera ci-dessous quelques règles de lecture des résultats :

1. Dans tous les cas de figure, nous parlons de ‘répondants’ aux questionnaires : les résultats sont bien ceux exprimés par rapport à l’ensemble des répondants aux questionnaires
2. Les résultats ont été calculés pour chacun des outils. Cela signifie que les deux variables de ventilation sont celle des profils d’une part, celle des projets d’autre part (par exemple, on parle des directeurs EPQ, des animateurs PDA, des directeurs DIJE, etc.)
3. On n’exprime les pourcentages que lorsque le nombre de répondants au questionnaire est supérieur à 80. Dans le cas contraire, on mentionne la fréquence en chiffres absolus (par

50 Ce nombre pouvait sensiblement varier.
51 A l’exception de Bunia, Goma, Butembo et Kalémie où 5 enquêteurs furent engagés, et de Lubumbashi où 3 enquêteurs ont réalisé le travail de terrain.
52 Il était initialement prévu qu’un expert international vienne en appui aux experts nationaux, mais pour raisons budgétaires incertaines dans un contexte de demande rallonge du contrat, cette supervision n’a pu se faire sur le terrain. Elle a par contre été exercée à distance grâce à des contacts téléphoniques réguliers.
rapport au total de répondants. Exemple : « 13 responsables de centres ou de réseaux d’association sur 54 affirment que … ».

4. Les questions ouvertes ont été codées de manière inductive, par la constitution de catégories de réponse au fil du dépouillement.

5. Il est à noter que les répondants ont en général formulé plusieurs suggestions à la question 50 des questionnaires (« Quelles suggestions pouvez-vous faire à Unicef afin d’améliorer son action en votre faveur ? »). Le total des fréquences doit donc se lire par rapport à chacune des thématiques relevées dans les réponses, et non en référence au nombre de répondants.

6. Toutes les réponses aux questions ouvertes ne sont pas quantifiées. Lorsque le nombre de répondant est trop faible, les réponses sont listées de manière qualitative.

7. Si elles font l’objet d’un traitement statistique, les questions ouvertes et des questions fermées, de nature différente, sont cependant interprétées différemment étant donné que, dans le premier cas, la réponse est spontanée tandis que, dans le deuxième, elle provient d’un choix donné a priori de réponses. Cette distinction est précisée dans le rapport.

8. Pour le rapport, seuls les résultats significatifs ont été utilisés. Pour le reste, nous renvoyons aux annexes où se trouve l’ensemble des outils avec les fréquences de réponse à côté de la plupart des questions. « La plupart » car seules les variables dépendantes sont chiffrées.

L’évaluation du Programme Education de base, 2008-2012, en chiffres, cela donne :

- Un Programme et 5 projets – 2 experts internationaux et 2 experts nationaux
- 34 questionnaires différents, adaptés au profil des interlocuteurs rencontrés
- 6 Provinces administratives
- 12 Provinces éducationnelles
- 55 communes/territoires sillonnés
- Près de 225 quartiers/localités visitées
- Jusqu’à, parfois, 135 km de parcours (souvent en moto) pour joindre des structures appuyées par UNICEF.
- 1967 questionnaires
- Près de 200 pages de comptes rendus d’experts et d’enquêteurs, lesquels étaient tenus de compléter une feuille de route afin de suivre leur progression sur le terrain et de noter leurs remarques et impressions au cours de leur mission
ANNEXE 3 – Liste des documents collectés et analysés

- Plan d’Action du Programme de Pays 2008-2012 entre la RDC et l’UNICEF. Volume 1, Kinshasa, Janvier 2007
- République Démocratique du Congo, Rapport annuel 2008 du Programme Pays, UNICEF
- République Démocratique du Congo, Rapport annuel 2009 du Programme Pays, UNICEF
- République Démocratique du Congo, Rapport annuel 2010 du Programme Pays, UNICEF
- Situation des enfants dans le monde 2009 in www.unicef.org
- Core Commitments for Children in Emergencies, UNICEF
- Rapport d’enquête MICS 2001, MICS 2010
- Plan intérimaire de l’Education, RDC, Ministère de l’EPSP, Novembre 2011
- Plan triennal du Katanga, 2007
- République Démocratique du Congo, Monographie de la Province du Katanga, Ministère du Plan, Unité de pilotage du processus DSRP, Kinshasa/Gombe, Mars 2005
- République Démocratique du Congo, Document de stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté, 2006
- République Démocratique du Congo, Province du Katanga, Document de stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté, Juin 2006
- République Démocratique du Congo, CAF/UNDAF
• Nations Unies, OCHA, Bureau de Coordination des Affaires humanitaires, République Démocratique du Congo, Mission d’évaluation des besoins humanitaires, Province du Katanga, 2005
• PNUD, Rapport national sur le développement humain 2008
• PNUD, Rapport Mondial sur le développement humain 2009
• PNUD, Unité de lutte contre la pauvreté, Province du Katanga, Profil résumé, mars 2009.
• Stabilization Priority Plan 2012-2014, for the International Security and Stabilization Support Strategy for the DRC, in support of the STAREC
• Stratégie des Programmes Conjointes des Agences des Nations Unies. Quatrième composante de l’ISSSS
• Manuel des Bonnes Pratiques et leçons tirées de trois projets d’éducation dans le contexte humanitaire instable du Nord et du Sud Kivu (RDC), Japan, UNICEF, Décembre 2010
• Notes d’Orientation RRMP 2012, Composante Education, UNICEF
• République Démocratique du Congo, Gouvernement de la République. Programme de Stabilisation et de Reconstruction des Zones sortant des conflits armés. STAREC, Juin 2009
• Rapport sur la Pauvreté des enfants et les disparités en RDC, UNICEF, Kinshasa, Décembre 2008
• Présentation de l’approche Ecole Amie des enfants, UNICEF
• République Démocratique du Congo, Rapport d’évaluation à mi-parcours du projet BEED, ACoSE ASBL, Mai 2011
• Comment concevoir et gérer des évaluations axées sur l’équité, UNICEF
• UNICEF-Adapted UNEG Evaluation Report Standards, July 2010
ANNEXE 4 – Tableau des effectifs enquêtés

Tableau 8 - La population enquêtée par projet et par sexe

<table>
<thead>
<tr>
<th>Projet/Structures</th>
<th>Homme</th>
<th>%</th>
<th>Femme</th>
<th>%</th>
<th>SR</th>
<th>%</th>
<th>Total</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>EPQ</td>
<td>428</td>
<td>22,51</td>
<td>246</td>
<td>12,94</td>
<td>18</td>
<td>0,95</td>
<td>692</td>
<td>36,4</td>
</tr>
<tr>
<td>DIJE</td>
<td>105</td>
<td>5,52</td>
<td>191</td>
<td>10,05</td>
<td>24</td>
<td>1,26</td>
<td>320</td>
<td>16,83</td>
</tr>
<tr>
<td>PDA</td>
<td>318</td>
<td>16,73</td>
<td>140</td>
<td>7,36</td>
<td>18</td>
<td>0,95</td>
<td>476</td>
<td>25,04</td>
</tr>
<tr>
<td>Constructions</td>
<td>92</td>
<td>4,84</td>
<td>17</td>
<td>0,89</td>
<td>14</td>
<td>0,74</td>
<td>123</td>
<td>6,47</td>
</tr>
<tr>
<td>Urgence</td>
<td>126</td>
<td>6,63</td>
<td>46</td>
<td>2,42</td>
<td>20</td>
<td>1,05</td>
<td>192</td>
<td>10,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Structures non appuyées</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>98</td>
<td>5,15</td>
<td>98</td>
<td>5,15</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>1069</td>
<td>56,23</td>
<td>640</td>
<td>33,67</td>
<td>192</td>
<td>10,1</td>
<td>1901</td>
<td>100,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tableau 9 - La population enquêtée par projet et par Province

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>DIJE</th>
<th>EPQ</th>
<th>PDA</th>
<th>Constr.</th>
<th>Urgence</th>
<th>Non ap.</th>
<th>TOTAL</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kinshasa</td>
<td>28</td>
<td>116</td>
<td>57</td>
<td>17</td>
<td>--</td>
<td>218</td>
<td>11,47</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kasai oriental</td>
<td>40</td>
<td>147</td>
<td>125</td>
<td>24</td>
<td>--</td>
<td>336</td>
<td>17,67</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Equateur</td>
<td>27</td>
<td>91</td>
<td>65</td>
<td>16</td>
<td>--</td>
<td>199</td>
<td>10,47</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Orientale</td>
<td>46</td>
<td>101</td>
<td>65</td>
<td>4</td>
<td>45</td>
<td>261</td>
<td>13,73</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Katanga</td>
<td>79</td>
<td>90</td>
<td>107</td>
<td>7</td>
<td>48</td>
<td>331</td>
<td>17,41</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Nord Kivu</td>
<td>87</td>
<td>136</td>
<td>41</td>
<td>30</td>
<td>76</td>
<td>370</td>
<td>19,46</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>SR</td>
<td>13</td>
<td>11</td>
<td>16</td>
<td>25</td>
<td>23</td>
<td>98</td>
<td>48</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL</td>
<td>320</td>
<td>692</td>
<td>476</td>
<td>123</td>
<td>192</td>
<td>98</td>
<td>1901</td>
<td>100,00</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tableau 10 - La population enquêtée dans le cadre du projet DIJE

<table>
<thead>
<tr>
<th>Catégorie d'acteurs</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
<th>SR</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsables (provinciaux ou nationaux)</td>
<td>8</td>
<td>2,5</td>
<td>5</td>
<td>1,56</td>
</tr>
<tr>
<td>Directeurs de centre d'éveil/DIJE</td>
<td>21</td>
<td>6,56</td>
<td>40</td>
<td>12,5</td>
</tr>
<tr>
<td>Educateurs/DIJE</td>
<td>10</td>
<td>3,125</td>
<td>107</td>
<td>33,44</td>
</tr>
<tr>
<td>Inspecteurs/Formateur/DIJE</td>
<td>4</td>
<td>1,25</td>
<td>9</td>
<td>2,81</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents/DIJE</td>
<td>62</td>
<td>19,37</td>
<td>30</td>
<td>9,37</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL des enquêtés/DIJE</td>
<td>105</td>
<td>32,81</td>
<td>191</td>
<td>59,69</td>
</tr>
</tbody>
</table>

103

**Tableau 11 - La population enquêtée dans le cadre du projet EPQ**

Le nombre total d’enquêtés pour le projet EPQ s’élève à 692, dont 428 hommes et 246 femmes – un nombre un peu sous représenté donc, malgré les précautions prises lors de l’enquête. On notera que les enquêteurs se sont rendus dans 203 écoles (70% des structures visitées) et 71 CRS (30% des structures visitées).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Catégorie d’acteurs</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
<th>SR</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsables (provinciaux ou nationaux)</td>
<td>9</td>
<td>1,3</td>
<td>2</td>
<td>0,29</td>
</tr>
<tr>
<td>Elèves/Ecoles ou CRS</td>
<td>138</td>
<td>19,94</td>
<td>138</td>
<td>19,94</td>
</tr>
<tr>
<td>Enseignants</td>
<td>143</td>
<td>20,66</td>
<td>59</td>
<td>8,53</td>
</tr>
<tr>
<td>Directeurs d'écoles ou CRS</td>
<td>57</td>
<td>8,24</td>
<td>14</td>
<td>2,02</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents</td>
<td>68</td>
<td>9,83</td>
<td>30</td>
<td>4,33</td>
</tr>
<tr>
<td>Personnel/SIGE</td>
<td>4</td>
<td>0,58</td>
<td>2</td>
<td>0,29</td>
</tr>
<tr>
<td>Inspecteurs/Formateurs</td>
<td>9</td>
<td>1,3</td>
<td>1</td>
<td>0,14</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL/EPQ</td>
<td>428</td>
<td>61,85</td>
<td>246</td>
<td>35,55</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Tableau 12 - La population enquêtée selon le sexe et le profil pour le sous projet des Constructions et réhabilitations**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Catégorie d’acteurs</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
<th>SR</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsables (nationaux ou provinciaux)</td>
<td>13</td>
<td>10,57</td>
<td>3</td>
<td>2,44</td>
</tr>
<tr>
<td>Directeurs/Enseignants/Parents</td>
<td>56</td>
<td>45,53</td>
<td>13</td>
<td>10,57</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsables UNICEF</td>
<td>1</td>
<td>0,81</td>
<td>0</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Entrepreneurs/ONG/Bureau d'études</td>
<td>22</td>
<td>17,89</td>
<td>1</td>
<td>0,81</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL/Enquêtés</td>
<td>92</td>
<td>74,8</td>
<td>17</td>
<td>13,82</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Un total de 145 personnes a été questionné dans le cadre du sous projet Constructions et réhabilitations, avec des profils aussi divers que des responsables nationaux, provinciaux et UNICEF, des directeurs, enseignants et parents d’écoles construites ou réhabilitées, ainsi que des entrepreneurs, ONG et bureaux d’études impliqués dans les travaux.
Tableau 13 - La population enquêtée dans le cadre du projet PDA

476 acteurs (dont 30% de femmes) ont été interrogés dans le cadre du projet PDA. Les profils de répondants sont très variés étant donné le large public-cible visé par ce projet, tant dans les centres pour jeunes que dans les écoles secondaires. On notera qu’il a particulièrement été difficile pour les enquêteurs de toucher des parents d’adolescents fréquentent les CEICA et Clubs Adodev, d’où leur nombre réduit.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Catégorie d'acteurs</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
<th>SR</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsables (provinciaux et nationaux)</td>
<td>8</td>
<td>1,68</td>
<td>3</td>
<td>0,63</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsables réseaux</td>
<td>39</td>
<td>8,19</td>
<td>14</td>
<td>2,94</td>
</tr>
<tr>
<td>Animateurs/Pairs Educateurs</td>
<td>49</td>
<td>10,29</td>
<td>16</td>
<td>3,36</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents et COBA</td>
<td>18</td>
<td>3,78</td>
<td>9</td>
<td>1,89</td>
</tr>
<tr>
<td>Adolescents/CEICA/Club Adodev</td>
<td>34</td>
<td>7,14</td>
<td>28</td>
<td>5,88</td>
</tr>
<tr>
<td>Elèves du secondaire</td>
<td>44</td>
<td>9,24</td>
<td>49</td>
<td>10,29</td>
</tr>
<tr>
<td>Enseignants du secondaire</td>
<td>54</td>
<td>11,34</td>
<td>10</td>
<td>2,1</td>
</tr>
<tr>
<td>Chefs d'établissement du secondaire</td>
<td>32</td>
<td>6,72</td>
<td>6</td>
<td>1,26</td>
</tr>
<tr>
<td>Inspecteurs/Formateurs</td>
<td>11</td>
<td>2,31</td>
<td>0</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents et COBA</td>
<td>29</td>
<td>6,09</td>
<td>5</td>
<td>1,05</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL des enquêtés/PDA</td>
<td>318</td>
<td>66,8</td>
<td>140</td>
<td>29,4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tableau 14 - La population enquêtée dans le cadre du projet Urgence

<table>
<thead>
<tr>
<th>Catégorie d'acteurs</th>
<th>Hommes</th>
<th>Femmes</th>
<th>SR</th>
<th>Total</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
<td>Nombre</td>
<td>%</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsables (provinciaux et nationaux)</td>
<td>5</td>
<td>2,6</td>
<td>2</td>
<td>1,04</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents/Communauté (déplacés, de retour, bénéficiaires)</td>
<td>14</td>
<td>7,3</td>
<td>5</td>
<td>2,6</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents/Communauté/Leader (population d'accueil)</td>
<td>21</td>
<td>10,94</td>
<td>8</td>
<td>4,17</td>
</tr>
<tr>
<td>Inspecteurs/Conseiller pédagogiques</td>
<td>7</td>
<td>3,64</td>
<td>0</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Directeurs (écoles d'urgence)</td>
<td>13</td>
<td>6,77</td>
<td>1</td>
<td>0,52</td>
</tr>
<tr>
<td>Enseignants (écoles d'urgence)</td>
<td>27</td>
<td>14,06</td>
<td>10</td>
<td>5,21</td>
</tr>
<tr>
<td>Enfants/Adolescents/Elèves</td>
<td>28</td>
<td>14,58</td>
<td>19</td>
<td>9,9</td>
</tr>
<tr>
<td>ONG/Partenaires</td>
<td>11</td>
<td>5,73</td>
<td>1</td>
<td>0,52</td>
</tr>
<tr>
<td>TOTAL des enquêtés/Urgence</td>
<td>126</td>
<td>65,62</td>
<td>46</td>
<td>23,96</td>
</tr>
</tbody>
</table>

On rajoutera également 98 enquêtés provenant de structures non appuyées par l’UNICEF.
On rajoutera enfin 22 partenaires aux niveau national et central, ainsi que les principaux bailleurs de fonds.
### Annexe 5 – Liste des responsables et partenaires rencontrés

<table>
<thead>
<tr>
<th>FONCTIONS</th>
<th>SEXE</th>
<th>PROVINCES</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>- Inspecteur itinérant du primaire</td>
<td>- Homme</td>
<td>(Nioveau provincial)</td>
</tr>
<tr>
<td>- Responsable DIJE au niveau de l’UNICEF</td>
<td>- Homme</td>
<td>- Niveau central</td>
</tr>
<tr>
<td>- Responsable DIJE au niveau de l’UNICEF (Inspectrice principale provinciale adjointe chargée de l’enseignement maternel)</td>
<td>- Femme</td>
<td>- Katanga</td>
</tr>
<tr>
<td>- Responsable DIJE au niveau de l’UNICEF (Education Officer)</td>
<td>- Homme</td>
<td>- Katanga</td>
</tr>
<tr>
<td>- Responsable DIJE au niveau de l’UNICEF (Administrateur)</td>
<td>- Homme</td>
<td>- Kasaï Oriental</td>
</tr>
<tr>
<td>- Directeur de l'Inspection générale de l’éducation et de l’éveil/MEPSP</td>
<td>- Femme</td>
<td>- Kasaï</td>
</tr>
<tr>
<td>- Directeur de l'Inspection générale de l’éducation et de l’éveil/MEPSP (sous-proved)</td>
<td>- Homme</td>
<td>- Equateur</td>
</tr>
<tr>
<td>- Directeur de l'Inspection générale de l’éducation et de l’éveil/MEPSP (enseignant et acteur du développement communautaire)</td>
<td>- Femme</td>
<td>- Kasaï Oriental</td>
</tr>
<tr>
<td>- Directeur de l'Inspection générale de l’éducation et de l’éveil/MEPSP (inspectrice)</td>
<td>- Femme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Directeur de l'Inspection générale de l’éducation et de l’éveil/MEPSP (IPPAM)</td>
<td>- Femme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>- Directeur de l'Inspection générale de l’éducation et de l’éveil/MEPSP (chercheur à la direction des programmes scolaires)</td>
<td>- Homme</td>
<td>- Kinshasa</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Directeur de l'Inspection générale de l'éducation et de l'éveil/MEPSP (IPPAM)</td>
<td>Femme</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>EPQ</strong></td>
<td>Directeur des programmes/MEPSP</td>
<td>Femme</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Responsable du projet EPQ au niveau de l'UNICEF (Spécialiste Education)</td>
<td>Homme</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Responsable du projet EPQ au niveau de l'UNICEF</td>
<td>Femme</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Responsable du projet EPQ au niveau de l'UNICEF (administrateur)</td>
<td>Homme</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Directeur des Programmes ME PSP (Division provinciale de l'EPSP)</td>
<td>Homme</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Directeur des Programmes ME P SP (Chargé des services pédagogiques et point focal)</td>
<td>Femme</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Directeur des Programmes ME P SP (fonctionnaire/Agent de bureau)</td>
<td>Homme</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Directeur des Programmes ME P SP (chef de bureau de l'alphabétisation et éducation non formelle)</td>
<td>Homme</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Directeur des Programmes/MEPSP (P.F.)</td>
<td>Homme</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Directeur des Programmes/MEPSP (sous-proved)</td>
<td>Homme</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsable du projet PDA au Ministère des Affaires sociales (fonctionnaire)</td>
<td>Homme</td>
<td>- Niveau central</td>
</tr>
<tr>
<td>---</td>
<td>---</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsable du projet PDA à l'UNICEF</td>
<td>Homme</td>
<td>- Equateur</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsable du projet PDA au Ministère des Affaires sociales (Préfet des Etudes)</td>
<td>Homme</td>
<td>- Kasaï</td>
</tr>
<tr>
<td>Chef de division provinciale de la Jeunesse</td>
<td>Homme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Responsable du projet PDA au Ministère des Affaires sociales (Fonctionnaire/Agent du bureau)</td>
<td>Homme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Responsable du projet PDA au Ministère des Affaires sociales (Fonctionnaire)</td>
<td>Femme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Responsable du projet PDA au Ministère des Affaires sociales (Sous-Proved)</td>
<td>Homme</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**URGENCES**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Responsable du projet Urgence à l'UNICEF</th>
<th>Femme</th>
<th>- Niveau central</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Education/EPSP – Directeur provincial de l’EPSP/POH</td>
<td>Homme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Education Officer</td>
<td>Femme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fonctionnaire – Chef de division provinciale</td>
<td>Homme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Agent de l’Etat – Chef de division de la jeunesse ITURI</td>
<td>Homme</td>
<td>- Province Orientale</td>
</tr>
<tr>
<td>Enseignant – Inspecteur C.P.</td>
<td>Homme</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Fonctionnaire de l’Etat – Chef de bureau des Affaires sociales ITURI</td>
<td>Homme</td>
<td>- Province Orientale</td>
</tr>
</tbody>
</table>
## Constructions et réhabilitations

- Responsables de sous-division : 5
- Responsables de Division : 2
- Responsable de District : 1
- Indéterminé : 8
- Femmes : 3
- Hommes : 13

Kasaï oriental
Equateur
Nord-Kivu

## AUTRES (UNICEF)

- Représentante de l’UNICEF RDC
- Représentante adjointe de l’UNICEF RDC
- Chef de Section du Programme Education de Base, UNICEF
- Spécialiste monitoring et évaluation, cellule suivi évaluation, UNICEF
- Spécialiste en planification et suivi, section planification et coordination de Programmes, UNICEF
- Secrétaire général EPSP
- Un conseiller du ministre de l’EPSP
- Secrétaire général du MAS
- Directeur général Education non formelle
- Conseiller du ministre chargé de l’éducation non formelle
- Secrétaire général du ministère de la jeunesse
- Directeur, ministère de la Défense

- Femme
- Femme
- Femme
- Femme
- Homme
- Homme
- Homme
- Femme
- Femme
- Homme
- Homme
- Homme
- Femme
- Homme
- Femme
- Homme

Niveau central/
Niveau national

## Bailleurs de fonds

- USAID
- DFID
- JAPON
- Care
- Belique
- World vision
- Save the Children
- IRC
- EDC
<table>
<thead>
<tr>
<th>Espagne</th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
</table>

Diverses sources d’information sont utilisées pour présenter les résultats obtenus dans la mise en œuvre de chaque projet. Pour chacun des projets, il est tout d’abord fait usage du document intitulé « Plan de Travail Roulant » (PTR) élaboré par l’UNICEF en partenariat avec le Gouvernement congolais : ce document est un outil de suivi, chiffré, de la mise en œuvre du Programme et fait l’objet de rapports semestriels. Il ne sera ici considéré souvent que les données supranationales dans la présentation des résultats quantitatifs (PTR et enquête de terrain), hormis le Katanga pour lequel nous exploiterons les chiffres lors de l’analyse du cas d’étude. Les données d’enquête de terrain sont ensuite exploitées de manière tant qualitative que quantitative pour rendre compte des avis des bénéficiaires ( directs et indirects) ; à ce niveau, il est aussi fait usage de nombreuses évaluations et rapports d’analyse de la mise en œuvre du Programme sur le terrain, à l’image de l’évaluation du projet BEED en ce qui concerne la composante « Education dans les zones de transition ». Chaque présentation de projet – et sous projet en ce qui concerne les constructions et réhabilitations – se termine par une analyse SWOT synthétique qui reprend l’ensemble des forces, opportunités, faiblesses et menaces mises en évidence dans l’analyse. Notons enfin que certains résultats sont présentés sous forme de « focus » qui reprennent des informations de manière transversale aux différents projets.

Concrètement, les résultats de l’évaluation se présentent comme suit :

1. Le projet Développement Intégré des Jeunes Enfants
2. Focus sur le coût de la scolarité
3. Le Projet Ecole Primaire de Qualité
4. Focus sur l’aide au-delà d’UNICEF
5. Le projet Participation et Développement des Adolescents
6. Le sous projet Constructions et réhabilitations
7. Focus sur la question du suivi des actions UNICEF
8. Focus sur les relations de collaboration
9. Le projet Education dans les zones d’Urgence
10. Le projet Education dans les zones en situation de Transition
11. Le cas d’étude du Katanga

1. **DIJE : Le Développement Intégré du Jeune Enfant**

Pour rappel, le projet DIJE a pour objectif d’assurer la participation des enfants en âge préscolaire aux activités d’éveil dans les espaces et structures préscolaires ainsi que d’augmenter de 6% le taux annuel d’admission des enfants au 1er cycle primaire en réduisant la disparité fille-garçon. Les stratégies operationnelles utilisées à cette fin sont multiples : offre de services de qualité en vue d’améliorer l’environnement d’éveil et de développement du jeune enfant par la création de services communautaires intégrés de la petite enfance ; plaidoyer en direction des décideurs et des partenaires pour la mobilisation des ressources et la formulation d’une politique nationale du développement du jeune enfant ; projet pilote *child-to-child* ; la mobilisation et la participation des communautés en vue de l’appropriation
et de la pérennisation des activités du projet ; et enfin, le renforcement des capacités du personnel d’encadrement du jeune enfant et des acteurs institutionnels et la communication pour le changement de comportements.

a) Des résultats quantitatifs appréciables

Sur la base des données présentées dans le tableau ci-dessous et en observant en particulier les pourcentages (par rapport à la valeur ciblée), force est de reconnaître que les résultats planifiés sont atteints ou en voie d’être atteints à la date du 10 janvier 2012 pour les activités planifiées.

Tableau 15 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives au projet DIJE

<table>
<thead>
<tr>
<th>Résultats Intermédiaires/Activités</th>
<th>Valeur de référence</th>
<th>Valeur ciblée à fin 2012</th>
<th>Cumul</th>
<th>En % de la valeur ciblée</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IR3.1:</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Le nombre d'enfants de 3 à 5 ans qui ont accès à des espaces d'encadrement et d'éveil à base communautaire passe de 78,000 en 2010 à 180,000 en 2012</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Act 01:</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>180.000 enfants ont accès à des espaces d'encadrement et d'éveil à base communautaire et sont enregistrés à l'État Civil à travers la mobilisation de 7,680 parents dans 373 communautés.</td>
<td>59 788</td>
<td>180.000</td>
<td>119 665</td>
<td>67,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 02:</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>6711 parents sont formés sur le Développement Intégré du Jeune Enfant.</td>
<td>3 296</td>
<td>10 007</td>
<td>9 008</td>
<td>90,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 03:</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>373 nouveaux espaces communautaires d'éveil et 40 nouvelles EP CTC) appuyés et dotés d'équipements.</td>
<td>447</td>
<td>820</td>
<td>613</td>
<td>74,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 04:</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2,256 encadreurs formés sur la méthodologie de développement des compétences en pré-lecture et en pré-calcu</td>
<td>1 391</td>
<td>3 647</td>
<td>2 640</td>
<td>72,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 5:</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>La Politique du Développement du Jeune Enfant est finalisée et vulgarisée au niveau National.</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>100,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Pour chacune des activités, les facteurs de progrès, les forces et les opportunités ont été bien identifiés dans les commentaires présentés dans le document du rapport semestriel de janvier 2012 (voir Annexe 3) : ainsi, pour l’activité relative à la formation des parents (Act.02), le « développement d'un paquet de matériel d'éducation parentale finalisé » a été favorable à l’atteinte des résultats. Les activités de supervision nationale dans certaines provinces comme le Sud-Kivu et l’Equateur ou la formation des points focaux provinciaux DIJE ont contribué au progrès enregistré dans l’activité portant sur l’implantation de nouveaux espaces communautaires d’éveil dotés d’équipements (Act.03). De même, la production de modules sur le développement des compétences en pré lecture, pré écriture et pré calcul et la formation d'un noyau de formateurs dans toutes les provinces à l’exception de la zone Est a beaucoup
contribué à l’atteinte des résultats dans les activités de formation de plus de 2000 encadreurs (Act.04).

Un des acquis majeur de ce projet DIJE reste sans conteste l’élaboration d’un document de Politique du développement du Jeune Enfant grâce à des consultations provinciales et nationales (Act.05).

Il est cependant noté une baisse toute relative du nombre d’enfants qui ont accès aux espaces communautaires d’éveil (ECE) en raison d’ailleurs de la mesure salutaire sur la gratuité de l’école : on peut en effet émettre l’hypothèse que, grâce à cette mesure, beaucoup de parents ont préféré inscrire leurs enfants en âge scolaire dans les écoles primaires en lieu et place d’une inscription dans le niveau 3 de la maternelle. Ce qui ne serait être considéré comme une faiblesse du projet DIJE, lequel est d’ailleurs arrimé au projet EPQ.

En conclusion, on peut retenir que, si l’on s’en tient aux résultats planifiés pour les trois premières années du programme Education de base, on peut affirmer que pour le projet DIJE, le résultat planifié qui consiste à atteindre un nombre de 180 000 enfants de 3 à 5 ans ayant accès aux ECE fin 2012 est en bonne voie de réalisation. Le taux de réalisation des indicateurs de qualité (espaces communautaires et structures maternelles équipés, encadreurs et parents formés) est également élevé. On notera d’ailleurs que le Programme de coopération 2006-2007 avait déjà facilité l’accès à plus de 32 000 enfants âgés de 3 à 5 ans (dont 54% de filles) à 361 espaces communautaires d’éveil par la dotation de fournitures scolaires, la réhabilitation des infrastructures ainsi que la formation et le recyclage des enseignants.

b) Les résultats du point de vue des acteurs : forces, opportunités, faiblesses et menaces

Les forces et les opportunités du projet DIJE

Au titre des forces du projet DIJE, on mentionnera tout d’abord le poids d’UNICEF dans les aides accordées aux espaces d’éveil et aux écoles maternelles.

Tableau 16 - Les bénéficiaires DIJE de l’appui UNICEF

<table>
<thead>
<tr>
<th>Avez-vous (vous, votre école/ECE, vos enfants) déjà reçu une aide de la part de l’UNICEF ?</th>
<th>OUI</th>
<th>NON</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Directeurs</td>
<td>61 (85%)</td>
<td>2 (3%)</td>
<td>9 (13%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Educateurs</td>
<td>93 (77%)</td>
<td>5 (4%)</td>
<td>23 (19%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents</td>
<td>76 (76%)</td>
<td>9 (soit 9%)</td>
<td>15 (soit 15%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Qui a reçu un appui de la part d’UNICEF ?

77% des éducateurs interrogés affirment avoir déjà reçu une aide de la part d’UNICEF. Cette aide est essentiellement matérielle, sous forme de kits – 86% des éducateurs affirment en avoir reçu – ainsi que des formations (78%). De même, 61 directeurs sur 72 interrogés...

53 Ce taux est d’autant plus élevé que le nombre de sans réponse à cette question pour les éducateurs est de 19% - seulement 4% donc ont répondu par la négative.

54 Les formations données aux enseignants s’étalent d’une année à l’autre (d’il y a un an à + de 4 ans), mais une grande partie affirme que la dernière suivie était il y a un an (39% des éducateurs, 24 directeurs DIJE sur 72) ou deux (20% des éducateurs, 17 directeurs DIJE sur 72). Voir les tableaux complets en annexe 3.
affirment avoir déjà reçu une aide d’UNICEF, matérielle (59 sur 72) et de formations (59 sur 72). Une plus petite partie des répondants (tant éducateurs que directeurs) évoque une aide matérielle en termes de bancs et pupitres (31 directeurs et 34% des éducateurs), une aide qu’on peut coupler au petit matériel tel que les chaises en plastique, les gobelets et jeux adaptés aux petits enfants dont 45% affirment avoir déjà bénéficié55.

Par ailleurs, 76% des parents interrogés disent que les enfants de leur localité ont bénéficié d’un appui matériel de l’UNICEF. Par contre, 33% seulement affirme avoir reçu une formation sur le développement intégré du jeune enfant.

Quelles sont les appréciations des répondants à l’appui UNICEF ? Si le degré de satisfaction de l’aide matérielle de l’UNICEF est mitigé (voir ci-dessous), il est par contre relativement élevé à l’égard des formations reçues : 68% des éducateurs s’en déclarent satisfaits voir très satisfaits et 49 directeurs sur 72 s’en déclarent satisfaits56. On notera d’ailleurs que les formations « à succès » pour DIJE sont d’une part la formation en pré-lecture, pré-calcul et pré-écriture avec 36% d’éducateurs l’ayant suivie, et d’autre part la formation portant sur les objectifs de DIJE (32% des éducateurs et 25 directeurs sur 72 parlant de leurs éducateurs l’évoquent).

Tableau 17 - Les appréciations des formations appuyées par UNICEF

<table>
<thead>
<tr>
<th>Acteurs</th>
<th>OUI ou satisfait à très satisfait</th>
<th>NON ou très peu satisfait à peu satisfait</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Directeurs</td>
<td>49 soit 68%</td>
<td>3 soit 4%</td>
<td>20 soit 28%</td>
</tr>
<tr>
<td>Éducateurs</td>
<td>83 soit 68%</td>
<td>18 soit 14%</td>
<td>20 soit 17%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

En évoquant le projet DIJE, on ne peut faire l’impasse sur les bénéfices du projet pilote Child-to-Child. Cette approche a permis la formation de 900 facilitateurs (53% de filles) dans 45 écoles primaires pilotes des Provinces de l’Equateur et de Kinshasa, avec pour conséquence l’inscription de 3.600 enfants dans des écoles primaires. Les résultats de l’évaluation réalisée de 2008 à 2010 dans ces deux provinces sont aussi encourageants et montrent que les enfants ayant bénéficié d’un tel accompagnement reçoivent une éducation de meilleure qualité dans des domaines de compétences tels que l’alphabétisation et le calcul, le développement socio-émotionnel, etc.

Au rang des points positifs du projet DIJE, on pointera encore que 65 directeurs sur 72 et 97% des éducateurs affirmeront avoir constaté une amélioration des attitudes d’éveil des enfants au fil de leur fréquentation de la structure d’éveil. 94% des parents interrogés affirment la même chose à propos de leurs enfants fréquentant une structure d’éveil. Différents exemples sont donnés par les répondants : l’enfant a moins de difficultés à parler (58% des éducateurs), les enfants savent lire, compter et écrire, chanter, mémoriser (89% des parents et 8% des éducateurs), les élèves s’appliquent mieux qu’avant, ils sont plus studieux (18 directeurs sur 72 et 19% des parents)… Par ailleurs, à la question « arrivez-vous à mettre en application les acquis de la formation en classe ? », 28% des éducateurs répondent ‘OUI partiellement’ et

55 Ces derniers figuraient dans la catégorie « autres ». En termes méthodologiques, il n’est donc pas à exclure que certains répondants DIJE aient inclus le matériel adapté aux enfants (chaises, jeux ..) dans la catégorie « aide matérielle sous forme de kits » ou la catégorie « aide matérielle en termes de bancs, pupitres ». Cette précision ne fausse toutefois pas les résultats dans tous les cas élevés pour l’aide matérielle.

56 Ces chiffres sont d’autant plus élevés que le taux de non réponse est de 17% pour les éducateurs et de 20 directeurs sur 72 – les réponses négatives sont donc faibles.
53% ‘OUI totalement’ (4% seulement répondant NON). L’impact spécifique du projet DIJE est, de ce point de vue (le point de vue des bénéficiaires du projet), très élevé.

Au titre des opportunités et au niveau du fonctionnement des structures enquêtées, on notera que 96% des directeurs affirment qu’il existe un comité de parents efficace dans leur ECE/école, même si 33% évoquent le manque de financement comme frein à leur bon fonctionnement. Le constat est plus mitigé dans le chef des parents qui sont 48% à reconnaître le fonctionnement efficace du comité de parents. Un parent sur quatre juge par contre ce dernier comme étant peu efficace : 12% évoquent à ce propos l’irrégularité des membres.

Au niveau du fonctionnement organisationnel du projet lui-même, notons encore que les responsables provinciaux investis dans le projet sont globalement satisfaits. La gestion financière et administrative, l’utilisation des ressources, le choix des personnes pour l’exécution du projet ou encore la collaboration avec l’UNICEF sont connotés positivement – voir très positivement pour la collaboration avec l’UNICEF. La majorité adhère au projet et en est, sur le fond, satisfaite. Certains relèvent par ailleurs le bénéfice des rencontres inter provinciales pour échanger sur le projet avec des pairs.

Si l’on se tourne du côté des opportunités, les enquêtes de terrain menées en particulier dans le Katanga ont montré que la mobilisation réussie des communautés de base est un atout pour le projet DIJE : un responsable de l’antenne UNICEF rend ainsi compte d’une « bonne expérience de l’approche participative par le travail de réflexion avec la communauté ». Un autre atout réside dans la réussite de l’intégration des ressources : ces ressources proviennent d’organismes internationaux (PAM, FAO …), nationaux (le Fonds social de la RDC) ou privés, à l’exemple, dans le Katanga, de l’ONG « Jardin pour Tous » (voir encadré ci-dessous).

**UN EXEMPLE DE BONNE PRATIQUE : L’ECE DE KIMBEMBE**

Kimbembe se situe à une quinzaine de kilomètres de Lubumbashi. C’est dans cette localité qu’est basée la communauté religieuse à la base de la création, il y a plusieurs années, de l’ONG « Jardin pour tous ». Aujourd’hui indépendante, « Jardin pour tous » s’est construit un réseau d’appuis financiers qui lui permet de soutenir différents projets et structures. C’est le cas de l’espace communautaire d’éveil de Kimbembe. Bénéficiant déjà d’un financement Unicef dans le cadre de ses activités, sous forme de kits et de chaises, l’appui supplémentaire de « Jardin pour tous » est quant à lui destiné à du petit matériel ludique pour les enfants ainsi qu’à l’accompagnement de la formation des encadreuses, dont le salaire est par ailleurs pris en charge par les parents, comme cela se fait ailleurs. Jardin pour tous s’est également investi afin que les encadreuses conduisent des activités génératrices de revenus. A l’ECE de Kimbembe, l’environnement est aussi adapté aux petits enfants. En plus des salles de classe, une petite pièce de repos a été aménagée pour suivre le rythme des plus petits, et des latrines adaptées à la taille des enfants ont été installées.

**Les faiblesses et les menaces du projet DIJE**

Au rang des faiblesses, on fera d’abord remarquer que l’appréciation de l’appui matériel d’UNICEF est plus mitigée que pour la formation. Le degré de satisfaction a été posé à certaines catégories de répondants dans les termes suivants : l’aide matérielle est-elle adaptée à vos besoins ? A cette question, 46% des éducateurs ont répondu que le matériel était peu voire pas du tout adapté, tandis que 49% le jugent adapté (dont 3% très adapté). Même constat dans le chef des directeurs puisque 31 sur 72 estiment qu’il n’est pas du tout ou peu adapté et 35 sur 72 le jugent adapté (voir très adapté pour quelques-uns). La raison principale de cette inadaptation est la quantité trop faible (26% des éducateurs et 24 directeurs DIJE sur 72
l’affirmation) et, dans une moindre mesure, le caractère incomplet de cet appui (25% des éducateurs et 14 directeurs le disent).

Tableau 18 - Les appréciations de l’appui matériel d’UNICEF

<table>
<thead>
<tr>
<th>Réponses aux items</th>
<th>Directeurs</th>
<th>Éducateurs</th>
<th>Parents</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Ce matériel qui vous a été donné était-il adapté à vos besoins ?</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Pas du tout adapté/Très peu satisfait</td>
<td>12 soit 17%</td>
<td>18 soit 15%</td>
<td>10 soit 10%</td>
</tr>
<tr>
<td>Peu adapté/Peu satisfait</td>
<td>19 soit 26%</td>
<td>37 soit 31%</td>
<td>12 soit 12%</td>
</tr>
<tr>
<td>Adapté/Satisfait</td>
<td>30 soit 42%</td>
<td>55 soit 45%</td>
<td>19 soit 19%</td>
</tr>
<tr>
<td>Très adapté/Très satisfait</td>
<td>5 soit 7%</td>
<td>4 soit 3%</td>
<td>1 soit 1%</td>
</tr>
<tr>
<td>SR</td>
<td>6 soit 8%</td>
<td>7 soit 6%</td>
<td>58 soit 58%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Les limites du projet DIJE peuvent aussi être éclairées par les principales difficultés rencontrées par les répondants dans l’exercice de leur pratique ainsi que par les suggestions qu’ils formulent.

Tableau 19 - Les principales thématiques DIJE qui font l’objet de difficultés

<table>
<thead>
<tr>
<th>TOTAL des difficultés N = 326</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Domaine de l’appui financier</td>
</tr>
<tr>
<td>Manque de motivation des encadreurs en raison du non paiement de leur salaire, enseignants non mécanisés, impossibilité pour les parents de payer la motivation, manque de moyens financiers</td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine du matériel pédagogique et didactique</td>
</tr>
<tr>
<td>Insuffisance de manuels et de matériels didactiques adéquats et fournitures scolaires</td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine de l’alimentation</td>
</tr>
<tr>
<td>Manque de cantine scolaire, sous alimentation des enfants</td>
</tr>
<tr>
<td>Problèmes d’insécurité dus à l’absence de clôture de l’ECE</td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine du matériel, mobilier ou fournitures scolaires</td>
</tr>
<tr>
<td>Manque d’équipements (bureau) et matériels de bureau</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Les réponses à ces deux questions centrales et transversales aux questionnaires indiquent en effet les thématiques clés sur lesquelles les acteurs de terrain rencontrent des limites dans l’exercice de leur métier, malgré les appuis dont ils bénéficient, dont ceux d’UNICEF. Les deux tableaux qui figurent en annexe 3 font la synthèse de ces données pour les responsables du projet d’une part, pour l’ensemble des bénéficiaires d’autre part. Deux tableaux résumés sont repris ci-joint. On remarque ainsi que, sans équivoque, la principale difficulté rencontrée par les répondants DIJE est d’ordre financière : c’est seulement loin derrière que sont évoquées des difficultés relatives aux domaines pédagogiques, alimentaires ou des fournitures scolaires. Ainsi, qu’il s’agisse des difficultés à payer le salaire des encadreurs, au manque de motivation qui en résulte ou à la difficulté de faire fonctionner la structure, les difficultés
d’ordre financières sont mentionnées par près de la moitié des répondants ; ils sont également 4 responsables du Programme sur 13 à évoquer la difficulté du financement limité et 10 à mentionner la limite liée à la motivation des encadreuses.

Les observations de terrain indiquent que ces difficultés financières peuvent avoir pour conséquence la fusion des trois niveaux en un (un seul niveau signifiant un seul encadreur à engager, malgré le nombre d’enfants et la différence d’âge entre eux), voir même la disparition de l’ECE en raison de l’impossibilité par la communauté de prendre en charge le salaire des encadreuses. D’autres observations de terrain ont montré que certaines éducatrices travaillent plusieurs mois sans être payées, suite aux difficultés qu’ont les parents à assurer les frais d’encadrement de leur(s) enfant(s).

Tableau 20 - Les principales thématiques DIJE qui font l’objet de suggestions

<table>
<thead>
<tr>
<th>TOTAL des suggestions N = 326</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Domaine des infrastructures et logistique</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Demande de locaux adéquats ou de bâtiments</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Domaine de l’appui financier</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Paiement du salaire des enseignants, mécanisation, davantage de moyens financiers</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Domaine de la formation</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Demande de formation spécifique pour l’animateur d’une classe d’éveil / demande de davantage de qualification des encadreurs des ECE</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Domaine de l’alimentation</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Demande de cantine scolaire pour palier à la sous alimentation des enfants</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Domaine du matériel pédagogique et didactique</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Insuffisance de manuels et de matériels didactiques adéquats et fournitures scolaires</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Domaine du matériel spécifique aux jeunes enfants</strong></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Domaine du matériel, mobilier ou fournitures scolaires</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Manque d’équipements (bureau) et matériels de bureau</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Quelles sont, pour leur part, les principales suggestions évoquées par les répondants DIJE ? Ici encore, le domaine de l’appui financier est le plus souvent évoqué puisqu’il est mentionné par 30,4% des répondants DIJE en tant que suggestion pour un appui futur. Mais on remarque encore que la moitié des répondants fait des suggestions de type matériel, que ce soit du matériel pédagogique ou didactique (19%)57, du matériel spécifique aux jeunes enfants (18,4%), ou du matériel de bureau et autres fournitures scolaires de base (10,7%). Tout ce qui relève du domaine des infrastructures (le manque de locaux et de bâtiments adéquats) est peu mentionné comme difficulté principale ; c’est toutefois suggéré comme appui d’avenir par 35,6% des répondants58. Même observation pour les deux domaines de l’alimentation des enfants d’une part et la demande de formations suite au constat de la sous qualification des encadreuses d’autre part, suggérées respectivement par 23,3% et 28,3% des

57 Il est notamment évoqué le manque de support visuel pour les enfants en bas âge. Notons à cet égard que l’UNICEF appuie aussi la formation sur la fabrication de matériels à partir de matériaux locaux.

58 7 partenaires mentionnent également spontanément cette thématique comme difficulté rencontrée ou comme suggestion.
répondants (soit près d’un répondant sur 4). Cette question de la formation est particulièrement aigue pour les encadreuses. Si un projet comme DIJE a le mérite de sensibiliser les différents acteurs de la RDC sur l’importance de la petite enfance, le caractère facultatif de l’éducation préscolaire et la non reconnaissance du métier d’encadreur constituent quant à eux autant de menaces à la bonne marche du développement de la petite enfance en RDC.

Le projet DIJE se heurte à d’autres limites qui lui sont externes mais qui ont des répercussions sur sa mise en œuvre (les « menaces »). On remarque ainsi que 60 directeurs sur 72 et 88% des enseignants affirment que certains enfants ont plus de mal que d’autres dans leurs apprentissages. Les principales raisons soulignées par ces répondants sont l’environnement familial peu motivé, la faim ou les problèmes physiques (maladies, blessures, etc.).

On terminera sur certaines thématiques qui font l’objet d’appréciations contrastées par les responsables interrogés, selon les Provinces. On observe ainsi que le suivi et l’accompagnement des projets sont rendus difficiles dans les Provinces dont les infrastructures routières sont déficientes (l’Equateur ou le Kasaï par exemple). En conséquence de quoi, expliquent certains responsables provinciaux, les enfants des milieux ruraux tendent à être marginalisés. Cinq responsables sur les treize déplorent aussi la faible implication de la communauté de base : un constat souligné ici étant donné que le projet DIJE se caractérise justement par son approche communautaire, à l’exemple de l’organisation du festival des structures de participation communautaire à Mbuji Mayi en 2007, dont le principal objectif était d’amener les participants à exprimer une vision commune de la participation communautaire.

**Synthèse : une analyse SWOT du projet DIJE**

En guise de résumé, le tableau ci-dessous reprend sous forme d’analyse SWOT les différentes forces, faiblesses, opportunités et menaces mises en évidence pour le projet DIJE sur la base du PTR, de l’enquête de terrain et des différents documents consultés.
### FORCES

- Des résultats planifiés pour 2012 en bonne voie de réalisation
- Le poids d’UNICEF dans les appuis accordés aux structures préscolaires
- Elaboration d’un Document de Politique du Développement du Jeune Enfant
- Un fonctionnement organisationnel positivement connoté par les responsables
- Formation des points focaux provinciaux
- Formation d’un noyau de formateurs
- Production de modules sur le développement des compétences en pré-lecture, pré-écriture et pré-calcul
- Développement d’un paquet de matériel d’éducation parental finalisé
- Un degré élevé de satisfaction à l’égard des formations
- Un projet pilote Child-to-Child aux résultats encourageants
- Le constat d’une amélioration des attitudes d’éveil des enfants fréquentant les structures préscolaires
- Des structures de gestion relativement efficaces
- L’échange de bonnes pratiques entre les différents partenaires provinciaux, la découverte des réalités de terrain

### FAIBLESSES

- Un degré de satisfaction à l’égard de l’aide matérielle plus mitigé en raison principalement de sa quantité insuffisante ou de son caractère incomplet
- Du matériel pédagogique pas toujours spécifiquement adapté à la petite enfance (par exemple, les supports visuels)
- Le manque de fonds financiers
- La faible motivation des encadreurs
- Des infrastructures insuffisantes
- Le manque de cantine scolaire

### OPPORTUNITES

- L’intérêt et la motivation d’une partie de la communauté de base : l’effet « boule de neige »
- La présence d’acteurs forts au niveau local pour un partenariat et la mobilisation de ressources : ONG, associations religieuses …
- L’existence d’écoles primaires comme garantie de pérennité et de sérieux, pour y rattacher le pré- primaire

### MENACES

- La pauvreté de la population : peu de ressources (difficultés à payer la motivation), faible niveau d’instruction, la faim
- La non reconnaissance des encadreuses, pas de salaire
- Le caractère facultatif de l’éducation préscolaire
- La démotivation et le désintérêt d’une autre partie de la communauté de base
- Monde rural et infrastructures routières : l’inaccessibilité géographique de nombreuses localités, ce qui ne facilite pas le suivi et l’accompagnement des projets

### 2. Focus : le coût de la scolarité

Le coût de la scolarité est une thématique qu’il nous a apparu opportun de présenter de manière transversale aux projets en raison de l’importance qu’il a pris dans le travail d’enquête. Ci-dessous, on trouvera un certain nombre de résultats de l’enquête. Quelle que soit la nature de la question, c’est un thème qui revient partout.

#### Tableau 21 - Le coût de la scolarité
Dans les questionnaires DIJE, 41% des parents d’enfants DIJE\(^59\) affirment rencontrer des difficultés à inscrire leur(s) enfant(s) dans des espaces d’éveil car ils n’ont pas l’argent nécessaire ou car cela coûte cher (une situation qui ressort surtout en Kalémie\(^60\)). Par ailleurs, 68% évoquent spontanément le manque de moyens financiers comme étant la principale difficulté qu’ils rencontrent dans la prise en charge scolaire de leur(s) enfant(s). De plus, 77% disent ne pas être aidés dans la prise en charge scolaire de leur(s) enfant(s). Lorsqu’ils le sont, c’est par UNICEF (10%), un membre de la famille (7%) ou des amis ou autres parents (5%). Beaucoup demandent une plus grande prise en charge de ces frais par l’Etat.

\(^59\) 49% répondent NON.

\(^60\) Sur 18 parents DIJE interrogés en Kalémie, 13 affirment rencontrer des difficultés.
Pour PDA, on notera que 26 parents d’élèves du secondaire sur les 34 interrogés affirment ne pas être aidés non plus – la difficulté financière est d’ailleurs le principal obstacle que rencontrent la plupart (23) dans la prise en charge scolaire de leurs enfants.

En ce qui concerne l’école primaire (EPQ), les réponses des parents sont du même ordre que pour le projet DIJE. A la question de savoir quelle autre aide ils aimerait recevoir de l’UNICEF pour que leurs besoins soient satisfaits, 40% des élèves évoquent ainsi spontanément les frais scolaires. Tout comme pour le projet DIJE, 45% des parents affirment rencontrer des difficultés à inscrire leur(s) enfant(s) à l’école – et la majorité d’entre eux (40%) d’évoquer la question financière sous forme de « retards de paiement » ou de « crise économique ». 63% mentionnent spontanément les frais scolaires, le manque d’argent ou le manque de travail comme principale difficulté rencontrée dans la prise charge scolaire de leur(s) enfant(s). De même, 73% affirme ne pas être aidé dans cette prise en charge scolaire. Dans les zones d’urgence enfin, le coût de la scolarité est encore beaucoup évoqué par les élèves comme frein pour aller à l’école : soit que ce soit la réponse la plus citée à la question de savoir ce que l’élève voudrait qu’on fasse pour l’aider à aller à l’école, soit que ce soit la raison évoquée par les élèves qui ont des amis qui ne peuvent pas aller à l’école.

On notera enfin que le domaine des difficultés financières est spontanément évoqué par 43% des répondants EPQ : selon les profils, sous forme d’impossibilité des parents à payer la motivation, de manque de moyens financiers, de salaire insuffisant et de manque de motivation.

| Tableau 22 - Synthèse des difficultés et suggestions dans le domaine de l’appui financier |
|----------------------------------|----------------|----------------|
| Domaine de l’appui financier     | TOTAL difficultés | TOTAL suggestions |
| Manque de motivation des enseignants en raison du non paiement de leur salaire, enseignants non mécanisés, impossibilité pour les parents de payer la motivation, manque de moyens financiers | | |
| Les répondants EPQ               | 171 (43%)        | 190 (47,6%)     |
| Les répondants DIJE              | 153 (47%)        | 99 (30,4%)      |
| Les répondants PDA               | 55 (27%)         | 45 (37%)        |

(Source : données d’enquêtes, 2012)

En ce qui concerne les enseignants et éducateurs, on notera que le fait d’être peu, voire pas payé, ou de n’être pas mécanisé, a pour conséquence de diminuer leur motivation ; cela n’est d’ailleurs guère attractif pour la fonction. 24 directeurs DIJE sur 72 et 31% des directeurs EPQ lient par ailleurs ce manque de financement au fonctionnement des organes de gestion de l’école/de l’ECE et estime que cela peut entraîner leur bon fonctionnement. Le peu de frais de financement et le manque de motivation continue dans les ECE (dont les éducateurs ne sont pas pris en charge par l’Etat) est également une difficulté rencontrée par les inspecteurs DIJE.

---

61 On note ainsi que l’insuffisance du salaire enseignant ou la « motivation » est spontanément évoquée par 32% des enseignants des écoles primaires interrogés.

62 Les répondants DIJE et EPQ pris en compte ici sont les directeurs, éducateurs (ou enseignant), inspecteurs et parents (N=326 pour DIJE et N=339 pour EPQ). Les répondants PDA sont les responsables de réseaux et centres, animateurs, enseignants et inspecteurs pour les difficultés (N=204) et les responsables de réseaux et de centres, les parents, les enseignants, directeurs et inspecteurs pour les suggestions (N=233) – pour plus de précisions voir le développement de chacun des projets.
Ce thème de l’appui financier est également évoqué sous forme de suggestion par 47,6% des répondants EPQ (demande d’appui financier). Les répondants DIJE ne sont pas en reste puisque 47% d’entre eux évoquent le financement ou le salaire comme principale difficulté rencontrée dans l’exercice de leur pratique et 30,4% sont en demande d’appui en ce sens pour un programme futur. Pour le projet PDA, nous verrons plus loin qu’ils sont 27% à l’évoquer sous forme de difficulté\textsuperscript{63} et 37% à le suggérer pour l’avenir.

Bref, la pauvreté de la population et le sous-financement du secteur de l’Éducation par rapport aux besoins des congolais sont des facteurs (jusqu’à présent) structurels qui constituent l’environnement à partir duquel, ou en dépit duquel, UNICEF intervient. On se trouve dans le cadrant inférieur droit des analyses SWOT.

3. EPQ: Éducation Primaire de Qualité

L’objectif du projet EPQ est d’assurer une scolarisation massive d’enfants dans des écoles primaires et des centres de rattrapage afin que le pourcentage d’enfants ayant accès à une éducation primaire de qualité passe de 64% en 2006 à 90% en 2012 (filles et garçons à égalité) et que le taux d’achèvement du cycle primaire passe de 29% en 2006 à 60% en 2012. Dans ce but, les gestionnaires et les partenaires du Programme utilisent une panoplie de stratégies opérationnelles qui peuvent être détaillées pour le projet EPQ comme suit :

- campagne « Back-to-school »\textsuperscript{64} ;
- appui matériel aux structures éducationnelles centrales et décentralisées, aux écoles primaires et aux centres de rattrapage scolaire\textsuperscript{65} ;
- renforcement des capacités auprès des différents acteurs du système scolaire\textsuperscript{66} ;
- approche « École amie des enfants » (child-friendly schooling) pour améliorer la qualité de l’éducation ;
- le rattrapage scolaire pour les enfants ayant dépassé l’âge légal d’inscription à l’école primaire ;
- le renforcement du partenariat pouvoirs publics, partenaires au développement et société civile (communautés, parents …), aux niveaux central et local ;
- le dialogue politique, l’appui à la politique de gratuité ;
- l’appui à la collecte et à l’analyse des données.

a) Des résultats quantitatifs globaux très encourageants

Comme l’indique le tableau ci-dessous, deux grands résultats quantitatifs ont été planifiés pour ce qui concerne le projet EPQ : faire passer le pourcentage d’enfants qui fréquentent l’école primaire de 75% en 2010 (64% en 2006) à 90% en 2012 (rubrique IR 3.2 du programme), et faire passer le taux d’achèvement de 56% en 2009 (29% en 2006) à 60% en 2012 (IR 3.3).

Si l’on observe les pourcentages pour les différentes activités planifiées dans chaque rubrique (IR 3.2 et IR 3.3), force est de reconnaître que les résultats attendus sont souvent dépassés. Ce qui montre clairement que la couverture du programme est plus large que prévue.

\textsuperscript{63} Les enseignants du secondaire sont 30 sur les 68 interrogés à demander un salaire suffisant.

\textsuperscript{64} Il s’agit de la mobilisation sociale pour la campagne d’inscription massive des enfants d’âge scolaire en première année primaire.

\textsuperscript{65} Cela se fait via la distribution de matériels pédagogiques et didactiques aux élèves et enseignants, des constructions et réhabilitations d’écoles, etc.

\textsuperscript{66} Formateurs, enseignants, chefs d’établissement, inspecteurs, membres du comité de parents. On notera aussi l’examen des programmes et des modules de formation.
Tableau 23 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives au projet EPQ

<table>
<thead>
<tr>
<th>IR3.2</th>
<th>Résultats Intermédiaires/Activités</th>
<th>Valeur de référence</th>
<th>Valeur ciblée à fin 2012</th>
<th>Cumul</th>
<th>en % de la valeur ciblée</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Act 01:</td>
<td>2 004 882 enfants (50% filles) ont accès à l'éducation à travers le partenariat et la participation des organisations religieuses, des COPAs, les autres groupes des sociétés civiles et le gouvernement dans la mise en place et la gestion de fonds communautaires</td>
<td>2 421 813</td>
<td>4 426 695</td>
<td>4 676 435</td>
<td>105,6%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 02:</td>
<td>3 414 207 élèves des structures éducatives formelles et non formelles ciblées sont dotés de fournitures scolaires de base.</td>
<td>3 365 749</td>
<td>6 779 956</td>
<td>5 151 136</td>
<td>76,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 04:</td>
<td>333 326 enfants déscolarisés (50% filles) encadrés dans les structures éducatives formelles et non formelles.</td>
<td>92 116</td>
<td>425 442</td>
<td>174 728</td>
<td>41,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 05:</td>
<td>112 journées de sensibilisation et de mobilisation sociale organisées sur l'inscription et le maintien des filles à l’école</td>
<td>--</td>
<td>1,00</td>
<td>--</td>
<td>93,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>IR3.3:</th>
<th>Le pourcentage d'enfants (F/G) qui achèvent le cycle primaire passe de 56% en 2009 à au moins 60% en 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Act 01:</td>
<td>Une étude sur la situation des enfants et adolescents non scolarisés ainsi qu’une évaluation des activités du Programme éducation sont exécutées.</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 02:</td>
<td>La mise en œuvre du plan de communication sur la politique de gratuité est appuyée.</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 03:</td>
<td>19 653 personnels éducatifs formés sur les méthodes de pédagogie active, axées sur l’enfant et dotation en matériel pédagogique et didactique de base</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 04:</td>
<td>520 superviseurs et personnel éducatifs du SIGE sont formés en planification, suivi et évaluation du système éducatifs au niveau provincial.</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 05:</td>
<td>Les standards nationaux de l’approche école amie des enfants sont mis en œuvre.</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 06:</td>
<td>Une stratégie de protection sociale des élèves vulnérables est développée.</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Les facteurs de progrès, les forces ou les opportunités sont bien identifiés dans le rapport, surtout dans la partie « commentaires » (voir Annexe 3):

Pour la rubrique IR 3.2, on souligne notamment :

- Cette « campagne d'inscription en première année primaire réalisée à travers différents canaux de communication » qui a permis de booster le taux de scolarisation (puisque la
valeur ciblée en 2012 est largement dépassée) et en prenant compte la question de l’équité (parité Filles/Garçons, Act. 01). L’implication des communautés de base a sans doute été un des facteurs stimulants.

- Le recrutement d’un consultant international pour évaluer les opérations de distributions de fournitures scolaires de base au cours des années antérieures et qui a proposé des alternatives « coût- efficacité » (Act. 02).

- La stratégie de réinsertion scolaire des enfants déscolarisés a été discutée et un coût estimatif de 65$/enfant déterminé. Suite aux ressources limitées, il a été convenu de réduire la cible en 2011 et reporter en 2012 la proportion non réalisable en fonction des ressources disponibles.

Les contraintes pour cette rubrique résident dans la faiblesse des ressources pour assurer l’encadrement de plus de 300.000 enfants déscolarisés (dont 50% de filles) dans des structures éducatives formelles et non formelles (d’où la faiblesse du pourcentage de réalisation, 41,1%).

L’activité 03 relative à la construction/réhabilitation d’infrastructures scolaires sera analysée plus loin dans une rubrique particulière, étant donné qu’elle s’inscrit dans un projet transversal (voir le point 7.6).

Pour ce qui est de la rubrique IR 3.3, il convient de retenir que certaines activités prévues sont en cours de réalisation avec des résultats probants : c’est le cas de l’étude sur la situation des enfants et des adolescents non scolarisés qui a révélé que 7,6 millions d’enfants et d’adolescents sont « dehors de l’école » (Act. 01) ; la mise en œuvre des standards nationaux de l’approche école amie des enfants (Act. 05) est entamée avec des garanties de succès au vu de certaines activités qui sont menées (développement des « normes, du paquet minimum et des outils », formation de « noyaux provinciaux et national »), sélection d’écoles pilotes qui mettent en œuvre ces standards.

Des faiblesses ou des limites sont enregistrées, telles que : le manque de ressources qui a fait que la formation des personnels éducatifs sur les méthodes de pédagogie active, axées sur l’enfant et leur dotation en matériel pédagogique et didactique de base, ont été interrompues (Act. 03) ; la faiblesse des résultats quantitatifs (21%) dans les formations des superviseurs et personnels éducatifs du SIGE (Act. 04) – quoique la collaboration avec l’UNESCO (signature d’un accord avec elle) serait à cet égard une opportunité. Une autre faiblesse réside dans le fait que le développement d’une stratégie de protection des élèves vulnérables soit dépendant du « plan développé au niveau national ainsi que des activités des agences des Nations Unies ».

Globalement, on conclura toutefois sur un constat encourageant : les deux résultats quantitatifs planifiés dans le projet EPQ sont sur la voie d’être atteints comme cela est reconnu avec justesse dans le rapport semestriel.

b) Le point de vue des acteurs : forces, faiblesses, opportunités et menaces

*Les forces et opportunités du projet EPQ*

Au titre des forces du projet EPQ, comme pour DIJE, on mentionnera d’abord le poids d’UNICEF dans les aides accordées aux structures éducatives formelles et non formelles.

82% des enseignants EPQ affirment avoir déjà reçu un appui de l’UNICEF. Ici encore sans surprise, l’aide est d’abord matérielle sous forme de kits (82%). Elle se décline ensuite en termes de formation (61%). Même constat pour les directeurs interrogés puisque 95% ont déjà
reçu une aide d’UNICEF : 95% évoquent une aide matérielle (kits), 85% des formations et 45% du matériel sous forme de bancs et pupitres.

**Tableau 24 - : Les bénéficiaires EPQ de l’appui UNICEF**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Acteurs</th>
<th>OUI (en %)</th>
<th>NON (en %)</th>
<th>SR (en %)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Enseignants</td>
<td>170 (82%)</td>
<td>21 (10%)</td>
<td>15 (7%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Directeurs</td>
<td>77 (95%)</td>
<td>3 (4%)</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents</td>
<td>83 (83%)</td>
<td>7 (7%)</td>
<td>9 (9%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Avez-vous bénéficié d’activités de renforcement des capacités ?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Acteurs</th>
<th>OUI (en %)</th>
<th>NON (en %)</th>
<th>SR (en %)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Parents</td>
<td>28 (28%)</td>
<td>64 (64%)</td>
<td>7 (7%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**As-tu déjà entendu parlé de l’UNICEF ?**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Acteurs</th>
<th>OUI (en %)</th>
<th>NON (en %)</th>
<th>SR (en %)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Élèves</td>
<td>261 (90%)</td>
<td>12 (4%)</td>
<td>16 (5%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Qu’est ce que l’UNICEF a fait pour toi ? (Elèves)**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Réponses</th>
<th>Fréquence (en %)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Des kits scolaires en 2007</td>
<td>69 (24%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Des kits scolaires en 2008</td>
<td>81 (26%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Des kits scolaires en 2009</td>
<td>92 (32%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Des kits scolaires en 2010</td>
<td>101 (35%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Des kits scolaires en 2011</td>
<td>107 (37%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

On remarque par ailleurs que 83% des parents interrogés disent que les enfants de leur localité ont bénéficié d’un appui matériel de l’UNICEF. Mais 28% seulement des parents ont bénéficié d’activités de renforcement des capacités afin d’assumer d’éventuelles responsabilités au sein de l’école. L’appui d’UNICEF est donc très important et cela lui assure une grande visibilité d’ensemble. A elles seules, les données d’enquête présentées ci-dessus en témoignent déjà. On ajoutera que 90% des élèves interrogés assurent avoir déjà entendu parlé de l’UNICEF, dont 84% en classe. D’ailleurs, cette visibilité est antérieure au commencement du Programme : à la question de savoir si les répondants ont bénéficié d’un appui UNICEF, de manière générale, 2007 est une année mentionnée dans les mêmes proportions que les autres années, comme l’illustre le tableau ci-dessus qui indique, pour les élèves, la proportion de ceux qui ont reçu un kit scolaire depuis 2007. 80% de ces élèves affirment que le kit les a aidés à bien travailler en classe.

**Tableau 25 - Les appréciations des formations appuyées par UNICEF**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Acteurs</th>
<th>OUI ou satisfait à très satisfait</th>
<th>NON (très peu satisfait à peu satisfait)</th>
<th>SR (très peu satisfait)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Enseignants</td>
<td>91 (51%)</td>
<td>37 (17%)</td>
<td>65 (31%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Directeurs</td>
<td>56 (68%)</td>
<td>16 (19%)</td>
<td>10 (12%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)
Les appréciations de l’appui accordé dans le cadre du projet EPQ varient selon le type d’appui : aide matérielle ou formation. Comme pour le projet DIJE, les formations sont positivement notées par les répondants EPQ.

La moitié des enseignants EPQ s’en déclarent satisfaits (dont 13% très satisfaits), un pourcentage de 13% qu’on retrouve chez les directeurs EPQ très satisfaits et qu’on peut coupler aux 55% qui se déclarent satisfaits. Ces fréquences sont d’autant plus significatives que le pourcentage de sans réponse est élevé (a contrario, le pourcentage de réponses négatives est faible).

Pour EPQ, deux grands thèmes de formation se dégagent. C’est d’abord la formation sur la gestion d’une classe qui est la plus prisée avec 30% des enseignants qui la mentionnent au titre de formation reçue (44% des directeurs EPQ la mentionnent également). 29% ont par ailleurs suivi la formation sur l’usage du Programme national actualisé. Les directeurs (44%) évoquent quant à eux une troisième formation portant sur la pédagogie de l’enseignant.

Comme on l’a vu dans les stratégies du Programme, le travail d’UNICEF ne se limite pas aux appuis et prestations de service : il consiste aussi en grande partie en un travail d’information et de sensibilisation mené à tous les niveaux, auprès de la population mais aussi des autorités, sur l’importance d’une stratégie de développement du secteur de l’éducation de base. En cours d’exécution du Programme Education de Base, le Gouvernement, UNICEF et les autres PTF ont ainsi identifié le besoin de doter le secteur d’une stratégie assortie d’un plan, d’où la création de la SDEPSP présentée précédemment.

En ce qui concerne le fonctionnement du projet, on notera encore que, comme pour le projet DIJE, il y a une satisfaction globale dans le chef des partenaires relativement à la gouvernance du projet : la gestion administrative, l’utilisation des ressources, le choix des personnes pour l’exécution du projet ou la collaboration avec UNICEF est en effet globalement jugée satisfaisante.

Au niveau des opportunités à saisir par le Programme, on relèvera que les organes de gestion des structures enquêtées sont en bon état de marche si l’on en croit les réponses à la question de savoir s’il existe des organes de gestion de l’école et si oui, comment ils fonctionnent. 84% des directeurs affirment que le comité de parents de leur école est efficace – un avis corroboré par les parents qui sont 74% à l’affirmer, 87% des directeurs affirment la même chose à propos du comité de gestion et 83% en parlant des cellules pédagogiques. Des observations de terrain, on notera encore les nombreux témoignages d’enseignants et de directeurs qui, malgré les difficultés rencontrées (voir ci-dessous) s’accrochent à leur mission, même en dehors des heures d’école pour motiver les élèves et les encourager à poursuivre leur scolarité.

On peut enfin dégager plusieurs impacts positifs relatifs au projet EPQ.

A la question « arrivez-vous à mettre en application les acquis de la formation en classe ? », 36% des enseignants EPQ répondent ‘OUI partiellement’ et 28% ‘OUI totalement’ : un total pour les OUI de 64% donc, d’autant plus élevé que 30% des répondants n’ont pas répondu à la question. Les inspecteurs répondent quant à eux tous positivement, même si la majorité (7 sur 10) nuance avec le ‘parfois’. Notons que, pour les enseignants, les raisons du ‘partiellement’ ou du non se divisent entre les trois catégories proposées : les formations ne sont pas adaptées aux réalités de la classe (10%), les supports ne sont pas adéquats (35%) et il y a trop peu de suivi de la formation pour l’appliquer et l’adapter sur le long terme (29%). A la question de savoir s’ils ont constaté une amélioration de la prestation de leurs enseignants depuis 3 ans, les directeurs EPQ sont quant à eux 70% à dire qu’ils constatent une certaine amélioration – 74% si l’on compte ceux qui constatent une ‘nette’ amélioration.
Bien qu’ils ne puissent être directement liés au projet EPQ, certains derniers résultats méritent d’être soulignés. Ainsi, à la question « avez-vous constaté une amélioration dans l’apprentissage de vos enfants depuis qu’ils fréquentent l’école » formulée aux parents d’élèves de l’école primaire et des centres de rattrapage, 89% répondent OUI. De plus, d’après une grande partie des enseignants et des directeurs EPQ, les résultats des élèves ont évolué en mathématique, en langue et en compétences de vie : selon les matières, ce sont 69% des enseignants et 74% des directeurs qui l’affirment (mathématiques), 57% des enseignants et 76% des directeurs (langue), et 64% des enseignants et 78% des directeurs (compétences de vie).

Les insuffisances et les difficultés du projet EPQ

Nous avons évoqué dans les forces du projet EPQ la distribution des kits scolaires via la campagne Back to School qui assure une grande visibilité à UNICEF. Pour pertinente qu’elle soit, cette action relative aux kits souffre toutefois de plusieurs points faibles.

Tableau 27 - La satisfaction à l’égard de l’appui matériel EPQ

23. Ce matériel qui vous a été donné était-il adapté à vos besoins ? (Directeurs et Enseignants) ou Quel est votre degré de satisfaction par rapport à cet appui (Parents)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Réponses aux items</th>
<th>Enseignants</th>
<th>Directeurs</th>
<th>Parents</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pas du tout adapté/Très peu satisfait</td>
<td>23 (11%)</td>
<td>4 (5%)</td>
<td>5 soit 5%</td>
</tr>
<tr>
<td>Peu adapté/Peu satisfait</td>
<td>61 (29%)</td>
<td>19 (23%)</td>
<td>35 soit 35%</td>
</tr>
<tr>
<td>Adapte/Satisfait</td>
<td>78 (38%)</td>
<td>45 (55%)</td>
<td>30 soit 30%</td>
</tr>
<tr>
<td>Très adapté/Très satisfait</td>
<td>8 (4%)</td>
<td>9 (11%)</td>
<td>13 soit 13%</td>
</tr>
<tr>
<td>SR</td>
<td>0</td>
<td>5 (6%)</td>
<td>14 soit 14%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Si l’on considère le degré de satisfaction par rapport à cette aide matérielle, on remarque que 40% des enseignants EPQ le jugent peu ou pas adapté et 42% le jugent adapté (4% très adapté). On retrouve le même constat mitigé du côté des parents. Si 83% des parents EPQ interrogés disent que les enfants de leur localité ont bénéficié d’un appui matériel de l’UNICEF (voir ci-dessus), la moitié seulement se déclare satisfaite de cet appui67.

67 Ils sont 43% à se déclarer satisfait, voir très satisfait et 40% à se déclarer peu ou pas du tout satisfait.
Quelle est la raison principale de l’inadaptation/insatisfaction d’après les répondants ?

Comme pour le projet DIJE, la raison principale de cette inadaptation est la quantité trop faible (49% des enseignants EPQ l’affirment) ou que le matériel est incomplet (la même proportion d’enseignants l’affirme). La quantité du matériel est insuffisante d’un point de vue structurel et temporel. Les observations de terrain ont montré que non seulement les livraisons comportent trop peu de matériel – il n’est pas rare alors que les kits eux-mêmes soient divisés afin de satisfaire chacun des enfants/élèves auxquels ils étaient destinés68 – mais le matériel que comprennent les kits s’use vite : les stylos s’épuisent rapidement, les craies sont inappropriées et n’écrivent pas bien, les lattes se cassent … Pourquoi ne pas favoriser des lattes en bois demandent certains qui y voient un gage de solidité du matériel ? Les cahiers se mouillent aussi. A cela on ajoutera que les effectifs bougent d’une année à l’autre69, un mouvement pris en compte par UNICEF dans les ateliers de micro-planification jadis organisés.

Bref, des kits, on peut dire qu’ils sont extrêmement nécessaires mais pas toujours suffisants, et pas toujours suffisamment appropriés. Au-delà du contenu des kits proprement dits, la question de l’incertitude liée à leur distribution est souvent posée. Des questionnaires, on remarque que 41% des élèves interrogés affirment que l’aide n’est pas souvent arrivée à temps, contre 43% qui affirment le contraire. Ces pourcentages cachent des écarts majeurs entre Provinces puisque la totalité des élèves de la Province Orientale ont répondu que l’aide n’arriverait pas à temps, à l’inverse de Kinshasa et du Kasaï Oriental où presque tous les élèves affirment que l’aide arrive à temps (dans les autres Provinces, les réponses sont partagées). Aux dires de la moitié des élèves ayant répondu à la question donc, les kits sont distribués après la rentrée scolaire, c’est-à-dire lorsque la famille a déjà engagé des frais dans les fournitures scolaires. « Si on avait su qu’Unicef donnerait des cahiers, mon grand-père m’aurait plutôt acheté un petit sac pour l’école avant la rentrée. Parce que les cahiers, ils se mouillent quand il pleut » – voilà un témoignage typique d’un jeune élève fréquentant une structure scolaire (en l’occurrence ici, il s’agissait d’un centre de rattrapage scolaire).

On notera encore que l’incertitude de la distribution des kits est aussi celle de savoir, pour les acteurs d’une structure scolaire donnée, de quoi sera fait l’année d’après, si UNICEF sera

---

68 L’exemple de ce directeur qui a reçu 90 kits au lieu des 340 annoncés est probablement un cas limite.

69 A noter que cela vaut aussi pour le matériel tels que les bancs, chaises, etc. : de sorte qu’un an ou deux après une livraison de bancs, un élève sur 4 se retrouve sans rien pour s’asseoir (c’est un exemple parmi d’autres).
encore présent et si oui, pour quelles classes et en quelle quantité. Enfin, on terminera le sujet des kits par une réflexion liée à l’équité. S’il ne fait aucun doute que les kits sont très utiles, il convient cependant de souligner qu’ils ne sont pas utiles dans les mêmes proportions à tous les élèves. Il s’agit d’une minorité certes, mais la distribution est organisée de telle manière que les kits UNICEF sont aussi distribués aux enfants non nécessiteux.

Au niveau du matériel, mais didactique et pédagogique cette fois, on notera encore que son insuffisance est spontanément évoquée par 32% des enseignants et 21% des directeurs. Si (ou plutôt parce que) elles sont notées très positivement, les formations sont également jugées comme insuffisantes par une large majorité de répondants : autrement dit, ils en réclament davantage. Certains mettent en avant le fait que les enseignants âgés en bénéficient à quelques années du départ à la retraite alors que les jeunes engagés sont peu qualifiés.

L’insuffisance, l’incertitude et les retards n’interrogeraient pas le Programme Education au-delà du critère des ressources financières70 (pour l’achat des kits, pour la logistique) s’ils ne se coupaient au problème récurrent du suivi des actions entreprises : un thème qui ressort donc sensiblement dans l’évaluation. Le suivi renvoie en partie à la collaboration entre les différents acteurs qui en sont chargés : pour les kits par exemple, on mentionnera la collaboration entre l’agent UNICEF provincial, les proved et sous-proved, directeurs et membres des COPAs. Mais il ressort aussi que les moyens affectés à la gestion, au suivi et au contrôle des projets sur place ne sont pas proportionnels à l’ampleur de ceux-ci. Pour les kits toujours, le coût du transport est cher et la distribution est rendue problématique en raison des infrastructures routières déficientes voire inexistantes. Ces conditions propres à l’environnement gagneraient à être davantage encore inclues dans les prévisions budgétaires. Comme l’a écrit un agent provincial de l’UNICEF, *le projet a visé trop grand au moment où les ressources n’ont pas suivi*. Ces thèmes interrogent aussi la couverture géographique et thématique du Programme.

Au plus un montant ‘T’ de ressources données (financières, humaines, matérielles …) est divisé (entre bénéficiaires, entre projets), au moins chaque entité bénéficiaire en bénéficier. A partir de là, c’est la *débrouille, le bricolage* qui est la règle (voir le focus ci-dessous). La question posée ici est centrale : faut-il donner moins à tout le monde ou plus à moins de monde ? Autrement : faut-il privilégier le quantitatif ou le qualitatif ? Cette question doit être posée en référence à un point critique qui est celui du seuil à partir duquel on peut juger un impact comme étant significatif. Nous réservons ces réflexions pour la partie 9 du rapport sur les pistes pour un futur Programme.

**Tableau 28 - Les 3 principales thématiques EPQ qui font l’objet de difficultés**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Domaine de l’appui financier</th>
<th>TOTAL des difficultés N = 399</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Manque de motivation des enseignants en raison du non paiement de leur salaire, enseignants non mécanisés, impossibilité pour les parents de payer la motivation, manque de moyens financiers</td>
<td>171 (43%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Domaine du matériel pédagogique et didactique | 83 (21%) |
| Insuffisance de manuels/matériels didactiques adéquats |
| Difficultés avec les enfants | 30 (7,5%) |

(Source : données d’enquêtes, 2012)

---

70 En l’occurrence ici les ressources non régulières de l’UNICEF.
On terminera ce tour des limites du projet EPQ en mentionnant les thématiques phares qui sont spontanément évoquées par les répondants au titre de principale difficulté rencontrée ou de suggestion formulée pour un appui futur. Si ces thèmes n’interrogent pas, nécessairement, directement le projet, ils révèlent toutefois les manques – et parfois les manquements – rencontrés par les répondants dans l’exercice de leur pratique.

Quelles sont les principales thématiques évoquées dans ce cadre par les répondants EPQ ?

On remarque dans ce tableau\(^1\) que, à nouveau, le domaine des difficultés financières (43% des répondants EPQ) et, sous forme de suggestion, de demande d’appui financier (47,6%), essentiellement pour le salaire et la motivation des enseignants, est dominant (voir le focus ci-dessus). Malgré les appuis UNICEF, 21% des répondants expriment des difficultés liées au manque de matériel pédagogique et didactique et 46% l’évoquent sous forme de suggestion pour un appui futur. Des locaux et des bâtiments scolaires adéquats (voir le sous-projet construction et réhabilitation), davantage de formations, du matériel pour l’école, du matériel pour les élèves et des cantines scolaires sont encore des thématiques évoquées chacune par près d’un enseignant sur trois, au titre de suggestions.

Tableau 29 - Les principales thématiques EPQ qui font l’objet de suggestions

<table>
<thead>
<tr>
<th>Domaine de l’appui financier</th>
<th>TOTAL des suggestions N = 399</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Manque de motivation des enseignants en raison du non paiement de leur salaire, enseignants non mécanisés, impossibilité pour les parents de payer la motivation, manque de moyens financiers</td>
<td>190 (47,6%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine du matériel pédagogique et didactique</td>
<td>183 (46%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Insuffisance de manuels/matériels didactiques adéquats</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine de la formation</td>
<td>137 (34,3%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Manque de formation (\rightarrow) les intensifier</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine des infrastructures</td>
<td>128 (32%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Manque de locaux adéquats ou de bâtiments</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine de l’alimentation</td>
<td>126 (31,6%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Manque de cantine scolaire, sous alimentation des enfants</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine du matériel pour les élèves</td>
<td>126 (31,6%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Domaine de l’équipement matériel pour l’école</td>
<td>118 (29,6%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

De toute évidence, les besoins sont importants en RDC et l’évocation de ces besoins par les répondants ne peut être directement lié à des manquements du Programme Education de Base qui n’a ni les moyens, ni de ce fait l’objectif de couvrir l’ensemble de ces besoins à l’échelle du territoire congolais. Au-delà d’indiquer les domaines clés dans lesquels les différents acteurs de l’éducation du primaire éprouvent des difficultés dans l’exercice de leur pratique et réclament un appui, ils interrogent néanmoins le Programme dans les impacts recherchés dans le cadre des actions qu’il couvre au niveau du primaire.

On terminera sur les difficultés et suggestions rencontrées et émises par les responsables du projet interrogés. Si l’insuffisance des ressources pour couvrir le projet est la thématique la

---

\(^1\) On trouvera les détails de ces pourcentages par catégorie de répondant dans les tableaux qui figurent en annexe 3 du rapport.
plus mentionnée (7 responsables sur 11), les difficultés à assurer le suivi et les contraintes de type logistique rencontrées à cet effet sont quant à elles mentionnées par 6 responsables sur 11. Cinq évoquent sous forme de difficulté ou de suggestion l’arrivée tardive des fonds pour financer les actions, quatre la faible implication et la difficile appropriation du projet dans le chef des communautés et trois font appel à l’Etat congolais …

Résumé : une analyse SWOT de EPQ

En guise de résumé, le tableau ci-dessous reprend sous forme d’analyse SWOT les différentes forces, faiblesses, opportunités et menaces mises en évidence pour le projet EPQ sur la base du PTR, de l’enquête de terrain et des différents documents consultés.

<table>
<thead>
<tr>
<th>POSITIF (pour atteindre l’objectif)</th>
<th>NEGATIF (pour atteindre l’objectif)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>FORCES</strong></td>
<td><strong>FAIBLESSES</strong></td>
</tr>
<tr>
<td>Des résultats planifiés pour 2012 en voie d’être atteints</td>
<td>Le manque de ressources disponibles pour atteindre les objectifs planifiés</td>
</tr>
<tr>
<td>Les campagnes Back to School et leur impact sur le taux de scolarisation</td>
<td>La faiblesse des résultats dans les formations des superviseurs et personnels éducatifs du SIGE</td>
</tr>
<tr>
<td>L’évaluation des opérations de distribution des fournitures scolaires de base et son alternative « coût-efficacité »</td>
<td>Du matériel insuffisant en quantité à l’échelle des structures ciblées : surtout les kits scolaires, mais aussi le matériel pédagogique</td>
</tr>
<tr>
<td>L’étude sur la situation des enfants et adolescents non scolarisés</td>
<td>Des formations insuffisantes en nombre</td>
</tr>
<tr>
<td>La mise en œuvre des standards nationaux de l’approche ‘Ecole amie des enfants’</td>
<td>Le financement tardif des activités</td>
</tr>
<tr>
<td>Le poids d’UNICEF dans les appuis accordés aux structures scolaires</td>
<td>Le difficile suivi des initiatives UNICEF : distribution du matériel, formations …</td>
</tr>
<tr>
<td>La visibilité d’UNICEF</td>
<td>Le caractère ponctuel et imprévu de l’aide – ou de la fin de l’aide - UNICEF</td>
</tr>
<tr>
<td>Des formations appréciées</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Le renforcement d’une stratégie d’éducation de base au niveau national</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Une satisfaction globale dans le chef des responsables quant au fonctionnement du projet</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Des impacts encourageants</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
**4. Focus : au-delà de l’aide UNICEF**

Au-delà de l’appui UNICEF, comment les acteurs s’en sortent-ils ? Deux éléments issus des questionnaires méritent d’être soulignés ici. On observe tout d’abord qu’une majorité de répondants affirme recevoir des appuis extérieurs à UNICEF.

Pour le projet DIJE, 42% des éducateurs et 33 directeurs sur 72 affirment recevoir une aide autre qu’UNICEF tandis que 31% des éducateurs et 27 directeurs sur 72 affirment que non. Pour le projet EPQ, 53% des enseignants affirment que oui (38% non) de même que 68% des directeurs (22% non). Par contre, seuls 8 enseignants du secondaire sur les 68 interrogés mentionnent qu’ils bénéficient d’autres appuis en dehors de l’UNICEF.

Quels sont ces appuis ? Pour le projet PDA, au niveau des responsables de centres et de réseaux d’associations ainsi que des animateurs et pairs éducateurs, 41 sur 124 (33%) affirment recevoir un appui financier ne provenant pas d’UNICEF et 36 (29%) évoquent une aide matérielle. En ce qui concerne l’enseignement, du préscolaire au secondaire, ces appuis se présentent sous forme de formations, d’appui matériel, d’aide financière directe, d’aide alimentaire ou encore d’appui en construction et réhabilitation d’infrastructures. On notera que l’enseignement primaire est le secteur qui bénéficie le plus d’appuis – qu’ils soient d’ailleurs UNICEF ou extérieurs à UNICEF – et que l’enseignement secondaire est fortement défavorisé par rapport au préscolaire et au primaire.

Lors d’entretiens menés avec différents responsables UNICEF, il est apparu que, dans un contexte de mobilisation des ressources du Fonds mondial pour l’éducation, un état des lieux de « qui fait quoi où » dans le secteur de l’éducation est en cours entre les différents acteurs publics et privés de l’éducation en RDC. Quel que soit l’aboutissement de ce travail, il aura en tout cas l’intérêt pour UNICEF d’éclairer les partenariats potentiels sur lesquels il pourrait s’appuyer à un niveau local dans le cadre des engagements qu’il prendra pour le futur. En illustrant le poids des appuis extérieurs à UNICEF, les données ci-dessus le confirment.
Un deuxième élément intéressant à prendre en compte pour le futur du Programme Éducation de Base est les réponses formulées par les répondants à la question de savoir comment ils surmontent les difficultés qu’ils rencontrent dans l’exercice de leur pratique. La première catégorie de réponses qui ressort est en effet : « par la débrouille », « par une auto prise en charge ».

Cette débrouillardise mentionnée sans autre explication peut prendre différentes formes, comme le montrent d’autres catégories de réponse à cette question. Par la sensibilisation et la conscientisation des parents tout d’abord : au cours des réunions de l’école (comités de parents, etc.), au cours de réunions organisées par un inspecteur ou encore par des visites au domicile des enfants dans le chef des éducateurs ou enseignants (23% éducateurs), au cours d’activités de sensibilisation organisées par les CEICA et autres centres auprès des jeunes …

De manière transversale aux différents programmes, la débrouille se joue aussi dans les termes du réseau : l’assistance de partenaires (18% des éducateurs) est souvent évoquée par les répondants, que ces partenaires soient des écoles voisines, des associations de parents, des ONG internationales, nationales ou locales, ou les autorités politico-administratives. Les activités génératrices de revenus sont aussi spontanément mentionnées, mais relativement peu.
Tableau 31 - La poursuite des actions du projet sans UNICEF

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>OUI</th>
<th>NON</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Parents DIJE</td>
<td>39%</td>
<td>46%</td>
<td>15%</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents EPQ</td>
<td>39%</td>
<td>54%</td>
<td>6%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

On retrouve encore ce thème de la « débrouille » dans les réponses à la question de savoir si les acteurs seraient capables de poursuivre les actions du projet sans l’UNICEF. A cette question « piège » ont sans doute pensé certains, 46% des parents DIJE interrogés répondent NON – et la majorité d’entre eux le justifient par le manque de moyens financiers (27%) – tandis que 39% d’entre eux répondent OUI en le justifiant que quoi qu’il advienne, ils continueront à payer les éducateurs (17%) ou, comme le signalait cette répondante, « car je veux pourvoir et à l’éveil de mon enfant » (15%). Les réponses sont grosso modo formulées dans les mêmes proportions par les parents EPQ : 54% répondent NON (et 42% d’évoquer la pauvreté) et 39% disent OUI dans les termes de la « débrouille », comme l’illustrent ces commentaires repris des questionnaires : « c’est notre devoir, nous allons nous casser la tête », « après tout ce sont mes enfants et pas ceux de l’Unicef », « l’assistance est temporelle, nous devons nous armer pour pérenniser les activités du projet de notre école tout en comptant sur nos capacités et nos potentialités ». Pour le projet PDA, on peut noter en passant que 60 adolescents fréquentant les clubs et centres de jeunes sur les 64 interrogés accepteraient d’être un jour animateur dans un club ou un centre.


En ce qui concerne l’auto-prise en charge et en résumé, on peut dire que là où s’arrêtent les appuis commence le bricolage des acteurs. Pour UNICEF, la question est donc de savoir quels outils peut-il mettre en place au niveau local afin d’outiller au maximum les bricoleurs ? Dans la foulée : quelles sont les conditions d’un bon bricolage ? Nous reviendrons sur cette réflexion 9 du rapport.

5. PDA : La Participation et le Développement des Adolescents

Pour rappel, le projet PDA concerne tant l’éducation formelle, dans le 1er degré des écoles secondaires, que l’éducation non formelle avec les centres de jeunes et les réseaux d’associations de jeunesse. L’objectif de ce projet est d’assurer à 800.000 adolescents de 10 à 16 ans une éducation formelle ou non formelle de qualité s’appuyant sur la dotation de compétences de vie courante (CVC) et la fourniture de services d’information, d’écoute et de loisir dans un environnement convivial pour la prévention du VIH/Sida, la promotion de la paix et de la citoyenneté dans le respect du genre.

Comme pour les autres projets du Programme Education de Base, les stratégies utilisées dans le cadre du projet PDA sont multiples. On mentionnera la fourniture d’informations fiables,
de services de conseil, d’éducation et de loisir ; le renforcement des compétences des différents acteurs (encadreurs, éducateurs, adolescents) sur les thèmes du VIH/Sida, de la paix et la citoyenneté, notamment à travers les compétences de vie courante ; la sensibilisation à travers l’approche par les pairs supervisés ; l’intégration des notions relatives à la Santé (VIH etc.) dans les leçons au niveau du secondaire ; l’appui aux centres conviviaux et aux centres spécialisés conviviaux (pour les jeunes vulnérables), l’appui à l’alphabétisation et l’initiation aux métiers des adolescents et jeunes les plus vulnérables ; et enfin, l’appui au développement des politiques de jeunesse ainsi qu’à la participation des jeunes aux discussions politiques.

a) Des résultats appréciables sur le plan quantitatif

Par rapport aux valeurs ciblées en fin 2012 et au regard des commentaires contenus dans le rapport semestriel, les résultats quantitatifs attendus pour le projet PDA semblent appréciables dans l’ensemble.

En ce qui concerne le premier résultat relatif au développement de compétences de vie chez 400.000 adolescents, aussi bien du formel que du non formel, il est aisé de constater que les chiffres indiquent des progrès notables au niveau de toutes les activités réalisées (plus de 50% par rapport à la valeur ciblée en 2012) ; en ce compris l’activité 01 qui est en voie de finalisation (étude CAP sur les jeunes et le VIH). Les indicateurs de progrès sont nombreux dans cette activité : « mise à jour des outils pédagogiques: 1 boîte à image produite et 5 dépliants, 6 affiches et 5 livrets thématiques » (Act.02), « des progrès en matière d'accès aux services conviviaux » (Act.03) ; « participation des adolescents et jeunes à l’élaboration du DSCR P2, dans la production des microprogrammes éducatives TV et radio » et participation de 3 adolescentes à des réunions globales sur la VIH » (Act. 04).

Mais dans les commentaires du rapport du dernier trimestre 2011, il est reconnu qu’il existe des limites dans le domaine de l’offre (Activité 03 relative à la création de CEICA), ce qui induit la nécessité de rechercher des « pistes de collaboration avec d’autres partenaires gouvernementaux et non gouvernementaux pour l’améliorer ».

Quant au second résultat qui porte sur la récupération de 10.000 adolescents et jeunes vulnérables déscolarisés (parité filles/garçons) grâce à l’alphabétisation et à la formation professionnelle, les progrès enregistrés sont généralement au-dessus de la moyenne par rapport à la valeur ciblée en fin 2012 (environ 50%) : un point positif donc, même si des progrès restent à faire.

Pour chaque activité planifiée, les faiblesses sont identifiées mais surtout, plus intéressant, des pistes de solutions sont clairement mises en évidence :

- Pour l’activité 01, c’est le manque de ressources et l’arrêt du projet BEED (projet spécifique aux zones de transition) qui expliquent la faiblesse des résultats. A cet égard, il est envisagé des discussions avec le MAS « pour l’harmonisation des manuels d’alphabétisation, mais l’absence de ressources plombe le processus ».
- Il est reconnu que pour l’activité 02 (formation d’adolescents à un métier), les manuels développés par « l’UNESCO ont été partagés avec quelques chefs d'atelier » ; toutefois ces documents nécessaires ne seraient pas disponibles. Aussi, au titre de suggestion, il est demandé à l’UNICEF de contribuer à résoudre ce problème en prenant en compte les ateliers où l’on forme ces jeunes dans les passations de marché de fournitures. On notera d’ailleurs qu’au premier semestre 2012, l’objectif consistant à appuyer l’initiation des adolescents aux métiers était atteint à plus de 68% selon le rapport de progrès : un objectif en bonne voie de réalisation, donc.
Tableau 32 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives au projet PDA

<table>
<thead>
<tr>
<th>Résultats Intermédiaires/Activités</th>
<th>Valeur de référence</th>
<th>Valeur ciblée à fin 2012</th>
<th>Cumul</th>
<th>en % de la valeur ciblée</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>IR1.6:</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>400 000 adolescents à l'école et en dehors de l'école ont acquis des compétences de vie courante en matière de prévention du VIH/SIDA, promotion de la paix et de la citoyenneté, prévention des violences et d’abus sexuel</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Act 01:</td>
<td>Une étude CAP sur les jeunes et le VIH est réalisée.</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>---</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 02:</td>
<td>317 500 adolescents/jeunes (50% filles) sont formés sur la prévention du VIH/SIDA y inclus le genre, des violences sexuelles et l’éducation à la paix et à la citoyenneté à travers les compétences de vie courante.</td>
<td>327 623</td>
<td>645 123</td>
<td>424 421</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 03:</td>
<td>284 000 adolescents (50% filles) ont accès à des services conviviaux d’écoute, de conseil, d’information et de loisir fonctionnels</td>
<td>307 764</td>
<td>591 764</td>
<td>452 034</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 04:</td>
<td>624 émissions radio/TV destinées aux adolescents et jeunes sont produites, diffusées et débattues dans les clubs de jeunes.</td>
<td>95</td>
<td>719</td>
<td>390</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>IR4.2:</strong></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>D’ici 2012, 10,000 adolescents et jeunes les plus vulnérables et les plus à risque en dehors du système scolaire formel sont alphabétisés et dotés d'un métier</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Act 01:</td>
<td>10 000 adolescents (50% filles) ayant dépassé l’âge requis pour l’école sont alphabétisés</td>
<td>5 044</td>
<td>15 044</td>
<td>8 214</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 02:</td>
<td>1 000 adolescent et jeune (50% filles) ont appris un métier et ont démarré une activité économique.</td>
<td>519</td>
<td>1 519</td>
<td>899</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 03:</td>
<td>1 000 adolescents (50% filles) en dehors de l’école ont rejoint le système éducatif formel à travers l'appui à la mise en œuvre de la stratégie d'intégration.</td>
<td>280</td>
<td>1 280</td>
<td>420</td>
</tr>
</tbody>
</table>


- Quant à l’activité 03 relative à la mise en œuvre d’une passerelle permettant, grâce à une stratégie, à un millier d’adolescents non scolarisés d’intégrer le système scolaire formel, "les progrès sont limités" : les résultats atteints concernent en effet essentiellement les adolescents vivant dans la rue à Kinshasa. D’après le PTR, les résultats de l’étude EADE pourraient accélérer l’atteinte des résultats.

En conclusion provisoire, on peut retenir avec les auteurs du rapport semestriel que les résultats pour PDA sont, dans l’ensemble, fort appréciables et certains en bonne voie de réalisation d’ici la fin de la programmation.

b) Les résultats du point de vue des acteurs : forces, opportunités, faiblesses et menaces
**Les forces et opportunités du projet PDA**

D’après les réponses aux questionnaires PDA, le matériel octroyé dans le cadre de ce projet est très utile et élargit les possibilités d’actions de ceux qui en bénéficient.

Au niveau des structures ‘informelles’, 29 responsables de centres de jeunes et de réseaux d’association sur 54 et 52 animateurs et pairs éducateurs sur 70 affirment recevoir une aide matérielle ou sous forme de formation d’UNICEF. 19 responsables de centres et 35 animateurs et pairs éducateurs évoquent par ailleurs une aide financière. Quel est le résultat de ces aides ? Ont-elles changé quelque chose ? A cette question où seuls 6 responsables de réseaux d’association sur les 56 interrogés affirment qu’elles n’ont rien changé, ils sont par contre 41 responsables à affirmer qu’elles ont permis d’augmenter ou de diversifier leurs actions de sensibilisation, 22 à dire qu’elles ont permis d’équiper le centre en mobilier de bureau et 17 en matériel informatique ou de projection. Les 17 responsables de réseaux d’association qui mentionnent une « autre raison » évoquent l’ouverture d’autres antennes, les AGR ou l’amélioration de l’aspect éducatif des jeunes.

Le matériel UNICEF distribué dans le cadre du projet PDA est beaucoup utilisé par les animateurs des centres, notamment les supports d’animation. Dans les questionnaires, ils sont 64 animateurs et pairs éducateurs sur 70 à en utiliser. Il s’agit en grande partie de documents (39) ou de films vidéos (18), et 57 répondants sur 70 indiquent que ces supports proviennent d’UNICEF.

**Tableau 33 - Ce que les appuis ont changé d’après les responsables d’associations**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Ces aides ont-elles changé quelque chose ? (aux responsables de réseaux et de centres)</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>OUI, elles ont permis d’équiper le centre en mobilier de bureau</td>
<td>22</td>
</tr>
<tr>
<td>OUI, elles ont permis d’équiper le centre en matériel informatique/de projection</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>OUI, elles ont permis de nous fournir en médicaments et/ou élargir notre offre de dépistage</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>OUI, elles ont permis d’augmenter/de diversifier nos actions de sensibilisation</td>
<td>41</td>
</tr>
<tr>
<td>OUI, pour une autre raison : a permis d’ouvrir d’autres antennes dans les districts, utilisé pour AGR ou pour améliorer l’aspect éducatif des enfants</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td>NON, ces aides n’ont rien changé</td>
<td>6</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

On mentionnera également que seuls 28 enseignants du secondaire sur les 68 interrogés et 21 directeurs sur 38 affirment avoir reçu une aide d’UNICEF.

Qu’en est-il des formations ? En termes de formation, ils sont 63 animateurs de centres et pairs éducateurs sur 70 à mentionner avoir reçu une formation en vue de mener les activités d’animation dans le centre. Le degré de satisfaction est élevé puisqu’ils sont 54 animateurs.

72 Depuis quand reçoivent-ils cette aide ? Depuis un an, depuis deux ans, depuis trois à cinq ans et depuis plus de cinq ans : les réponses se répartissent de manière presque égale entre ces catégories, bien que la réponse « depuis trois à cinq ans » soit quand même majoritairement citée par les animateurs et pairs éducateurs (22 sur 70).

73 Seuls quatre affirment que ces aides leur ont permis de se fournir en médicaments ou d’élargir leur offre de dépistage.

74 Onze évoquent le gouvernement et 9 les associations religieuses.

75 Ici aussi à la question « depuis quand ? », les réponses se répartissent entre les différentes catégories. A noter également qu’à la question de savoir s’ils ont été sensibilisés à la protection des enfants, les résultats pour les...
et pairs éducateurs de centres de jeunes sur 70 à se déclarer satisfaits (45) voire très satisfaits (9) des formations reçues.

**Tableau 34 - Degré de satisfaction des formations PDA reçues**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Etes-vous satisfait de la formation reçue ?</th>
<th>Animateurs/Pairs éducateurs N = 70</th>
<th>Enseignants du secondaire N = 68</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Très peu satisfait</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Peu satisfait</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Satisfait</td>
<td>45</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td>Très satisfait</td>
<td>9</td>
<td>10</td>
</tr>
<tr>
<td>SR</td>
<td>6</td>
<td>36</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Pour quelles raisons ? Cela leur a fait « prendre conscience des vrais problèmes des adolescents » (29) ou cela a « renforcé les capacités acquises à l’école » (13) – pour citer les deux catégories principales de réponses. Quant aux enseignants des établissements secondaires, ceux qui ont reçu une formation en sont toutefois globalement (très) satisfaits (29) et arrivent à mettre en application les acquis de la formation en classe (30).

**LES THEMES A SUCCES DES FORMATIONS PDA**

Pour PDA, la formation à succès est « Adolescent, qui suis-je ? » puisque sur les 70 animateurs et pairs-éducateurs interrogés, 50 affirment l’avoir assurée. Les deux animations suivantes sont celles sur l’éducation à la vie (22) et sur la découverte de son corps (19).

Qu’en est-il de l’impact de ces formations ?

A la question posée aux inspecteurs de savoir si les participants aux formations mettent en application les acquis de la formation, ils sont 8 inspecteurs PDA à répondre ‘OUI souvent’ et 2 ‘OUI parfois’ (sur un total de 12 répondants).

Quant aux jeunes des établissements du secondaire, ils sont 73% à affirmer que les manuels sur les compétences de vie leur sont utiles (41%) ou très utiles (32%) : c’est en particulier le cas des petits livrets jugés pratiques et facilement transportables pour rapporter à la maison. Dans la foulée, les élèves sont 66% à dire qu’ils mettent souvent (41%) ou très souvent (25%) en application ce qu’ils ont appris lors des séances d’éducation. Les exemples les plus cités ont trait au respect des parents et des autorités ainsi qu’à l’amour du prochain. Par ailleurs, un jeune sur dix évoque l’abstinence sexuelle ou l’évitement des rapports sexuels avant le mariage.

Les parents de ces adolescents sont également 32 sur 34 à penser que les séances sur les compétences de vie changent le comportement de leur(s) enfant(s). Notons encore qu’à la question « Combien d’adolescents de votre âge avez-vous formés l’année dernière ? », les animateurs et pairs éducateurs sont 35 sur 70 à donner un chiffre oscillant entre 0 et 50 parents d’adolescents sont mitigés : 15 répondent OUI (dont 9 par UNICEF), 12 répondent NON, sur un total de 27 répondants toutefois, ce qui est très faible pour être pris en compte.
adolescents, 16 à dire entre 51 et 100 adolescents et 12 entre 101 et 500%. Enfin, 26 directeurs d’établissements secondaires sur 38 affirment avoir remarqué une amélioration de la prestation de leurs enseignants depuis trois ans.

Un des intérêts des formations et du travail de sensibilisation des acteurs de terrain est qu’ils font tache d’huile. On note ainsi que 47 parents d’adolescents (fréquentant les centres ou les écoles secondaires) sur 61 affirment avoir eu l’opportunité d’échanger avec les adolescents de leur communauté autour de questions sensibles comme celles relatives à la sexualité ou à la paix – et 14 d’évoquer les cérémonies religieuses comme favorisant de telles occasions.

### Tableau 35 - L’utilité des manuels et livrets sur les compétences de vie d’après les élèves

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>Les manuels et/ou livrets sur les compétences de vie te sont-ils utiles ? (élèves du secondaire – N = 96)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Appréciation</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Très peu utiles</td>
</tr>
<tr>
<td>Fréquence</td>
<td>2 (2%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Pourquoi ?</td>
<td>maxtext</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Cela m’aide à acquérir de nouvelles connaissances, bon outil didactique, ça nous informe sur différentes matières de la vie</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ça forge mon éducation, prévention contre les erreurs de jeunesse</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Ça me permet de distinguer le bien et le mal, ça m’aide à éviter les mauvaises compagnies</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Autre : (prévention contre les IST et VIH/Sida, acquisition du sens patriotique et du civisme …)</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>SR</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

De même, témoignera un responsable PDA, « les parents formés en éducation de la paix et la citoyenneté se sont mis à l’école de ces derniers et ont favorisé dans les zones de retournés l’application de résolutions pacifiques des conflits après la guerre ». Un autre exemple donné est celui de Bozene dans le Sud Ubangi, où la tension entre les tribus a sensiblement baissé à la suite des séances d’animation (qui peuvent être des présentations, des discussions, des projections de film) sur la paix au CEICA. Chaque mercredi et samedi soir, le CEICA (dite « salle polyvalente ») reçoit les parents, les jeunes et toutes autres personnes intéressées, pour suivre des (in)formations croisées sur l’importance de l’école pour les enfants, surtout les filles, la paix et le VIH/SIDA. C’est aussi une salle de formation pour le village : même les conducteurs de taxi-moto ont reçu une formation sur le code de la route. Le CEICA joue un grand rôle éducatif pour tous. On notera en passant que la multiplication d’activités culturelles est suggérée par 15,5% des répondants PDA auxquelles était demandé de façon ouverte leur principale suggestion pour un appui futur.

Cet effet tache d’huile est en particulier repéré grâce à l’éducation par les pairs, un système positivement noté par plusieurs responsables provinciaux de PDA. Plusieurs observations de

---

76 Ces chiffres sont à prendre avec précaution dans la mesure où les répondants ont pu interpréter de manière différente l’idée de former des adolescents (certains ont pu l’assimiler à la sensibilisation).

77 Il s’agit des responsables de centres et de réseaux, des parents, des enseignants et des directeurs d’établissements du secondaire ainsi que des inspecteurs. N = 233.
terrain évoquent cependant l’obstacle du tiraillage des élèves entre leurs études et leur rôle de pair éducateur.

**DES RESULTATS ET EXPERIENCES INATTENDUS … TEMOIGNAGES**

Au Kasaï, des engagements inattendus pour le dépistage volontaire ont été constatés, et plus du double d’émissions radios ont été diffusées. Dans le Katanga 3, à Manono, il a été observé une baisse de taux des phénomènes de grossesse non désirée et des filles-mère.

À Kinshasa, deux animatrices ont réussi à convaincre tous leurs camarades de classe (70 et 40 étudiants de première année d’université) de réaliser le dépistage volontaire du VIH/SIDA.

Au titre d’expériences inattendues, mais plutôt négativement notées, on évoquera ces témoignages d’enquêteurs faisant état de détournement fournitures reçues par UNICEF par les autorités qui les vendent. Des exemples ont été évoqués à Tshilenge. Pour évoquer une autre expérience et en étant plus précis encore, on mentionnera le Lycée Di Sanka du même district, où les formateurs ont accepté de former seulement ceux qui acceptaient de donner 50% de leur per diem …

Un effet imprévu : deux animatrice et animateur ont reconnu que grâce au projet PDA, ils ont vaincu leur timidité à travers les formations reçues et les animations qu’ils assurent.

Plusieurs forces peuvent donc être relevées pour le projet PDA, ainsi que des opportunités. En soi d’ailleurs, l’idée d’appuyer des centres d’écoute et d’information conviviaux pour les adolescents (CEICA) et des clubs Adodev est très pertinente car ils attirent les adolescents qui y trouvent, l’un une protection (32 ados sur 65), l’autre un moyen de se divertir (16 répondants) ou encore une communauté d’amis (14 répondants).

**Tableau 36 - Les raisons de fréquentation des adolescents des CEICA et Clubs ADODEV**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Qu’est ce qui t’attire dans ce centre ou dans ce club ? (posé aux Adolescents/CEICA//Clubs ADODEV/ REEJER/ RACOJ) N = 54</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Les médicaments que je reçois</td>
</tr>
<tr>
<td>Le Jeu organisé</td>
</tr>
<tr>
<td>La protection que j’y trouve</td>
</tr>
<tr>
<td>La communauté d’amis</td>
</tr>
<tr>
<td>Autres</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Dans la foulée, on notera encore que plus d’un adolescent sur trois affirme en retirer une éducation familiale et sociale. Les taux de fréquentation sont d’ailleurs relativement élevés d’après les répondants. 25 responsables de centres sur 54 l’estiment à plus de quatre fois par semaine et 10 de 3 à 4 fois par semaine. De plus, 29 responsables sur 54 affirment que ce taux de fréquentation a connu une augmentation ces trois dernières années. Les jeunes fréquentant les clubs et centres de jeunes interrogés se répartissent quant à eux entre une fréquentation de plus de quatre fois par semaine (14), de trois à quatre fois par semaine (13), puis des fréquentations plus espacées de trois à quatre fois par mois (16) voire une à deux fois par mois (14)⁷⁸.

---

⁷⁸ Comment les jeunes entendent-ils parler des centres ? Deux adolescents sur trois interrogés (40 sur 65) en ont entendu parlés par leurs amis ou des connaissances. 13 par leur paroisse et 5 par UNICEF.
De manière plus globale, on notera les débuts timides d’une politique de la jeunesse, une politique encouragée et en partie impulsée par UNICEF dans le cadre de ce projet PDA. C’est un point positif, dans un contexte où la problématique de l’adolescence est encore peu intégrée comme facteur de développement du pays.

Toutefois, les centres ne fonctionnent pas partout et le projet PDA se révèle avoir une mise en œuvre très inégale. Cette inégalité se révèle tant d’une Province à l’autre que d’une action à l’autre. Dans la Province éducative Equateur 1 par exemple, le nombre d’adolescents formés au VIH/Sida a atteint jusqu’à présent un taux satisfaisant de 14.600 sur les 20.000 attendus d’ici 2012, tandis que, contrastant avec « l’engouement des jeunes » selon les propos d’un responsable provincial, on remarque que la plupart des CEICA ne sont pas opérationnels79 et que les projets d’alphabétisation sont même à l’arrêt80.

Quels sont les facteurs qui freinent l’implémentation du projet PDA ?

Les faiblesses et les menaces du projet PDA

Pour le projet PDA, la question du manque de fonds est clairement exposée. 27% des inspecteurs, enseignants, animateurs et responsables de réseaux81 en font la principale difficulté rencontrée dans l’exercice de leur pratique et 37%,82 l’évoquent sous forme de suggestion pour un appui futur. Pour y faire face, ils « se débrouillent », en recherchant des partenaires et des appuis, en sollicitant les encadreurs, en organisant des activités de sensibilisation, en louant du matériel …

Tableau 37 - Les principales thématiques PDA qui font l’objet de difficultés

<table>
<thead>
<tr>
<th>Thématique</th>
<th>TOTAL des difficultés - N=204</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Difficultés financières, salaire</td>
<td>55 (27%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Equipements, matériel et didactique</td>
<td>45 (22%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Mobiliser les adolescents</td>
<td>35 (17%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Faire payer la participation aux activités culturelles</td>
<td>22 (11%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Outre les témoignages de terrain – « ma recommandation est de financer toutes les activités prévues sur les fiches techniques de PDA qui moisissent à l’UNICEF » écrira un responsable provincial, il apparaît que, par rapport aux projets DIJE et EPQ, le projet PDA est globalement le parent pauvre du Programme.

Il a été constaté des cas où lorsque les fonds venaient à manquer pour EPQ – en particulier pour le dispatching du matériel – ceux-ci étaient puisés dans les activités à destination des adolescents. Ce n’est pas la souplesse des fonds financiers qui pose problème ici : elle est

79 21,4% de taux de réalisation selon le PTR, IR.4.1., Act 03.
80 IR.4.2 du PTR.
81 N = 204.
82 37% sur un effectif de N = 233. Ici sont inclus les responsables de centres et réseaux, les parents, les enseignants et chefs d’établissement du secondaire ainsi que les inspecteurs. Cette différence dans les catégories représentées pour les difficultés d’une part, les suggestions d’autre part, s’explique par les questionnaires spécifiques élaborés pour chacune d’entre elle : on ne retrouve donc pas toutes les mêmes questions pour chaque profil de répondants, bien que, globalement, la question 16 sur la principale difficulté rencontrée et la question 50 sur la suggestion pour un appui futur se retrouvent dans la grande majorité des questionnaires, sous forme de question ouverte.
même plutôt à encourager. C’est le « détournement d’objectif » des fonds de certains projets vers d’autres, créant ainsi des distorsions, qui est problématique. Et ce détournement d’objectifs s’observe notamment lorsque la planification financière a sous-évalué certains postes liés à la réalisation d’une action. A cela on rajoutera les problèmes de décaissement – un problème récurrent pour tous les projets – qui, en Equateur par exemple, ont eu pour conséquence de postposer de plusieurs mois le démarrage des activités.

Tableau 38 - Les principales thématiques PDA qui font l’objet de suggestions

<table>
<thead>
<tr>
<th>Thématique</th>
<th>TOTAL des suggestions N = 233</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Suggestions d’ordre financières, salaire</td>
<td>86 (37%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Equipements, matériel et didactique</td>
<td>48 (20,6%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Davantage de formations</td>
<td>115 (49,3%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Logistique (renforcer)</td>
<td>44 (19%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Multiplier activités culturelles</td>
<td>36 (15,5%)</td>
</tr>
<tr>
<td>Elargir l’action au secondaire</td>
<td>30 (13%)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Comment les acteurs du projet PDA jugent-ils par contre l’aide qu’ils reçoivent ? Est-elle suffisante ? A la question, ici encore comme pour les autres projets, les résultats sont partagés. Si 26 animateurs et pairs éducateurs sur 70 la trouvent suffisante (un seul largement suffisante), ils sont 36 à la juger insuffisante, voire très insuffisante (6). C’est la quantité qui manque. On notera d’ailleurs à propos de l’aide matérielle que 22% des inspecteurs, enseignants, animateurs et responsables de réseaux\(^83\) font de l’équipement matériel et didactique la principale difficulté rencontrée dans l’exercice de leur pratique et 20,6%\(^84\) l’évoquent sous forme de suggestion pour un appui futur\(^85\).

Etant donné le matériel spécifique requis par le projet PDA, on soulignera encore que plusieurs acteurs de terrain en déplorent la courte durée de vie : les micros destinés aux activités radios sont vieux, on a des micros mais pas les piles, la télévision est en panne … Cette incapacité des acteurs à remettre en état de fonctionnement du matériel distribué par UNICEF revient de manière transversale aux différents projets du Programme. Une idée de manque d’expertise interne a aussi été avancée par un responsable provincial concernant la difficulté à mettre en place le paquet complet CSCA (VIH/Dépistage volontaire).

\(^83\) N = 204.
\(^84\) 37% sur un effectif de N = 233. Ici sont inclus les responsables de centres et réseaux, les parents, les enseignants et chefs d’établissement du secondaire ainsi que les inspecteurs. Cette différence dans les catégories représentées s’explique par les questionnaires spécifiques élaborés pour chacune d’entre elle : on ne retrouve donc pas toutes les mêmes questions, bien que, globalement, la question 16 sur la principale difficulté rencontrée et la question 50 sur la suggestion pour un appui futur se retrouvent dans la grande majorité des questionnaires, sous forme de question ouverte.

\(^85\) En matière de supports didactiques, on mentionnera cette anecdote de modules sur la paix et la citoyenneté en français distribués à plusieurs Pygmées, dont la plupart ne comprenait mot. Plusieurs ont pourtant bien suivi la formation sur ce thème. Surtout sur l’heure de midi. On mentionnera également ce témoignage d’un expert de terrain qui, dans un CEICA de Kalémie, a constaté que les cartons des modules sur la paix et la citoyenneté moisissaient entassés dans une armoire. Ce constat a été également fait à BUNIA où le chef de Bureau de la jeunesse gardait tous les documents lui remis pour les 5 territoires d’ITURI. Depuis 2 ans, aucune activité PDA n’est menée dans cette localité, en dépit du fait qu’elle est prise en compte à chaque début d’année lors de la planification.
Au rang des entraves au bon fonctionnement du projet PDA, on peut encore mentionner ces propos de responsables de centres déclarant que les fonds qui leur sont alloués ne seraient pas versés en totalité par les responsables des grands réseaux d’association (RACOJ …) qui servent d’intermédiaires financiers entre les centres et l’UNICEF. Si nous ne sommes pas en mesure de vérifier ces propos, nous pouvons à tout le moins affirmer qu’ils dénotent un climat de suspicion entre les animateurs et responsables des centres d’une part, et les responsables de ces réseaux d’autre part.

La difficile accessibilité des territoires

Comme pour les autres projets, la question de l’accessibilité de certains territoires en province est mise en avant par plusieurs responsables provinciaux. On mentionnera en exemple l’Equateur et le Katanga où les difficultés logistiques sont pointées du doigt. Celles-ci se jouent notamment en termes de matériel : « la moto pour contrôler et superviser les activités des jeunes a été remise au point focal PDA sans carburant », notera un responsable. Cette inaccessibilité (en raison de contraintes extérieures – la géographie du pays, et intérieures – l’insuffisance des moyens affectés à la logistique) est problématique car elle rend malaisé le suivi des activités sur le terrain, d’autant que les ressources humaines (les inspecteurs itinérants notamment) affectées à ce suivi sont faibles comparativement à la couverture du projet. 9 responsables provinciaux du projet PDA sur les 11 interrogés mentionnent le difficile suivi et les contraintes logistiques comme principale difficulté rencontrée (dont deux qui en parlent sous forme de suggestion). Les enquêteurs et experts de terrain font ainsi état d’un nombre significatif de plaintes relatives au manque de suivi des actions de l’UNICEF sur le terrain, de même qu’à l’arrêt soudain ou l’abandon de ses interventions.

La question de l’accessibilité fait aussi regretter à un responsable provincial que certaines catégories de jeunes ne soient pas davantage prises en considération que d’autres : les jeunes des milieux ruraux ou, en Equateur, les populations BATWA (pygmées) par exemple. La question de l’accessibilité touche ainsi directement celle de l’équité du Programme – un thème sur lequel nous revenons en partie 8 lors de l’analyse des résultats selon les différents critères d’évaluation.

Dans le secondaire, il a été constaté sur le terrain que plusieurs boudent le projet PDA suite au volume des cours prévus par rapport au programme national. Des enseignants et des pairs éducateurs sont démotivés suite à la maigre prime leur étant payée pour le déplacement (2$/mois) et 40$ de motivation pour toute l’année. Au-delà du projet PDA, l’aide apportée par UNICEF dans le secondaire est mineure, cela a aussi été dit par les acteurs de terrain lors de l’enquête. Plusieurs visites d’écoles secondaires ont été mal accueillies par les préfets qui se sentent les grands oubliés des actions UNICEF, en dehors de cas isolés de formations. La plupart des adolescents du secondaire ont d’ailleurs connu UNICEF seulement au primaire et jamais au secondaire. Par ces témoignages, ce n’est pas tant la qualité de l’aide que sa quantité qui est mise en cause, dans un contexte programmatique de ressources toutefois limitées et où les priorités sont avant tout celles de l’éducation de base.

Enfin, on notera que le peu de ressources dévolues aux différents ministères liés à l’Education en RDC, ici les ministères liés au projet PDA, relativement aux besoins des populations, constitue une menace pour le projet – et d’ailleurs, pour le Programme Éducation de Base dans son entièreté. Si l’existence d’une politique nationale de la jeunesse est à saluer positivement, on remarquera cependant que, de l’avis de plusieurs responsables, l’importance des adolescents peine à se frayer un chemin au rang de véritable priorité dans le sillon politique, voire international.
Résumé : une analyse SWOT de PDA

En guise de résumé, le tableau ci-dessous reprend sous forme d’analyse SWOT les différentes forces, faiblesses, opportunités et menaces mises en évidence pour le projet PDA sur la base du PTR, de l’enquête de terrain et des différents documents consultés.

<table>
<thead>
<tr>
<th>ORIGINE INTERNE (organisationnelle)</th>
<th>POSITIF (pour atteindre l’objectif)</th>
<th>NEGATIF (pour atteindre l’objectif)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>FORCES</strong></td>
<td><img src="#" alt="Liste des forces" /></td>
<td><img src="#" alt="Liste des faiblesses" /></td>
</tr>
<tr>
<td><img src="#" alt="FORCES" /></td>
<td><img src="#" alt="NEGATIF" /></td>
<td><img src="#" alt="NEGATIF" /></td>
</tr>
<tr>
<td><img src="#" alt="ORIGINE INTERNE" /></td>
<td><img src="#" alt="ORIGINE INTERNE" /></td>
<td><img src="#" alt="ORIGINE EXTERNE" /></td>
</tr>
<tr>
<td><img src="#" alt="OPPORTUNITES" /></td>
<td><img src="#" alt="OPPORTUNITES" /></td>
<td><img src="#" alt="MENACES" /></td>
</tr>
<tr>
<td><img src="#" alt="MENACES" /></td>
<td><img src="#" alt="MENACES" /></td>
<td><img src="#" alt="MENACES" /></td>
</tr>
</tbody>
</table>

6. **Le sous-projet « Constructions et réhabilitations »**

a) **Un bilan quantitatif non négligeable**

En dépit du fait qu’il reste beaucoup à faire dans ce domaine complexe des constructions et réhabilitations d’infrastructures scolaires, il convient de noter que des progrès ont été accomplis puisque plus de la moitié du nombre ciblé pour fin 2012 est atteinte.
Par ailleurs, un facteur favorable a été identifié pour atteindre les résultats planifiés : il s’agit de l’identification de « modèles d’infrastructures scolaires à moindre coût » (cf. les commentaires du rapport semestriel, 2012).

Tableau 39 - Les résultats globaux du sous-projet « Constructions et réhabilitations »

<table>
<thead>
<tr>
<th>IR3.2</th>
<th>Le pourcentage d'enfants (F/G) qui fréquent l'école primaire passe de 75% en 2010 à 90% en 2012</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Act 03:</td>
<td>84 écoles primaires publiques et centres de rattrapage (504 salles de classes) réhabilités et équipés selon les normes et standards</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>64</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>IR3.5:</th>
<th>En situation de transition, filles et garçons ont accès à l’éducation et reçoivent des informations nécessaires pour leur propre bien-être</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Act 01:</td>
<td>697 salles de classe sont réhabilitées et équipées</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>330</td>
</tr>
</tbody>
</table>


b) Les résultats du point de vue des acteurs : des apprécations contrastées sous certains aspects

Les forces et opportunités du sous projet « Constructions et réhabilitations »
Dans un contexte d’ampleur des besoins en matière d’infrastructures scolaires, on commencera par noter que, à une exception près\(^86\), l’ensemble des responsables du sous-projet des constructions et réhabilitations juge les moyens financiers affectés aux constructions et réhabilitations comme étant suffisants dans le cadre des objectifs assignés. De ces observations, on conclut que le coût unitaire d’une construction ou d’une réhabilitation est bien évalué et ne pose pas de problème aux acteurs en charge de payer les travaux (qui ont été consultés durant l’enquête).

Tableau 40 - Les moyens financiers des constructions – disponibilité et quantité

Les moyens financiers ont-ils été disponibles à temps ?

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>OUI</th>
<th>NON</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Responsable de Province</td>
<td>11</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsable Antenne UNICEF</td>
<td></td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Entrepreneur/ONG/Bureau d’études</td>
<td>11</td>
<td>10</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Item</th>
<th>Très peu suffisants</th>
<th>Peu suffisants</th>
<th>Suffisants</th>
<th>Très suffisants</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Appréciation</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(^86\) Et un taux de sans réponse qui équivaut à 4.
Au niveau du décaissement des fonds, on notera qu’une large majorité de ces partenaires affirme que ces derniers ont été disponibles à temps. Cet avis est partagé par 11 entrepreneurs/ONG ou bureau d’études sur 22 ; par contre 10 affirment l’inverse. Dans un cas sur deux, le problème de décaissement se situe donc plutôt en aval, lorsqu’il s’agit de payer les entrepreneurs pour la réalisation de leurs travaux. Nous revenons sur ce point dans l’identification des faiblesses.

Parmi les forces du sous-projet des constructions et réhabilitations, on notera encore une appréciation globalement positive de la qualité des matériaux utilisés. : 64 membres de communautés de base sur 82 la jugent comme étant bonne, de même que 11 responsables provinciaux sur 16 et 21 entrepreneurs sur les 24 interrogés. Les entrepreneurs évoquent à ce titre la résistance des bâtiments, même aux intempéries. La présence de fournisseurs expérimentés au niveau local est un atout – à l’inverse, d’autres évoquent l’inexistence de carrières et l’inexpérience des fournisseurs locaux à travailler avec les ONGs.

**Tableau 41 - La satisfaction à l’égard de la qualité des matériaux utilisés**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Les matériaux utilisés dans ces travaux ont-ils été de bonne qualité ?</th>
<th>Très mauvaise qualité</th>
<th>Mauvaise qualité</th>
<th>Bonne qualité</th>
<th>Excellente qualité</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Responsables de Province</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
<td>12</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Directeur/Enseignant/Parent d’élèves/Communauté de parents</td>
<td>1</td>
<td>11</td>
<td>60</td>
<td>4</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsable Antenne UNICEF</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
</tr>
<tr>
<td>Entrepreneur/ONG/Bureau d’études</td>
<td>0</td>
<td>0</td>
<td>16</td>
<td>5</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Les faiblesses et menaces du sous projet Constructions et réhabilitations

Nous avons vu précédemment qu’étaient identifiés des problèmes de décaissement des fonds par les acteurs chargés de réaliser les travaux dans un cas sur deux. À cet égard, l’enquête a révélé des cas d’arrêt de chantier en raison de ce retard dans le décaissement des fonds. On fera aussi remarquer que 13 entrepreneurs/ONG ou bureau d’études sur 22 font d’une meilleure programmation du paiement leur principale suggestion en vue d’améliorer les futures actions de construction ou de réhabilitations des écoles par l’UNICEF.

Par ailleurs, si la qualité des matériaux fait l’objet d’un consensus parmi l’ensemble des répondants, la qualité des travaux effectués fait quant à elle l’objet d’appréciations plus mitigées, comme l’indique le tableau ci-dessous.

On remarque ainsi que si 17 entrepreneurs sur 24 (6 SR) l’apprécient positivement et 13 affirment que le maître d’ouvrage était satisfait, les résultats sont plus nuancés du côté des

---

A ce niveau, on verra que ce sont davantage les constructions réalisée en urgence qui posent problème, en Kalémie par exemple, où le mariage du ciment et des briques adobes ne tient pas.
bénéficiaires (45 satisfaits et 34 insatisfaits sur un total de 82) et des responsables provinciaux (11 insatisfaits contre 5 satisfaits sur un total de 16).

Deux thèmes reviennent en ligne de fond quant à ce poste des constructions et réhabilitations d’infrastructures, qui permettent d’éclairer les insatisfactions.

**Tableau 42 - La satisfaction à l’égard de la qualité des travaux effectués**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Etes-vous satisfait de la qualité des travaux effectués ?</th>
<th>Très peu satisfait</th>
<th>Peu satisfait</th>
<th>Satisfait</th>
<th>Très satisfait</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Responsable de Province</td>
<td>3</td>
<td>8</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Directeur/Enseignant/Parent d’élèves/Communauté de parents</td>
<td>9</td>
<td>24</td>
<td>34</td>
<td>11</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Responsable Antenne UNICEF</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Entrepreneur/ONG/Bureau d’études</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>10</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

Un premier thème consiste en la sélection des entreprises chargées des travaux. Beaucoup de cas de constructions inachevées ou d’entrepreneurs partis avant la fin des travaux ont été constatés. Certains se plaignent de ce que les normes ne sont pas toujours bien respectées. La sélection des entrepreneurs pose d’autant plus problème qu’on observe des cas d’entreprises venant de Provinces éloignées – jusqu’à Kinshasa pour des bâtiments construits à l’Est de RDC. Dans ces cas de figure, chercher à rattraper ceux qui ne mènent pas les travaux à leur terme devient compliqué. L’impunité est d’autant plus grande que les ONG ne poursuivant pas leurs tâches, ONG aussi bien nationale qu’internationales, ne sont pas poursuivies. On notera enfin que plusieurs responsables d’ONG nationales se sentent discriminées dans l’accès aux marchés de l’UNICEF.

**TEMPOIGNAGE D’UN EXPERT**

Dans le Kasaï, au Katanga mais aussi dans la Province Orientale 1, beaucoup d’infrastructures scolaires construites l’ont été sans tenir compte des normes de l’EPSP pour la construction d’une salle de classe : pas d’aération suffisante (Pas de fenêtre, sinon quelques trous en guise de claustras), sombre à l’intérieur…, pas de pavement, pas de crépissage au mur, le tableau aménagé en ciment n’est pas peint en noir, beaucoup des travaux inachevés et les entrepreneurs sont partis sans laisser de trace, ou alors les travaux ont été achevés, l’ouvrage remis au bénéficiaire mais d’aucuns le qualifient de « cadeau empoisonné » à cause de son mauvais état.

Un deuxième thème pointe la collaboration avec les bénéficiaires finaux d’une part, les autorités provinciales (EPSP) d’autre part. On note en effet de nombreux témoignages, tant de responsables provinciaux que de bénéficiaires finaux, qui déplorent le peu de cas qu’il est fait du rôle que pourrait jouer la communauté de base, notamment le comité de gestion de l’école – dans le suivi des travaux de (re)construction. 15 responsables provinciaux sur les 16 interrogés évoquent ce thème à la question de savoir quelles sont les deux difficultés qu’ils ont rencontrées dans l’exécution des travaux. Un responsable UNICEF en Province témoignera aussi de ce que la nature du contrat SSA « exclut » les Communautés dans la participation aux activités de construction. Quant aux acteurs scolaires consultés pendant l’enquête, un sur six suggère d’être davantage associé aux travaux et 34 émettent la
suggestion d’être impliqués en ayant la responsabilité du matériel sur le site (qu’il soit confié à la direction\(^88\)) et que, par ailleurs, les chantiers se déroulent pendant les grandes vacances.

Le manque de collaboration est aussi souvent regretté par les cadres des ministères décentralisés (proved et sous-proved) qui ne se sentent pas associés à la construction des écoles, si ce n’est lors de la livraison de l’ouvrage. Certains disent ne pas avoir connaissance de comment sont recrutés les ingénieurs et les entrepreneurs pour les constructions et regrettent que l’UNICEF n’implique pas les services techniques publics ni dans le choix des constructeurs, ni dans le suivi des travaux – en conséquence de quoi déplorent-ils, il n’est pas toujours tenu compte des normes de construction d’une salle de classe.

Quelle est la position d’UNICEF en la matière ?

Au niveau du suivi, théoriquement, on notera qu’UNICEF a mis en place des mécanismes bien huilés. Le suivi des constructions se déroule différemment selon que les contrats sont passés avec des entreprises locales de construction (secteur privé) ou que des protocoles d’accord soient signés avec des ONG locales ou internationales (approches communautaires). Dans le premier cas, le suivi est réalisé à deux niveaux : 1) un premier niveau de supervision des travaux par l’Unité de Construction UNICEF, avec un planning de mission pour chaque site ; 2) un deuxième niveau dans lequel intervient un Bureau d’étude engagé par UNICEF pour assurer la supervision quotidienne des travaux sur chaque site (par la présence de DPO – des délégués à pied d’œuvre). Dans le deuxième cas, les ONG travaillent avec la Communauté en les appuyant techniquement et en assurant le suivi des travaux. L’Unité de construction UNICEF assure toujours la supervision des travaux.

Qu’en est-il de la place des acteurs nationaux ? La collaboration avec les autorités locales de l’EPSP (Proved et Sous-Proved) dans le cadre du déroulement des travaux se fait via les intervenants UNICEF de l’Education en place sur le terrain. La planification des travaux se fait en effet non pas au niveau de l’Unité de construction mais au niveau de chaque projet (DIJE, EPQ, PDA …) qui doit normalement informer les partenaires gouvernementaux des projets de construction à venir – le choix des sites étant généralement fait en collaboration avec ces derniers. On peut, à cet égard, poser l’hypothèse que surgissent parfois des « couacs » de communication entre les ingénieurs et les différents spécialistes du Programme au sein de la section Education d’UNICEF. Au-delà, UNICEF pointe deux difficultés quant à l’implication de l’EPSP : la première est celle des ressources humaines disponibles car tous les bureaux de province de l’EPSP ne disposent pas d’un ingénieur et d’un technicien compétent. La deuxième difficulté est celle de la responsabilité de l’assurance qualité, le gouvernement ne pouvant à la fois être juge et partie. C’est d’ailleurs pourquoi UNICEF s’adresse à un tiers.

**Synthèse : une analyse SWOT du sous projet « Constructions et réhabilitations »**

En guise de résumé, le tableau ci-dessous reprend sous forme d’analyse SWOT les différentes forces, faiblesses, opportunités et menaces mises en évidence pour le sous projet « Constructions et réhabilitations » sur la base du PTR, de l’enquête de terrain et des différents documents consultés.

---

\(^88\) Cette suggestion fait notamment suite à certains constats de vols de matériaux sur les chantiers.
7. Focus : le suivi des actions UNICEF

La question du suivi peut être abordée de deux manières. Il peut d’abord s’agir du suivi des indicateurs de résultats du Programme. A cet égard, de nouvelles méthodes de suivi des résultats du Programme ont été récemment introduites au sein d’UNICEF, à l’aide d’un Plan de travail roulant actualisé en principe tous les six mois, sous la supervision de la section suivi et évaluation. Ce Plan de travail roulant permet de pallier à la faiblesse et aux problèmes jusqu’alors rencontrés dans l’élaboration et le suivi des indicateurs de résultats. Il permet aussi de rassembler en un seul document une série de sources d’information qui, fragmentées, n’offrent pas de vue d’ensemble du Programme. Une vue d’ensemble d’autant plus nécessaire pour les gestionnaires de projet à l’agenda surchargé et qui ont déjà des difficultés à suivre l’avancement de leur propre projet. Dans le prolongement de cette réflexion, on pourrait ici conseiller la mise sur pied d’une sorte de plateforme qui assure une supervision plus performante des indicateurs de résultats. Ces suivi des indicateurs de résultats peut aussi être approché de manière plus large. Une réflexion sur le suivi des actions peut sinon être abordée de manière stratégique et prospective. Une réflexion qui permettrait de s’attaquer à l’ensemble des problèmes auxquels ont également été confrontés les évaluateurs.

89 Des problèmes auxquels ont également été confrontés les évaluateurs.
forme électronique qui reprenne les informations d’ensemble (Documents clés tels le CPAP, évaluations clés, rapports annuels, PTR, liste des structures et des Provinces ciblées, etc.), à l’image de la base de données « ActivityInfo » mise en place pour le projet des urgences, qui permet à chaque partenaire de poster les résultats de son projet (voir les recommandations dans la partie 10).

Une autre innovation récemment introduite au sein d’UNICEF est la décentralisation du suivi des résultats. De manière générale, le suivi des résultats a toujours été assumé par les responsables des projets et programmes – il s’agit d’un principe de base de la programmation. Mais l’appui de la section Suivi/Evaluation dans la formulation des indicateurs, dans l’élaboration des outils, dans la planification des revues et la compilation des résultats globaux a été renforcé au niveau de plusieurs sections : au sein de la section Education, cela s’est traduit par la création d’un poste spécifiquement consacré au suivi du Programme Education. La personne affectée à ce poste a elle-même été formée en gestion des résultats.

Il peut ensuite s’agir du suivi des actions sur le terrain : le suivi de l’acheminement du matériel, le suivi des constructions, le suivi des formations aussi90. Nombreux sont les témoignages qui rendent compte des difficultés à assurer le suivi des actions réalisées sur le terrain, qu’ils soient d’UNICEF ou partenaires. Le manque de moyens logistiques est certainement souligné : il l’est notamment par les inspecteurs interrogés. Le manque de moyens humains également91. Comment s’organise le suivi des projets du Programme au sein d’UNICEF ? Au niveau central, les projets sont suivis par leurs responsables au sein des différents programmes. Ils travaillent avec les collaborateurs UNICEF au niveau provincial, dispatchés dans les différentes antennes et chargés du suivi des actions. Ils sont toutefois chargés de ce suivi sur plusieurs projets à la fois et sur une large couverture géographique. Les ressources humaines d’UNICEF sont donc relativement limitées : elles ne sont dans tous les cas pas proportionnelles à la couverture géographique du Programme ainsi qu’à la diversité des projets et des actions de celui-ci. Mais UNICEF s’appuie aussi et surtout sur les ressources nationales puisque les différents points focaux des projets, les proved, sous proved et autres cadres de ministères décentralisés se chargent également du suivi des actions sur le terrain, en étroite collaboration avec UNICEF. Ces relations de collaboration ne « roulent » toutefois pas toujours : c’est l’objet du focus suivant.

**8. Focus : les relations de collaboration**

Là où s’arrête la question des ressources humaines d’UNICEF commence celle de la collaboration avec les partenaires sur le terrain. Comment celle-ci se déroule-t-elle dans le cadre du Programme ? La collaboration sur le terrain se joue avec toute une panoplie d’acteurs, différents selon les projets : points focaux, (sous)-proved et autres cadres des ministères décentralisés, inspecteurs, entreprises de construction, ONG nationales et Internationales etc92. Au niveau central, elle se joue aussi avec les membres du Gouvernement et les différents ministères, en particulier l’EPSP mais aussi le MAS et la jeunesse. Il est des relations de collaboration qui se déroulent très bien. D’ailleurs, dans les questionnaires à

---


91 On notera encore à titre d’exemple que cinq superviseurs du SIGE dans les Provinces sur six estiment qu’il y a trop peu de suivi de la formation. A la question des difficultés rencontrées dans la planification ou le suivi du système éducatif dans leur Province, tous les six évoquent le manque de ressources humaines.

92 Nous n’abordons pas ici la question de la collaboration avec les communautés de base.
destination des responsables provinciaux, le degré de satisfaction à l’égard de la collaboration avec UNICEF est élevé.

Il est aussi des collaborations plus difficiles et celles-ci sont peu souvent explicitées. Durant l’enquête, nous avons aussi souvent été confrontés, la plupart du temps en off et non pas sur des questionnaires nominatifs, à des propos évoquant des difficultés de collaboration avec UNICEF (dans le chef des uns) ou de collaboration avec certains partenaires (dans le chef des autres), voire de collaboration aussi entre ministères provinciaux, proved et IPP : « manque d’implication de l’amont des projets à l’aval », « manque d’information » … Les différentes parties prenantes du Programme ne sont pas non plus outillées de la même manière : certaines possèdent davantage d’expertise, d’autres plus de ressources humaines. Les ressources financières sont aussi inégalement réparties.

À cet égard, nous pouvons brièvement donner quelques clés de compréhension des relations de collaboration. Souvent, la collaboration fonctionne quand elle repose sur des personnes dynamiques et des relations interpersonnelles positives. Au-delà toutefois, il est possible de mettre à jour les relations de collaboration de manière plus structurelle.

**Figure 3 - Comprendre les relations de collaboration : la coopération conflictuelle**

Deux dimensions permettent de comprendre comment se joue une relation entre deux parties : la coopération et le conflit. Les relations de collaboration impliquent une dimension de coopération dans la mesure où les acteurs en présence collaborent à un enjeu commun. Mais elles impliquent également une dimension conflictuelle dans la mesure où chaque acteur a ses intérêts, ses valeurs, sa spécificité… On parle alors de coopération conflictuelle. Un rapport de coopération conflictuelle implique que les deux parties soient actrices, d’une part en coopérant à un enjeu commun (relation de coopération), d’autre part en faisant chacune entendre leur voix, leurs intérêts et en manifestant leurs divergence (relation conflictuelle).

Le schéma ci-dessus illustre ces deux pôles et les relations qu’ils suggèrent.

Selon ce schéma, d’autres cas de figure se profilent. S’il y a uniquement conflit, la collaboration n’est pas possible. A l’inverse, s’il y a uniquement collaboration, l’acteur qui refoule le conflit ou qui n’a pas la capacité de le mener se trouve en position d’associé « asservi » (le terme est un peu fort). La relation est alors de ce point de vue inégalitaire. Cette

position inégalitaire peut avoir plusieurs origines : peur de perdre la face, crainte de perdre la collaboration, mais aussi inégalité des ressources. Pour le Gouvernement, UNICEF est probablement d’abord un bailleur, avant d’être un partenaire.

Quelle que soit la nature des relations, et quelles qu’en soient les causes, il faut au minimum la clarifier afin que chaque partenaire connaisse son rôle, sa place et ses missions. Cette clarification passe par des éclaircissements sur les instances et les procédures qui rythment la mise en œuvre des différentes actions autour desquelles se joue la collaboration.

9. L’Éducation en situation d’Urgence

L’objectif du projet Urgence est de favoriser la reprise de la scolarité aux enfants issus des zones de catastrophes naturelles et de conflits, dans un environnement sécurisé, sécurisant et protecteur. A cette fin, différentes stratégies opérationnelles sont utilisées. Globalement, ces stratégies sont celles des projets DIJE, EPQ et PDA mais adaptés aux situations d’urgence. On mentionnera ainsi la distribution de matériel didactique et pédagogique aux enseignants et aux élèves ; la formation d’inspecteurs, d’enseignants et de membres de comités de parents ; l’initiation aux métiers par le biais des centres et des maisons d’apprentissage professionnel ; la réhabilitation des infrastructures scolaires ; veille humanitaire, un appui au fonctionnement du cluster Education ; un dialogue politique sur l’intégration des questions relatives à l’urgence dans les politiques et les stratégies existantes ; ainsi qu’un appui aux campagnes médiatiques en faveur de l’éducation en situation d’urgence.

a) Des résultats quantitatifs largement atteints

Il convient de rappeler que le projet « Éducation en situation d’urgence » se distingue des projets précédents en raison de sa couverture plus limitée. Il couvre en effet les Provinces suivantes : Equateur, Province Orientale (Ituri, Haut Uele), Nord-Kivu, Sud-Kivu, Maniéma, Katanga (Kalémie, Tanganyika), Kasaï occidental, Kasaï oriental. En dépit des disparités constatées d’une province à l’autre, les données ne seront commentées que pour le niveau supranational (cf. tableau ci-dessous).

**Tableau 43 - Les résultats globaux obtenus dans les activités relatives au projet Urgence**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Résultats Intermédiaires/Activités</th>
<th>Valeur de référence</th>
<th>Valeur ciblée à fin 2012</th>
<th>Cumul</th>
<th>en % de la valeur ciblée</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IR3.4: En situation d'urgence humanitaire, l’UNICEF assure la coordination du Cluster Education et intervient pour que les filles et garçons aient accès en toute sécurité à l'éducation et reçoivent des informations cruciales pour leur propre bien-être</td>
<td></td>
<td></td>
<td>198</td>
<td>309,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 01: La capacité de réponse des autorités scolaires et des membres des clusters est renforcée et un plan de réponse aux urgences qui intègre la préparation, l'intervention et le relèvement précoce est préparé et mis en œuvre pour faire face à l'urgence. 3.4.1. Nombre de personnel (au niveau national et</td>
<td></td>
<td>0</td>
<td>64</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

94 Une inégalité des ressources qui invite UNICEF à mettre un accent particulier sur le renforcement des compétences des partenaires nationaux.
Au regard des données statistiques de ce tableau, on ne peut que conclure avec le rapport semestriel que les résultats quantitatifs du projet « Education en situation d’urgence » sont atteints avec un taux de couverture beaucoup plus large que ce qui est prévu. Il convient de préciser ici qu’au départ du Programme Education de Base en 2008 jusqu’à la revue à mi-parcours du Programme en mai 2010, aucun résultat spécifique aux zones d’urgence n’était défini : ceux-ci étaient identifiés au sein des différents résultats stratégiques propres à chacun des projets DIJE, EPQ et PDA. Lorsque des résultats spécifiques ont été définis pour le projet Urgence, au vu du taux de réalisation atteint et aux dires des responsables, on peut émettre l’hypothèse que ceux-ci ont été trop prudents dans la capacité de couverture du projet, dans un contexte où, par ailleurs, les besoins ont fort augmenté au fil des mois.

Les facteurs de progrès sont intéressants à relever : des opportunités de plaidoyer saisies pour la mobilisation des ressources, élaboration de plans de contingence et constitution de stock ; présence de points focaux des Ministères de l’EPSP, des Affaires sociales et de la Jeunesse, les financements de RRMP qui incluent le volet éducation, etc.

b) Les résultats du point de vue des acteurs : acquis et limites

*Les forces et les opportunités du projet Urgence*

Une des premières grandes forces du projet Urgence réside dans l’analyse des besoins qui est élaborée dès toute nouvelle situation d’urgence. Chaque projet d’urgence financé fait en effet l’objet d’une analyse des besoins, dans le but d’établir le seuil d’intervention qui détermine à son tour le déclenchement d’une intervention en Education. Dans nos questionnaires, des 20 parents, déplacés ou de retour, bénéficiaires de l’aide UNICEF, 14 affirment avoir été approchés pour connaître leurs besoins tandis que 6 répondent par la négative. Ces actions menées pour connaître leurs besoins sont mises en œuvre par les communautés d’accueil, les directeurs d’école, les enseignants, les ONG et partenaires … Parmi ces quatre catégories de répondants, 54 sur les 91 répondants interrogés affirment y avoir participé, et 36 non95. Comment y participent-ils ? D’après notre enquête, les réunions communautaires sont les actions les plus menées afin de connaître les besoins des populations déplacées ou de retour (55 répondants sur 90). Les enquêtes préliminaires sont ensuite mentionnées par près d’un tiers des répondants et 26 font part d’observations et de constats empiriques.

*Tableau 44 - Les appréciations de l’appui fourni dans les zones d’urgence*

| Les actions menées dans le cadre de l’intervention en urgence correspondent-elles aux besoins |

95 Seuls les enseignants ont un nombre de réponses plus élevé au ‘NON’.
des populations déplacées ?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>OUI</th>
<th>NON</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Inspecteurs N+7</td>
<td>5</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>Responsables provinciaux N+7</td>
<td>6</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Pensez-vous que les actions menées en votre faveur sont adaptées ?

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Près peu adaptées</th>
<th>Peu adaptées</th>
<th>Adaptées</th>
<th>Très adaptées</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Familles d’accueil N=30</td>
<td>3</td>
<td>7</td>
<td>6</td>
<td>12</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>Parents de retour/déplacés N=20</td>
<td>4</td>
<td>14</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)

En ce qui concerne les types de besoins, il est hasardeux d’établir un classement des besoins prioritaires les plus souvent exprimés par les populations déplacées ou de retour : entre de l’eau et de la nourriture, une maison, des soins de santé et la scolarisation des enfants … sans surprise, tout est prioritaire et affirmé comme tel. C’est en fonction des besoins exprimés que les appuis sont fournis. Le tableau ci-dessous illustre l’appréciation de ces appuis en rapport à ces besoins chez les quatre catégories de répondants dans les zones d’urgence.

Tableau 45 - Le degré de satisfaction à l’égard des formations reçues dans les zones d’urgence

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Très peu satisfait</th>
<th>Peu satisfait</th>
<th>Satisfait</th>
<th>Très satisfait</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Enseignants N=46</td>
<td>1</td>
<td>6</td>
<td>19</td>
<td>7</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td>Directeurs N=15</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
<td>8</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Inspecteurs N=7</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
<td>2</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)


En ce qui concerne les formations, on remarque encore que, dans les zones d’urgence et dans la lignée des taux de satisfaction enregistrés à l’égard des formations données dans le cadre des autres projets du Programme, 5 inspecteurs sur 7, 10 directeurs sur les 15 (SR = 3) et 26 enseignants sur 46 (SR = 13) se déclarent satisfaits des formations qu’ils reçoivent.

Au niveau de l’impact des formations sur la pratique des bénéficiaires dans les zones d’urgence, à la question « arrivez-vous à mettre en application les acquis de la formation en classe ? », on note qu’ils sont 12 directeurs sur 15 et 38 enseignants sur 46 à répondre OUI (dont 17 enseignants et 2 directeurs totalement). Ils sont 7 inspecteurs de zones d’urgence sur les 7 interrogés à affirmer qu’ils mettent en application, partiellement (6) ou totalement (1) les
acquis des formations sur le terrain. L’impact des formations sur les pratiques de leurs bénéficiaires est donc important, un constat transversal aux différents projets.

**Tableau 46 - : La mise en application des acquis des formations en classe dans les zones d’urgence**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Arrivez-vous (vous ou ‘vos enseignants’ pour les directeurs) à mettre en application les acquis de la formation ?</th>
<th>OUI Partiellement</th>
<th>Oui totalement</th>
<th>NON</th>
<th>SR</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Directeurs N=15</td>
<td>10</td>
<td>2</td>
<td>0</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Enseignants N=46</td>
<td>21</td>
<td>17</td>
<td>2</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Inspecteurs N=7</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>0</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

(Source : données d’enquêtes, 2012)


**Les faiblesses et les menaces du projet Urgence**

Nous avons vu précédemment que si les familles d’accueil sont partagées bien qu’une majorité (18) juge les actions adaptées, 18 parents de retour/déplacés sur 20 trouvent que les actions menées en leur faveur sont peu, voire très peu, adaptées. Etant donné le faible nombre de personnes interrogées, on ne peut tirer aucune généralisation de ces chiffres. Il n’est cependant pas inintéressant de se pencher, de manière qualitative, sur les raisons de l’inadaptation données par certains répondants : il semble en effet à nouveau que, dans la plupart des cas et comme l’illustre le témoignage ci-dessous, ce ne soit pas tant le caractère inadapté qu’insuffisant de l’appui, voire son retard, qui soit mis en avant par les répondants : insuffisance de kits, de nourriture à la cantine scolaire, d’infrastructures scolaires …

**KALEMIE/SANGOMUTONSHA, EP LUKENTA** « La construction des bâtiments en briques adobes n’est pas adaptée aux besoins de la communauté car ils sont fendus. La cantine scolaire vient irrégulièrement et avec de très grands retards. Les kits scolaires distribués par l’Unicef sont insuffisants par élève, puis ça vient très tardivement, soit au mois de février ou mars de l’année en cours et une seule fois par année (4 cahiers par élève). »

D’ailleurs, globalement, les difficultés rencontrées par les répondants (communauté de base, enseignants, directeurs, inspecteurs et élèves) sont les mêmes que celles mentionnées pour le projet EPQ : manque de motivation, manque de matériel et retards dans sa distribution,

---

96 Un responsable UNICEF donnera l’exemple suivant : via la plate forme, elle remarquera que CARE est en train de réaliser des formations psychosociales au Maniema. Vu qu’il n’y a pas de module national en psychosociale et qu’une telle formation doit être de qualité, elle contactera l’organisation pour avoir des informations sur la mise en œuvre concrète de cette action et en assurer la qualité.

97 On notera que la majorité des enseignants et directeurs interrogés dans les zones d’urgence ont été affectés là par l’administration.
supports didactiques et pédagogiques insuffisants, infrastructures incomplètes, taux de déperdition important, etc. Sans guère de surprise, les frais de scolarité sont sans équivoque la raison principale qui empêche la majeure partie des parents d’envoyer leur(s) enfant(s) à l’école. On notera qu’en raison du retard enregistré dans la distribution des kits dans les zones d’urgence, un système de cash voucher a été mis sur pied pour que les bénéficiaires effectuent des achats locaux. Le retard a aussi des effets sur les AGR, comme l’illustre le témoignage suivant : « il y avait d’autres habitants qui ont choisi les activités de saponification, coupe et couture mais qui ne sont pas encore assistés jusque-là et d’autres ne sont pas encore dotés de chèvres ». Au rang des menaces pour les AGR, on notera en passant les sols non fertiles et les cas de maladie de chèvres. Ce qui fait dire à seulement 5 parents déplacés sur 20 que les AGR ont contribué à améliorer leurs conditions de vie.

Au rang des menaces plus que des faiblesses, on notera aussi une asymétrie. Une des spécificités du travail en urgence est que les situations évoluent constamment, sur le court terme. Les réponses nécessitent donc une certaine flexibilité. C’est un tel cadre que le RRMP offre un mécanisme rapide et réactif pour répondre aux besoins. Une des difficultés est que cela requiert une certaine réserve de matériel (cahiers, stylos …) et de financement, ce qu’UNICEF n’a pas toujours en suffisance. Le projet Urgence souffre d’une assymétrie : le projet est bien organisé, UNICEF dispose souvent de toute l’information nécessaire, mais il ne sait pas toujours réagir adéquatement faute de fonds disponibles en suffisance, voire faute d’un manque de flexibilisation de ces fonds : soit que les partenaires financiers tiennent à une affectation précise des fonds qu’ils versent (mais ce n’est pas toujours le cas), soit que les systèmes d’octroi du financement soient longs. Ces caractéristiques propres aux Urgences rendent aussi plus difficile la collaboration avec des partenaires dont les modes organisationnels obéissent à des dynamiques à plus long terme. Dans certaines zones, le Gouvernement n’a pas les capacités financières de répondre aux problématiques des déplacés – c’est pourquoi UNICEF vient en appui – mais il assure un rôle de coordination nécessaire. Cette coordination souffre toutefois de ne pas être réalisée sur le mode de l’urgence : ce sont alors ‘x’ centaines d’enfants qui, par exemple, faute de rapidité d’intervention, vont rater leurs examens …

Bref, le projet Urgence qui se joue sur un temps court souffre du temps long caractéristique de la bureaucratie, que ce soit au niveau de la disponibilisation des fonds (quand il y en a) ou de la coordination des actions. A défaut de réponse structurelle, ces difficultés sont ponctuellement surmontées, notamment grâce au dynamisme de personnes singulières – voir l’exemple de « bonnes pratiques » en encadré.

**UN CAS DE BONNES PRATIQUES : UNE COORDINATION ET COLLABORATION REUSSIE**

Dans le Nord-Kivu, le proved a pris l’initiative de mobiliser tous ses agents afin de collecter les données pour établir une liste des enfants de toutes les années scolaires. Il a exigé qu’aucun de ces enfants ne paie les frais de scolarité et il a entamé des contacts avec les autorités du Rwanda étant donné les déplacements s’effectuant vers ce pays voisin. UNICEF a fourni un appui logistique et financier mais, comme cet exemple en témoigne, la coordination a été réalisée avec succès par le ministère grâce au dynamisme du proved.

Cela étant, la caractérisation d’aide « d’urgence » n’est pas tout le temps adéquate : le cas des constructions d’écoles d’urgence en est un cas emblématique. Comme l’a dit un de nos experts qui a sillonné le terrain des Urgences – il a sillonné les « routes » de Kalémie, : « Un grand travail a été effectivement fait dans la province éducationnelle du Katanga 3 ; une liste de 21 structures (écoles primaires, CRS et ECE) nous a été transférée par la responsable UNICEF de l’Education, sans compter les CEICA. Toutefois, malgré les distances énormes
parcourues par les enquêteurs (jusqu'à 150 Km de Kalemie-centre) sur des mauvaises routes, les descentes sur terrain nous ont donné plus de tristesse que de satisfaction». Cette tristesse tient pour majeure partie à une caractérisation inappropriée, ou trop vite changeante, des sites dans lesquels ont été construites les écoles : des sites (pendant un temps défini comme) « d’urgence » abritant des populations déplacées … mais définitivement installées. Dès lors, malgré des évolutions telles que celle d’être passé de constructions en bâche à des constructions en matériaux semi-durables afin de tenir compte du caractère incertain des retours, les infrastructures construites ne sont pas adaptées, au grand dam de leurs bénéficiaires. Pour UNICEF, on notera que des écoles semi-durables au coût unitaire de 1000 USD peuvent être construites en plus grande quantité que des écoles « en dur » qui coûtent quant à elles 6000 USD. Les écoles semi-durables permettent donc de construire en plus grande quantité, mais à moindre qualité. Est-ce la bonne option ? Pas tellement pour les bénéficiaires qui n’y voient là pas d’investissement durable : on se trouve ici sur la zone floue de la caractérisation des zones de déplacés versus des zones nouvelles de développement, dans lesquelles s’installent définitivement des déplacés.

Au-delà des constructions proprement dites, ces réflexions invitent donc à mettre un accent particulier sur la transition qui s’effectue d’un programme à l’autre : d’un programme d’urgence ++ (RRMP) à un programme d’assistance aux retournés (PEAR +). Toute aide extrêmement urgente, aussi efficace soit-elle, n’a d’impact significatif que si elle est prolongée par des aides qui se jouent sur un temps plus long, misant sur le développement de la zone à long terme.

Il y a des structures qui sont construites sous label « Urgences » dans des villages où les populations ne sont pas de passage. Le village s’était vidé pour la brousse lors de la guerre, mais la population est revenue (les retournés) s’installer dans son ancien village et y reste, mais l’école primaire construite en 2008-2009, est en ce moment en train de s’affaisser. Les villageois eux-mêmes s’inquiètent et demandent aux enquêteurs pourquoi il a fallu construire en urgence une structure provisoire comme si la population allait encore quitter quelques mois après. Ils disent que l’école est un danger en permanence, car pouvant s’écrouler à tout moment sur les enfants. Les enseignants disent que la population n’avait pas été impliquée dans ce que UNICEF faisait, on n’a pas demandé ce dont eux ils avaient besoin.

Les bénéficiaires (communauté) se demandent si les entreprises et ONG de construction étaient déjà dans la construction ou s’ils s’étaient improvisés constructeurs pour le besoin ou s’ils avaient quelque chose à voir avec les gens de l’UNICEF qui les avaient recrutés. Les bénéficiaires se résignent mais regrettent, un directeur d’école a même dit : ce qui se fait pour nous sans nous (impliquer) est contre nous, comment allons-nous nous approprier ce qui a été fait par UNICEF et ses constructeurs. Si c’était pour nous, ils nous auraient associé dans tous le processus : choix de l’entrepreneur, choix des matériaux …

On notera encore que pour le volet Urgence du Programme Education, le suivi est rendu compliqué en raison de deux facteurs. Le premier facteur est que l’accès au terrain est extrêmement difficile : si cela est vrai à l’échelle de la RDC en raison de la taille, de la géographie du pays ainsi que du manque d’infrastructures (routières notamment), cela l’est davantage pour les urgences – il n’y a souvent pas de réseau ne fus-ce que téléphonique pour joindre les populations. Le deuxième facteur a trait aux contraintes réglementaires de l’ONU (se déplacer sous escorte, utiliser les vols de la MONUSCO, le contexte d’insécurité des zones de guerre, etc.) qui n’a pas les ressources humaines suffisantes pour suivre chaque personne sur le terrain. Cela dit, cette insuffisance de ressources humaines, avant d’être celle des escortes, est celle des personnes affectées à la gestion des projets et à la coordination du cluster. Il s’agit là d’un constat transversal aux différents projets du Programme qui revient pour le projet Urgence.
10. L’Éducation en situation de Transition

Le cinquième projet du Programme Education de Base a pour but de favoriser l’éducation dans les zones de transition et les zones de retour. Les stratégies opérationnelles utilisées sont les suivantes : la prestation de services à travers la distribution de matériel didactique et pédagogique aux enseignants et élèves ainsi que des constructions et des réhabilitations de salles de classe ; le renforcement des capacités, surtout par le biais de formations des enseignants, inspecteurs, membres des comités de parents, alphabétiseurs, animateurs des clubs d’écoute, journalistes, jeunes reporters, jeunes leaders … ; l’éducation par les pairs et l’utilisation des approches pour le développement des compétences de vie (formation des adolescents, jeunes et enseignants du secondaire) ; la mobilisation sociale.

a) Un bilan quantitatif très satisfaisant

Dès le dernier trimestre de l’année 2011, la revue à mi-parcours du programme avait déjà conclu dans le rapport semestriel que le résultat planifié par cette sous-composante est atteint. En attestent non seulement les données chiffrées du tableau précédent qui, de façon générale, sont appréciables, mais aussi les conclusions du rapport d’évaluation du projet BEED.

Il est cependant aisé de relever les faibles performances relatives au niveau des deux dernières activités (numéros 05 et 06), faiblesse liée au manque de ressources dues à la fin du projet BEED.

Tableau 47 - Les résultats globaux du projet « Education en situation de transition »
<table>
<thead>
<tr>
<th>Résultats Intermédiaires/Activités</th>
<th>Valeur de référence</th>
<th>Valeur ciblée à fin 2012</th>
<th>Cumul</th>
<th>en % de la valeur ciblée</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IR3.5: En situation de transition, filles et garçons ont accès à l'éducation et reçoivent des informations nécessaires pour leur propre bien-être</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Act 01: 697 salles de classe sont réhabilitées et équipées</td>
<td>330</td>
<td>1 027</td>
<td>536</td>
<td>52,2%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 02: 1060 personnels éducatifs formés sur la pédagogie active axée sur l’enfant dans les zones de transition</td>
<td>3 254</td>
<td>4 314</td>
<td>27 800</td>
<td>644,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 03: 52.400 enfant (50% filles) des Espaces Communautaires d'Eveil, du primaire et des Centres de Rattrapage Scolaire dans les zones de transition reçoivent des kits ainsi que leurs enseignants.</td>
<td>102 027</td>
<td>154 427</td>
<td>119 137</td>
<td>77,1%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 04: 133 communautés dans les provinces/zones de transition ayant un faible taux de participation des filles à l’école sont mobilisées pour l’inscription des filles à l’école. 3.5.4. Taux de parité (ECE, primaire, CRS, non-formel) dans les zones de transition</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>0,93</td>
<td>93,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 05: Les adolescents et jeunes (50% filles) sont formé à la paix et à la citoyenneté, la prévention de VIH et les violences sexuelle à travers les compétences de vie courante</td>
<td>44 460</td>
<td>104 460</td>
<td>54 735</td>
<td>52,4%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 06: La capacité des autorités scolaires est renforcée et standardisée pour faciliter la transition d’urgence au développement. 3.5.6 Nombre des provinces qui ont les standards minimum de qualité pour la réintégration des enfants et adolescents dans les zones de transition</td>
<td>0</td>
<td>4</td>
<td>1</td>
<td>25,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>


b) Un aperçu des résultats d’après le rapport d’évaluation du projet BEED

Un bref historique du projet BEED nous rappelle que c’est en octobre 2008 qu’UNICEF, en partenariat avec des organismes et avec l’appui financier de l’USAID, lance le projet en vue de faciliter l’accès à l’éducation aux enfants et adolescents déplacés en âge de scolarisation dans les zones de retour des 4 provinces précitées de l’Est de la RDC.

Ce projet comprenait 3 composantes qui sont une reproduction contextualisée de celles du Programme Education de Base à savoir les projets DIJE, EPQ et PDA.

En décembre 2010, l’UNICEF commanditait une mission d’évaluation qui avait entre autres objectifs d’« évaluer le niveau d’atteinte des résultats à mi parcours en rapport avec les objectifs » du projet.

Dans les conclusions du rapport d’évaluation, il a été présenté les principaux résultats par projet. Ceux-ci sont repris de façon quasi-intégrale :

- « Les principaux résultats atteints par le projet DIJE sont : (1) le taux brut de scolarisation des enfants de moins de 6 ans dans les sites de mise en œuvre du projet est 25% alors que
le taux au niveau national n’est que de 3% ; (2) la performance remarquée en premier primaire des enfants issus des ECE comparativement aux autres (3) l’évolution positive de la perception de la population au sujet de l’utilité de la scolarisation préscolaire (4) et l’amélioration des conditions d’encadrement des enfants dans les sites où les ECE sont construits.

- Le projet EPQ a quant à lui atteint les résultats suivants : (1) l’augmentation des effectifs des élèves dans les écoles réhabilitées ; (2) le renforcement de capacités des enseignants grâce aux formations suivies ; (3) l’amélioration notable des conditions de travail dans les écoles réhabilitées ; (4) grâce au projet, 35% des ménages qui avaient des enfants non scolarisés avant la mise en œuvre du projet EPQ, les ont scolarisés ; (5) grande satisfaction des ménages (85% des ménages) de l’apport du projet EPQ dans la scolarisation de leurs enfants (6) et satisfaction des élèves (72,3%) de la qualité des kits reçus.

- Les résultats atteints par le projet PDA sont : (1) les jeunes formés dans les techniques de communications sont aussi sollicités dans les radios communautaires locales grâce à la formation reçue dans le cadre du projet ; (2) Les adolescents formés aux métiers gagnent un revenu grâce à l’exercice de leurs métiers ; (3) le dialogue intra-communautaire entre les jeunes et les adultes sur les questions vitales est amorcé ; (4) l’existence des espaces d’animation pour les jeunes et animer par eux même dans les radio communautaires ; (6) les émissions animées par les jeunes sont beaucoup suivies par la communauté, et les problèmes des jeunes sont de plus en plus abordés. »

Tous ces résultats montrent qu’en dépit de quelques insuffisances relevées pour certaines actions, des résultats forts encourageants ont été réalisés dans la composante Education dans les zones de transition de l’Est de la RDC.

11. Une étude de cas : le système éducatif au Katanga et ses performances

Ce « zoom » sur le cas du Katanga fait suite à une demande formulée par le Comité de pilotage lors de l’atelier de validation méthodologique. La justification d’une telle demande est fondée sur un constat partagé que les indicateurs du système éducatif au niveau de cette province (en particulier, l’accès, le taux brut de scolarisation, le taux d’achèvement, les taux de réussite, etc.) seraient moins performants (comparativement aux autres provinces ou à l’ensemble du pays) en dépit des efforts déployés pour les améliorer. Comment l’expliquer ?

Il était initialement prévu de procéder à une série d’entretiens individuels et/ou de groupe (focus group) avec les acteurs clés à l’échelle macro et méso du système éducatif et administratif provincial – un échantillonnage particulier avait été effectué à cet effet98. En raison de diverses contraintes expliquées en point 6 du rapport, la démarche a dû être réajustée en cours de route, voir même fortement limitée : une dizaine d’entretiens ont ainsi été effectués auprès de directeurs de CRS et directeurs d’écoles primaires99. Pour compenser, l’accent a été mis sur une recherche documentaire assez riche (voir annexe 4) qui a pu rendre compte de l’état de l’éducation au « Katanga » dans sa globalité.

98 Un expert international et un des experts nationaux devaient prendre en main les travaux de recherche sur le terrain qui étaient prévus pour durer une semaine. Les enquêtes de terrain devaient être complétées par une analyse de documents disponibles sur la problématique.

99 Les problèmes de santé empêcheront l’expert national de rencontrer des responsables provinciaux et de l’antenne UNICEF qui étaient d’ailleurs indisponibles en ce moment précis pour cause de déplacements.
Dès lors, sur la base des travaux menés, des informations collectées sur le terrain et dans les documents, la situation de l’éducation peut être analysée de façon synthétique à travers les rubriques suivantes : une brève présentation de la Province, un état des lieux du système éducatif, les résultats de la mise en œuvre du Programme Education de Base dans la Province, quelques orientations pour comprendre les causes des faibles performances du système, et enfin des pistes de propositions pour l’avenir.

g) Brève présentation du Katanga

Le Katanga est, après l’Orientale, la deuxième Province la plus vaste de la RDC avec 496 887 km². C’est la troisième province sur le plan démographique (près de 10 millions d’habitants\textsuperscript{100}, mais la densité reste faible (environ 11 habitant/km²). Cette population est répartie administrativement dans 3 villes statutaires, 27 cités, un district urbano-rural (Kolwezi) et 4 districts ruraux, soit au total 22 territoires. Elle serait la Province « la plus urbanisée du pays (38,8% de la population) » selon le Ministère du Plan, bien qu’elle contienne un grand nombre de zones rurales dont certaines fortement enclavées sur le plan géographique (ce que n’arrange pas l’état désastreux des réseaux routiers), notamment au Nord dans le district de Tanganyika. La plus grande ville est Lubumbashi qui est aussi le chef-lieu de la Province. Entre autres caractéristiques de cette population, on peut noter sa jeunesse, son dynamisme et sa répartition au sein de plusieurs groupes ethniques (bantous). On notera aussi que le Katanga est une Province de RDC d’une extrême richesse, en particulier en raison de la présence de mines sur son territoire\textsuperscript{101}. Ainsi, pour l’ensemble de la Province, l’incidence de la pauvreté (69%) est parmi les moins élevées du pays si on la compare à celle des autres provinces, même si le niveau d’inégalités est considérable (gini 0,42)\textsuperscript{102}. Cette inégalité se joue notamment en termes de milieu urbain versus milieu rural. On note ainsi que la pauvreté au Katanga est de 67,1% en milieu urbain et de 70,2% en milieu rural : une disparité entre milieux qu’on retrouve au niveau national (voir le point relatif au Contexte de la RDC et du secteur de l’Education).


Cette situation de guerre quasi permanente a eu d’enormes répercussions sur le plan économique et social. Dans le domaine économique, le Katanga est traditionnellement une Province minière. Elle dispose aussi de grands atouts dans les domaines de l’agriculture, de l’élevage, de la faune et de la flore. Mais la situation de guerre quasi-permanente, surtout au Nord, et la crise générale ont détruit le tissu économique. C’est surtout dans le domaine social que les conséquences des conflits sont particulièrement ressenties : atrocités physiques, morales et psychologiques, 412 000 déplacés en 2003 selon le PNUD, augmentation et diversification des groupes sociaux vulnérables (en particulier les femmes et les enfants), paupérisation importante, destruction des familles et des infrastructures sociales y compris celles de l’éducation qui a beaucoup souffert de la guerre.

\textsuperscript{100} INS, 2010
\textsuperscript{101} Avec un revenu (en dollars PPA (2001) de 1.249, le Katanga vient juste après Kinshasa (2.929).
\textsuperscript{102} République Démocratique du Congo, Province du Katanga, Document de stratégie de Croissance et de Réduction de la Pauvreté, Juin 2006.
Ces conséquences sont toutefois inégales réparties sur le territoire katangais. Comme souligné dans la mission d’évaluation des besoins humanitaires\(^{103}\), « la Province du Katanga se retrouve actuellement dans une lancée à double vitesse, avec Lubumbashi et la partie Sud dans une phase de relance économique perceptible et le Nord Katanga dans une phase de crise aigue oubliée ». Nous allons revenir sur cette idée en ce qui concerne le secteur de l’Éducation.

**h) L’Éducation au Katanga : état des lieux**

Que révèle l’analyse documentaire sur l’état de l’éducation au Katanga?

Elle révèle tout d’abord qu’en 10 ans, l’évolution des taux brut et net de scolarisation ont connu une évolution positive, comme l’illustre le tableau ci-dessous\(^{104}\), passant, pour le Katanga, respectivement de 48,3% et 47,2% à 76,8% et 66,1% (une évolution positive d’ailleurs constatée également à l’échelle nationale). Des progrès de 2005 à 2009 se lisent aussi à la lecture de la monographie du Katanga publiée par le Ministère du Plan, et qui faisait état en 2005 d’un « score mitigé » du Katanga en matière d’éducation comparé aux standards nationaux.

On remarquera en passant que si le taux brut de scolarisation au primaire a progressé, les écarts se sont quant à eux accentués entre fille et garçon puisque de 2001 à 2006, il est passé de 48 à 54% pour les filles et de 48,6 à 68% pour les garçons. Cet écart entre genre n’est toutefois pas propre au Katanga et peut être observé à l’échelle nationale aussi, encore en 2010, avec une différence entre filles et garçons au niveau du taux brut de scolarisation de 14,5%.

**Tableau 48 - Quelques indicateurs de l’éducation au Katanga et en RDC (en % pour les taux)**

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Katanga</td>
<td>RDC</td>
<td>Katanga</td>
<td>RDC</td>
</tr>
<tr>
<td>Taux de préscolarisation</td>
<td>3,6</td>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Taux brut de scolarisation au primaire</td>
<td>48,3</td>
<td>64</td>
<td>85,1</td>
<td>90,9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F=48</td>
<td>G=48,6</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Taux net de scolarisation au primaire</td>
<td>47,2</td>
<td>51,7</td>
<td></td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F=44,1</td>
<td>F=48,6</td>
<td></td>
<td>F=49</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>G=50,4</td>
<td>G=54,8</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Taux brut d’admission en 1(e) année d’enseignement primaire</td>
<td>75,1</td>
<td>84,1</td>
<td>100%</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>F=69,7</td>
<td>F=79</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>G=80,7</td>
<td>G=89,3</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>


\(^{104}\) On notera au passage que le tableau ci-dessous est incomplet. Il convient en effet de noter que les données sur l’éducation sont souvent disparates, difficiles à collecter et parfois même contradictoires d’une source à l’autre. Couplé à l’analyse documentaire, il apporte néanmoins quelques éclairages en matières d’indicateurs d’éducation.
Taux net d’admission en 1ère année d’enseignement primaire

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>18,6</th>
<th>17</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>F=16</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>G=21,2</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taux de survie (5ème année pour 2001, 6ème année pour 2010)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>18,2</th>
<th>24,8</th>
<th>62,1</th>
<th>75,3</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>G=17,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>21,2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>17,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>44,5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>51,3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Taux net d’achèvement

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>10,6</th>
<th>14,4</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>G=17,5</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Sources multiples : enquêtes MICS 2001 et 2010, annuaire statistique 2008-2009 (en italique), PNUD

Toutefois, il est aussi montré dans un rapport du PNUD de 2009\textsuperscript{105} que les taux de scolarisation sont faibles et légèrement en deçà des moyennes nationales. Le taux net de scolarisation nous indique que la proportion d’enfants en âge d’aller à l’école primaire (de 6 à 11 ans) qui se rendent effectivement à l’école est moins élevée dans le Katanga (54,2%) que par rapport à la moyenne nationale (55%) (selon les données de l’enquête 1-2-3 de 2005)\textsuperscript{106}. Il s’agit d’un constat qu’on retrouve dans l’enquête MICS 4 de 2010, laquelle montre que si le taux net de scolarisation dans le primaire au Katanga est de 66,1% (60,3% pour les filles), elle est par contre plus élevée de 7,8 points au niveau national (74,8% avec 72% pour les filles).

Si donc les indicateurs ont positivement évolués de 2001 à 2010, ils restent en deçà de la moyenne nationale. Même le taux net d’admission en première année du primaire, qui, dans le Katanga, a connu une évolution en 2005 au-delà de la moyenne nationale, a finalement progressé moins vite que celle-ci pour arriver à un taux de 44,5% contre 51,3% au niveau de la RDC.

Les indicateurs de progression scolaire sont, eux aussi, faibles relativement à la moyenne nationale. On retrouve en effet, au Katanga, un taux d’achèvement de 10,6%, soit parmi les plus bas de la RDC après l’Équateur, la Province Orientale et le Kasaï Occidental. Le taux de survie est, quant à lui, le moins élevé du pays. En 2006, le DSRP relatif au Katanga faisait état d’un taux de déscolarisation de 32%, contre 25% pour le Kasaï Oriental.

Notons en passant que ces constats valent en tout cas pour l’éducation primaire, à laquelle nous nous intéressons ici. Le PNUD soulignait en effet en 2009 qu’au Katanga, « par rapport à l’ensemble du pays, les proportions des non instruits, des personnes ayant atteint un niveau d’instruction primaire sont assez faibles avec respectivement 19,6% et 27,6% contre 20,1%, 31,3% au niveau national. Par contre les personnes de 15 ans et plus ayant suivi une formation secondaire (47,7%) représentent des proportions légèrement plus élevées par rapport à l’ensemble du pays (44,8%). Enfin, ceux qui ont atteint le niveau universitaire représentent 1,3% de la population (contre 3,2% en RDC). Finalement, les katangais de 15 ans et plus ont en moyenne 7,0 années d’études réussies contre 6,9 ans pour la RDC »\textsuperscript{107}.

En résumé, de manière générale et sur la base des données recueillies, le tableau ci-dessus montre que les indicateurs au Katanga sont bien, en général, inférieurs aux chiffres nationaux. Faut-il cependant en conclure que, dans le cadre de la mise en œuvre du Programme Education de base, le Katanga n’aurait pas enregistré de progrès ?

\textsuperscript{105} PNUD, Unité de lutte contre la pauvreté, Province du Katanga, Profil résumé, mars 2009.

\textsuperscript{106} Cela vaut aussi pour l’année 2001. Un œil sur le taux net de scolarisation de 2001 nous indique en effet aussi que la proportion d’enfants en âge d’aller à l’école primaire (de 6 à 11 ans) qui se rendent effectivement à l’école est moins élevée dans le Katanga (47,2%) que par rapport une moyenne de pays faible puisqu’elle est seulement de 51,7%.

\textsuperscript{107} Idem.
i) Les résultats de la mise en œuvre du Programme Education de Base au Katanga

Les données quantitatives
Comme le prouvent les données du tableau ci-dessous, relatives aux résultats planifiés pour la province en 2008-2012, le Katanga enregistre des progrès significatifs, voire spectaculaires pour certaines activités, dans le cadre de la mise en œuvre du Programme Education de Base en RDC et ce, quel que soit le projet retenu (DIJE, EPQ, PDA). Seuls font exception quelques activités qui seraient à la traîne comme l’encadrement des jeunes déscolarisés (24% de taux de réalisation) ou la formation des superviseurs et personnel éducatifs du SIGE (32%). Comme l’ont d’ailleurs révélé les commentaires qui accompagnent les résultats, il apparaît que c’est souvent le manque de fonds ou le faible engagement de l’Etat (gouvernement provincial) qui sont à l’origine de ces faibles performances. En somme, si le progrès au Katanga n’est pas le meilleur, il n’est pas non plus le moins important, loin de là.

Les enquêtes menées sur le terrain ont montré également que les différents projets ont atteint des résultats forts appréciables (voir les développements dans le point 7). Au niveau des projets DIJE et PDA, des exemples de bonnes pratiques ont été identifiées dans certaines Provinces. Cela étant, par rapport aux investissements et aux efforts consentis, ces progrès enregistrés auraient pu être meilleurs afin que les indicateurs ne soient pas moins performants que le niveau national. Existe-t-il des causes endogènes à ces faibles performances ?

Tableau 49 - Les résultats de la mise en œuvre du Programme au Katanga

<table>
<thead>
<tr>
<th>Résultats intermédiaires/Activités</th>
<th>Valeur de référence</th>
<th>Valeur ciblée à fin 2012</th>
<th>6 Mois</th>
<th>Cumul</th>
<th>en % de la valeur ciblée</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>IR3.1: Le nombre d'enfants de 3 à 5 ans qui ont accès à des espaces d'encadrement et d'éveil à base communautaire passe de 78,000 en 2010 à 180,000 en 2012</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Act 01: 11.336 enfants ont accès à des espaces d'encadrement et d'éveil à base communautaire et sont enregistrés à l'Etat Civil à travers la mobilisation de 1.600 parents dans 16 communautés.</td>
<td>7906</td>
<td>19242</td>
<td>4655</td>
<td>16 032</td>
<td>83,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 02: 415 parents sont formés sur le Développement Intégré du Jeune Enfant.</td>
<td>125</td>
<td>540</td>
<td>140</td>
<td>367</td>
<td>68,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 03: 28 nouveaux espaces communautaires d'éveil appuyés et dotés d'équipements.</td>
<td>67</td>
<td>95</td>
<td>14</td>
<td>81</td>
<td>85,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 04: 69 encadreurs formés sur la méthodologie de développement des compétences en pré-lecture et en pré-calcul.</td>
<td>98</td>
<td>167</td>
<td>42</td>
<td>140</td>
<td>83,8%</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 05: La Politique du Développement du Jeune Enfant est finalisée et vulgarisée au niveau provincial.</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>0,0%</td>
</tr>
<tr>
<td>IR3.2 : Le pourcentage d'enfants (F/G) qui fréquent l'école primaire de passe de 75% en 2010 à 90% en 2012</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Act 01:</td>
<td>337.931 enfants (50% filles) ont accès à l'éducation à travers le partenariat et la capacitation des organisations religieuses, des COPAs, les autres groupes des sociétés civiles et le gouvernement dans la mise en place et la gestion de fonds communautaires</td>
<td>230137</td>
<td>568068</td>
<td>0</td>
<td>711 650</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 02:</td>
<td>740.742 élèves des structures éducatives formelles et non formelles ciblées dotés des fournitures scolaires de base.</td>
<td>401812</td>
<td>1142554</td>
<td>262080</td>
<td>663 892</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 03:</td>
<td>15 écoles primaires publiques (12 salles de classes) réhabilitées et équipées selon les normes retenues.</td>
<td>0</td>
<td>15</td>
<td>0</td>
<td>-</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 04:</td>
<td>56.183 enfants déscolarisés (50% filles) encadrés dans les structures éducatives formelles et non formelles</td>
<td>0</td>
<td>56183</td>
<td>8171</td>
<td>13 487</td>
</tr>
<tr>
<td>Act 05:</td>
<td>4 journées de sensibilisation et de mobilisation sociale organisée sur l’inscription et le maintien des filles à l’école</td>
<td>0,83</td>
<td>1,00</td>
<td>1</td>
<td>83,0%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| IR3.3 | Le pourcentage d'enfants (F/G) qui achèvent le cycle primaire passe de 56% en 2009 à au moins 60% en 2012 | Valeur de référence | Valeur ciblée à fin 2012 | 6 Mois | Cumul | en % de la valeur ciblée |
| Act 01: | Une étude sur la situation des enfants et adolescents non scolarisés ainsi qu’une évaluation des activités du Programme éducation sont exécutées. | 0 | 0,01 | 1 | 1 | 10000,0% |
| Act 02: | La mise en œuvre du plan de communication sur la politique de gratuité est appuyée. | 0 | 1 | 1 | 1 | 100,0% |
| Act 03: | 3.312 personnels éducatifs formés sur les méthodes de pédagogie active, axées sur l’enfant et dotation en matériel pédagogique et didactique de base | 8994 | 12306 | 0 | 10 744 | 87,3% |
| Act 04: | 40 superviseurs et personnel éducatifs du SIGE sont formés en planification, suivi et évaluation du system éducatifs au niveau provincial. | 0 | 40 | 13 | 13 | 32,5% |

IR1.6: 400 000 adolescents à l'école et en dehors de l'école ont acquis des compétences de vie courante en matière de prévention du VIH/SIDA, promotion de la paix et de la citoyenneté, prévention des violences et d'abus sexuel

| Act 01: | Une étude CAP sur les jeunes et le VIH est réalisée. | 0 | 1 | 0 | - | 0,0% |
| Act 02: | 30.000 adolescents/jeunes (50% filles) sont formés sur la prévention du VIH/ SIDA y inclus le genre, des violences sexuelles et l'éducation à la paix et à la citoyenneté à travers les compétences de vie courante. | 37840 | 67840 | 9965 | 48 865 | 72,0% |
j) Orientations pour comprendre l’état de l’éducation au Katanga

**Les résultats du point de vue des acteurs**

L’enquête spécifique menée dans le cadre de cette étude de cas a concerné 15 directeurs de CRS et d’écoles. Un guide d’entretien a été élaboré et qui contient une question principale semi-ouverte, précédée d’un contexte (la problématique formulée plus haut). Cette question se présente de la manière suivante\(^{108}\) :

« Comment peut-on expliquer les faibles performances du système éducatif dans certaines zones du Katanga en dehors de la ville de Lubumbashi ? » avec comme hypothèses de recherche:

- Absentéisme des enseignants (et pourquoi ?)
- Faible motivation des enseignants
- Faible implication des parents dans l’éducation de leurs enfants (et pourquoi ?)
- Absentéisme anarchique des enfants qui préfèrent chercher de l’argent dans les mines
- Pauvreté générale
- Facteurs socio-culturels (à rechercher)
- Autres (précisez)

Le tableau ci-dessous fait la synthèse de l’information recueillie.

Il ressort de ce tableau que presque toutes les hypothèses retenues pourraient expliquer les faibles résultats du système éducatif au Katanga, le facteur le plus dominant restant la « faible motivation des enseignants » (93%) : une problématique générale à tout le pays comme l’ont montré les données issues de l’enquête dans les 6 provinces retenues pour l’évaluation. Ce qui relativise le rôle de ce facteur pris isolément.

**Tableau 50 - Les faibles performances du système éducatifs selon les acteurs de terrain**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Comment peut-on expliquer les faibles performances du système éducatif dans ces zones du Katanga?</th>
<th>Fréquence</th>
<th>%</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Absentéisme des enseignants (et pourquoi ?)</td>
<td>0</td>
<td>0,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Faible motivation des enseignants</td>
<td>14</td>
<td>93,33</td>
</tr>
<tr>
<td>Faible implication des parents dans l’éducation de leurs enfants (et pourquoi ?)</td>
<td>6</td>
<td>40,00</td>
</tr>
<tr>
<td>Absentéisme anarchique des enfants qui préfèrent chercher de l’argent dans les mines</td>
<td>8</td>
<td>53,33</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\(^{108}\) NB : Plusieurs réponses étaient possibles
Pauvreté générale | 4 | 26,67  
Facteurs socio-culturels (à rechercher) | 3 | 20,00  
Autres (préciser) : la guerre, retard à commencer les études (surtout les filles) | 2 | 13,33  

(Sources : données d’enquêtes, avril-mai 2012)

Mais les résultats de ce tableau nous invitent à mettre en évidence deux variables d’importance qui, elles, sont davantage spécifiques au Katanga (bien que partagées dans certaines mesures par d’autres provinces également) : la présence de sociétés minières d’une part, la faible implication des parents et la pauvreté (non spécifique au Katanga) qu’on peut expliquer par le contexte de conflit que connaît le Katanga depuis les débuts (spécifique au Katanga et plus largement, à l’Est de la RDC).

**Le poids décisif du secteur minier**

Il convient en effet de retenir cette cause non négligeable et tout à fait spécifique au Katanga qu’est « l’absentéisme anarchique des enfants qui préfèrent chercher de l’argent dans les mines » ; en effet, la présence de nombreuses entreprises minières attire les enfants et les adolescents et les vide ainsi des salles de classe pour la recherche de l’argent, ce d’autant plus que la pauvreté des parents ne permet pas de les prendre en charge correctement – un constat paradoxal si on le confronte à cette réalité de sociétés minières qui s’impliquent *a contrario* dans la construction d’infrastructures scolaires. Ce facteur permet de comprendre les faibles taux d’achèvement enregistrés dans le Katanga. Dans les rapports et documents, le facteur de la présence d’entreprises minières revient, évidemment, de manière constante. Une étude réalisée en 2008 sur le travail des enfants dans les mines et les carrières du Katanga a montré que les mines attirent davantage les enfants du niveau primaire que du niveau secondaire, la déperdition maximale se faisant au 3ème degré primaire109. La mission d’évaluation des besoins humanitaires du Katanga réalisée par les Nations Unies met également en évidence que, dans le Nord, la production minière artisanale est lucrative tout en étant aussi à l’origine de nombreux maux dont notamment l’abandon d’écoles des jeunes enfants110. Le décès des parents, la pauvreté économique ou l’incapacité à assurer les frais de scolarité sont autant de raisons qui poussent les jeunes enfants à travailler dans les mines, une activité d’ailleurs parfois combinée avec la scolarité elle-même, au détriment de celle-ci.

**Des disparités Nord-Sud en raison des conflits**

Nous avons vu que les disparités se jouent entre autres sur l’axe urbain/rural. Mais la disparité se joue aussi en termes Nord-Sud. La partie Nord du Katanga est en effet, de manière inégale mais presque sans discontinuité depuis des années, en proie aux violences et aux déplacements massifs de population. La mission d’évaluation des besoins humanitaires du Katanga évoque l’insécurité quasi permanente entrenue par les groupements armés. La pauvreté au Katanga trouve en partie sa racine dans cette série de conflits meurtriers et destructeurs qui, pendant des décennies ont détruit le tissu économique, social et culturel d’une Province qui est toujours à la recherche de ses marques. Les conséquences des conflits ont été aggravées par un contexte politique peu favorable au progrès (mauvaise gouvernance). Cette situation de conflits a des conséquences directes sur l’éducation. En termes d’infrastructures tout d’abord : la monographie du Katanga a particulièrement montré

---

110 Il est également souligné que les zones fortement militarisées coïncident avec les régions minières.
l’impact de la guerre sur les infrastructures scolaires qui sont dans un état de « délabrement avancé », notamment les écoles publiques (80%)\(^{111}\). Au total en 2005, c’était près de 500 établissements d’enseignement qui étaient détruits ou rendus non fonctionnels dans l’ensemble du Nord Katanga. Dans ce contexte, les pupitres servent davantage au bois de chauffe, plus qu’à l’apprentissage. En termes de matériel pédagogique et didactique ensuite, celui-ci étant régulièrement pillé. En termes d’incapacité des parents à assurer les frais de scolarité de leurs enfants enfin et surtout, les mouvements de désertion de villages entraînant une réduction de leur pouvoir économique. Ces facteurs ont des incidences directes sur les indicateurs de scolarité. Ainsi, en 2005, les taux les plus faibles étaient observés par la mission d’évaluation dans le poste d’encadrement administratif de Ankoro (14% dans le primaire) et le territoire de Mitwaba (26% dans le primaire). Les taux les plus « élevés » dans les territoires observés se rencontraient à Nyunzu (30% dans le primaire) ou à Kongolo (45% dans le primaire). En 2005 encore, dans le territoire de Kabongo, le taux de scolarisation était de 77%, contre 21% dans celui de Moba en raison de l’insuffisance des infrastructures scolaires et de la pauvreté généralisée des familles. On peut dès lors poser l’hypothèse que les indicateurs de l’éducation au Katanga observent de grandes disparités dans la Province, et notamment selon l’axe Nord/Sud, avec une grande faiblesse au Nord en raison des conflits qui tirent les indicateurs vers le bas.

En résumé, la faiblesse des indicateurs du système éducatif dans le Katanga résulterait de la combinaison de plusieurs facteurs cumulés : des facteurs spécifiques à cette Province que sont i) le contexte de conflits qui a aggravé – et aggrave encore – la destruction du tissu économique et social, en particulier dans le Nord de la Province : une situation qui ferait drastiquement baisser la moyenne des indicateurs ; et ii) la présence de mines qui attirent les enfants hors du circuit scolaire ; mais aussi des facteurs qu’on retrouve à l’échelle du pays tels que la faible motivation des enseignants ou le contexte de pauvreté généralisée.

### k) Que faire pour l’éducation au Katanga ?

A la question de savoir ce qu’il convient de faire pour « booster » l’éducation dans la Province du Katanga, on peut se demander s’il est adéquat, tant d’un point de vue analytique que politique, de proposer des pistes de solutions pour cette Province spécifiquement. Au vu des causes identifiées en effet (causes historiques de conflit, pauvreté généralisée avec comme corollaire un absentéisme élevé des enseignants qui changent de métier ou un enfant sur sept seulement inscrit à l’école par famille, la présence d’industries minières qui utilisent les enfants qui désertent les classes, conflits ouverts ou larvés et déplacements de la population qui en découlent …), il n’est que des solutions structurelles, d’ordre politique d’ailleurs avant tout, qui puissent être formulées\(^{112}\) - au titre desquelles :

- Créer les conditions pour une paix durable dans la Province, ce qui passe par un renforcement de la démocratie et de la protection des droits de l’homme.
- Assurer la totalité de la prise en charge gratuite de tous les enfants scolarisables en créant des internats par exemple ou au moins en créant des cantines qui assurent les 3 repas quotidiens et veiller à vêtir et soigner correctement les enfants ;
- Multiplier des AGR pour lutter contre la pauvreté des parents ;

\(^{111}\) Toujours selon la même source, ces écoles appartendraient à tous les réseaux : « des écoles officielles, des écoles conventionnées catholiques, Protestantes, Kimbanguistes et musulmanes ainsi que des écoles privées, qui organisent l’enseignement depuis le niveau maternel jusqu’à l’université ».

\(^{112}\) Voir les recommandations formulées dans le présent rapport en ce qui concerne le secteur de l’Éducation.
- Mécaniser et donner un salaire décent aux enseignants qui doivent bénéficier de formation initiale et continue bien organisées et articulées (ce qui suppose l’élaboration d’une nouvelle politique de formation) ;
- Elaborer un cahier de charges pour les entreprises minières interdisant l’embauche des enfants (sanctions des contrevenants et les contraindre à prévoir ou à renouveler un budget à allouer à l’éducation) ;

De telles mesures ne peuvent toutefois être proposées pour le Katanga sans une question sous-jacente, sur laquelle nous conclurons cette étude de cas : quelle Province de RDC n’a-t-elle pas le droit elle aussi à de tels investissements ? Pourquoi le Katanga et pas d’autres ? Il y a là une question foncièrement politique, d’ailleurs exprimée par plusieurs interlocuteurs lors de l’évaluation qui évoquaient le clivage Est-Ouest dans les aides apportées en RDC.
ANNEXE 7 – Les CV des experts

Expert 1 (Chef de projet)

1) **ETAT CIVIL**

Nom : COMPAORE
Prénoms : Martin
Date de naissance : 12 novembre 1959
Lieu de naissance : Ouarégou
Nationalité : Burkinabé
Situation matrimoniale : Marié – 02 enfants

Tel : (226) 50 30 00 87
01 BP 1456 Ouagadougou 01 Burkina Faso

Adresse personnelle : Tél. : (226) 50 36 70 76 / GSM : 70-74-83-62
06 BP 9252 Ouagadougou 06
E-mail : niaogho@yahoo.fr
Ou martincompaore@hotmail.com

2) **DIPLOMES ET TITRES**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Année</th>
<th>Ecole/Localité</th>
<th>Titres et diplômes</th>
<th>Mention</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1993</td>
<td></td>
<td>Certificat d’Aptitude au Professeur de l’Enseignement Secondaire (C.A.P.E.S.)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Juin 1983</td>
<td>Ecole des Lettres et des Sciences Humaines</td>
<td>Licence de Géographie</td>
<td>Passable</td>
</tr>
<tr>
<td>Juin 1980</td>
<td>Collège Privé Catholique de Tounouma /Bobo-Dioulasso</td>
<td>Baccalauréat Série D</td>
<td>Passable</td>
</tr>
<tr>
<td>Juin 1972</td>
<td>Ecole Primaire Publique de Niaogho</td>
<td>Certificat d’Etudes Primaires Elémentaires</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
## 3)- CURSUS SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE

<table>
<thead>
<tr>
<th>Années</th>
<th>Ecoles et localités</th>
<th>Pays</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1980-1985</td>
<td>Ecole des Lettres et des Sciences Humaines/Université de Ouagadougou</td>
<td>Burkina Faso</td>
</tr>
<tr>
<td>1979-1980</td>
<td>Collège Privé Catholique de Tounouma/Bobo-Dioulasso</td>
<td>Burkina Faso</td>
</tr>
<tr>
<td>1977-1979</td>
<td>Interséminaire de Kossoghin/Ouagadougou</td>
<td>Burkina Faso</td>
</tr>
<tr>
<td>1972-1977</td>
<td>Petit Séminaire de Baskouré/Koupéla</td>
<td>Burkina Faso</td>
</tr>
<tr>
<td>1966-1972</td>
<td>Ecole Primaire Publique de Niaogho</td>
<td>Burkina Faso</td>
</tr>
</tbody>
</table>

## 4) FORMATIONS PROFESSIONNELLES INITIALE ET CONTINUE

<table>
<thead>
<tr>
<th>Années ou Périodes</th>
<th>Lieu</th>
<th>Intitulé de la Formation reçue</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Septembre à décembre 2001</td>
<td>Bureau d’Ingénierie en Education et en Formation/ Louvain-la-Neuve/Belgique</td>
<td>Didactique des apprentissages</td>
</tr>
<tr>
<td>Juillet 2000</td>
<td>Centre International de Formation à l’Enseignement des Droits de l’Homme et de la Paix (CIFEDHOP)/Genève/Suisse</td>
<td>Formation à l’enseignement des droits de l’homme et de la paix</td>
</tr>
<tr>
<td>Octobre 1997 à novembre 1999</td>
<td>Ecole Normale Supérieure de Koudougou/Burkina Faso</td>
<td>Aptitude à la fonction d’inspecteur de l’enseignement secondaire</td>
</tr>
<tr>
<td>Novembre à décembre 1996</td>
<td>Centre International d’Études Pédagogiques (CIEP)/Sèvres/France</td>
<td>Projet d’établissement, Vie scolaire et formation des chefs d’établissements</td>
</tr>
<tr>
<td>Février 1996</td>
<td>Direction de la Formation Professionnelle administrative/DIFPE/Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS)/Bobo-Dioulasso/Burkina Faso</td>
<td>Formation au suivi et à l’évaluation des activités de formation</td>
</tr>
</tbody>
</table>

## 5)- ACTIVITES PROFESSIONNELLES

<table>
<thead>
<tr>
<th>Années ou Périodes</th>
<th>Lieu de service ou de l’activité</th>
<th>Fonction ou activités</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Octobre 2010, février, mars et octobre 2011</td>
<td>MORONI/ COMORES</td>
<td>expert international du BIEF s.a. (Bureau d’Ingénierie en Education et Formation, Place des Peintres, 5, B-1348 Louvain-la-Neuve, Belgique) pour le compte de l’UNICEF et du Ministère de l’Education nationale: Missions d’appui à l’implantation de l’Approche par Compétences/ Pédagogie de l’intégration dans le système éducatif comorien (en présentiel et à distance) pour la conception de documents tels que : « L’étude de cas », deux guides d’évaluation à l’intention des décideurs et des praticiens, des maquettes de manuels scolaires selon l’APC.</td>
</tr>
<tr>
<td>Date</td>
<td>Pays de l’UEMOA</td>
<td>d’expert international du BIEF: Contribution à l’étude sur l’harmonisation du Baccalauréat dans les 8 pays membres de l’UEMOA (Bénin, Burkina Faso, Côte d’Ivoire, Guinée Bissau, Mali, Niger, Sénégal, Togo)</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------------</td>
<td>------------------</td>
<td>--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| Juin 2010 à mars 2011 | Pays de l’UEMOA | expert national et international:  
- Accompagnement de la relecture du livre – guide du professeur en Education en matière de Population (EmP) selon l’approche par les compétences ;  
- Elaboration de projet de plans d’action, de chronogrammes pour la réforme des curriculums selon l’approche par les compétences de l’enseignement secondaire ;  
- Animation d’ateliers d’information, de formation ou de réflexion sur l’implantation de l’approche par les compétences dans l’enseignement maternel, primaire et secondaire |
| Mars à Juillet 2010 | COTONOU/ BENIN | expert international du BIEF:  
- Contribution à l’animation de la formation des concepteurs de curriculums selon l’approche par les compétences pour le collège, au Maroc ;  
- Accompagnement de l’élaboration des curriculums et des guides d’enseignants par l’équipe d’Histoire-Géographie/Education à la citoyenneté ;  
- Contribution à l’élaboration de modules de formation de formateurs ;  
- Animation d’atelier de régulation des outils APC du collège ;  
- Supervision des travaux d’élaboration des épreuves d’évaluation des apprentissages au collège  
- Travaux de régulation des outils APC du collège |
| Février, avril, mai-juin, juillet, décembre 2009, janvier-juin 2010 | Rabat / Maroc | d’expert international et de coordonnateur de l’équipe d’experts internationaux au titre du BIEF (Bureau d’Ingénierie en Education et Formation) et pour le compte de l’UNICEF et du Ministère de l’Education nationale:  
- Accompagnement de l’élaboration de curriculums de l’enseignement primaire selon l’approche par les compétences/ Pédagogie de l’intégration dans l’enseignement primaire ;  
- Contribution à l’élaboration de plan de formation continue des enseignants pour la mise en œuvre de la Pédagogie de l’intégration ;  
- Contribution à l’élaboration de modules de formation de formateurs ;  
- Animation de formation de formateurs  
- Supervision des travaux d’élaboration des épreuves d’évaluation des apprentissages au Primaire. |
| Janvier 2006 – août 2008 | Moroni/Comores | Participation et contribution à l’animation du séminaire de sensibilisation et d’information à l’approche par compétences organisé par l’Agence Intergouvernementale de la Francophonie |
en partenariat avec le Bureau d’Ingénierie en Education et Formation (BIEF)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Depuis 2000</th>
<th>DGIFPE/MESSRS/Ouagadougou/Burkina Faso</th>
<th>Inspecteur de l’Enseignement secondaire</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Octobre 1986 à septembre 1992</td>
<td>Collège d’Enseignement Général de Zorgho, puis Lycée Yam-Waya de Ouahigouya/Burkina Faso</td>
<td>Professeur d’histoire-géographie</td>
</tr>
<tr>
<td>Octobre 1984 à septembre 1986</td>
<td>Scolasticat de Saint Camille (Ouagadougou), puis Lycée provincial de Kaya/Burkina Faso</td>
<td>Professeur d’histoire-géographie</td>
</tr>
</tbody>
</table>

6)-CONNAISSANCES LINGUISTIQUES

<table>
<thead>
<tr>
<th>Langues</th>
<th>Expression écrite</th>
<th>Expression orale</th>
<th>Compréhension</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Français</td>
<td>Bonne</td>
<td>Bonne</td>
<td>Bonne</td>
</tr>
<tr>
<td>Anglais</td>
<td>Passable</td>
<td>Passable</td>
<td>Passable</td>
</tr>
<tr>
<td>Mooré</td>
<td>Insuffisante</td>
<td>Assez bonne</td>
<td>Assez bonne</td>
</tr>
<tr>
<td>Bissa</td>
<td>Insuffisante</td>
<td>Bonne</td>
<td>Bonne</td>
</tr>
</tbody>
</table>

7) CONNAISSANCES EN INFORMATIQUE

Word (traitement de texte) : Bien
Excel (tableur) : Bien
Power point : Passable

8) PUBLICATION

Etude évaluative de la couverture des Programmes d’histoire-géographie de l’enseignement secondaire au Burkina Faso (mémoire de fin de formation à la fonction d’inspecteur de l’enseignement Secondaire, octobre 1999)

Contribution à l’encadrement d’élèves-inspecteurs de l’enseignement secondaire en temps que codirecteur pour la production de leur mémoire de fin de formation à l’Ecole normale supérieure (E.N.S./Université de Koudougou).
Expert international : experte méthodologique et en évaluation de programmes

Curriculum vitae

Nom : HUBERT Gaëlle

Fonction :
Experte en éducation et en gestion de projets, au BIEF
Professeur invitée aux FUSL

Nationalité : Belge

Éducation :
2008 Docteure en sciences politiques et sociales, Facultés universitaires Saint-Louis
2003 DEA en sociologie à l’UCL. Proclamée avec « Grande distinction ».
2002 Maîtrise en Études Européennes - Master in European Studies (programme bilingue) à l’UCL. Proclamée avec « Grande distinction ».
2001 Licence en Sociologie à l’UCL. Proclamée avec « La plus grande distinction ».

Expérience professionnelle :
À partir de février 2012

Experte en éducation et en gestion de projets pour le BIEF sa
Stage de formation d’inspecteurs du Bénin à l’approche par compétences (Pédagogie de l’intégration) dans le domaine de la formation professionnelle, Louvain-la-Neuve, Mai 2012
Séminaire national de formation de 100 formateurs à l’approche par compétences en vue de son implantation dans le sous-système de l’éducation de base (séminaire bilingue FR-EN), dans le cadre du projet Education II du Ministère de l’éducation au Cameroun, Avril 2012
Appui à l’évaluation du projet européen FEDER « Stimuler l’esprit d’entreprendre en Zone d’intervention prioritaire » (ou « Boost your Talent ») pour l’ABE, Mars à Août 2012

Depuis l’année académique 2010-2011

Professeur invitée aux Facultés universitaires Saint-Louis
Dispensation du cours « Sociétés européennes : adhésion, participation et résistances » au sein du Master 120 de l’IEE conjoint aux FUSL et à l’UCL.
Septembre 2003-Janvier 2011

Assistante de recherche au CReSPo et au CES des Facultés universitaires Saint-Louis


Novembre 2007 à Janvier 2008

Expédition BELARE (« Belgian Antarctic Research Station »)

Septembre 2005 à Février 2006

Stage à la Représentation Permanente de Belgique auprès de l’UE
Suivi des dossiers portant principalement sur la politique régionale européenne, la politique européenne de voisinage (PEV) et la réforme du processus de Lisbonne.

Langues :
• Français : langue maternelle
• Anglais : très bonne maîtrise active et passive
• Espagnol : niveau moyen

Publications :


**Communications :**

Hubert G. « The Europeanization debate : sociological insights with the help of Norbert Elias », ECPR Fifth Pan-European Conference, Porto, 24-26 juin 2010 (paper accepted – not attended for maternity reasons).


Hubert G. « Les processus de juridicisation du lien social et de judiciarisation des conflits ». Communication à l’interlabo du GERN (Groupe Européen de Recherche sur les Normativités), 17 mars 2006.
I. IDENTITE

NOM : KAYEMBE
POST NOM : MILOLO KABASELE
PRENOM : GABY RICHARD
DATE DE NAISSANCE : 10 Novembre 1943
LIEU DE NAISSANCE : KANANGA
LOCALITE D’ORIGINE : BAKWA BEYA
SECTEUR : MUANZA NGOMA
TERRITOIRE D’ORIGINE : DEMBA
DISTRICT D’ORIGINE : DE LA LULUA
SITUATION FAMILIALE : Marié à WALELU TSHISHIKU Marie Christine et père de Sept enfants dont 2 filles
ADRESSE DE RESIDENCE : 26, Av. Popo, quartier LIVULU, Commune de LEMBA ville de Kinshasa (RDC)
NATIONALITE : Congolaise
TELEPHONE : 00(243) 999981864
E-mail : kayembe_gabi@yahoo.fr

II. ETUDES FAITES

- Primaires : 6 ans à MIKALAYI St Joseph
- Secondaires : 6 ans des humanités Pédagogiques au collège St Louis à KANANGA
- Supérieures : graduat en sciences Naturelles et Géographie à l’Ecole Normale Moyenne de Boma avec Mention : Distinction
- Licence et Agrégation de Géographie à l’Université Pédagogique Nationale de KINSHASA (UPN) avec mention : Distinction
- DES : deux ans d’études approfondie en Géographie à l’UPN

III. GRADES ET PROMOTIONS OBTENUS A LA FONCTION PUBLIQUE

- Affecté comme professeur de l’enseignement secondaire en 1979
- Nommé chef de division par Ordonnance n°83-177 du 22 septembre 1983
- Nommé Directeur par Ordonnance n° 91-247 du 28 Octobre 1991
- Commissionné Directeur Général de l’Education non formelle par l’arrêté Ministériel n°0027-2007 du 08 Janvier 2007
- Nommé Secrétaire Général Honoraire de la Fonction Publique par l’Ordonnance n°09/072 du 31 Juillet 2009

IV. ACTIVITES PROFESSIONNELLES EXERCEES

- Professeur des Sciences naturelles et Géographie aux humanités
- Inspecteur National des écoles conventionnées Islamiques
- Secrétaire Administratif au Cabinet du Ministre de la Santé Publique et des Affaires Sociales

177
• Conseiller Psychopédagogique au Cabinet du Ministre des Affaires Sociales durant deux ans
• Directeur chef de service de l’Action Sociale au Ministère des Affaires Sociales
• Directeur chef de service de l’Inspection sociale et Contrôle aux Affaires Sociales
• Directeur chef de service de la Coopération avec les ONG nationales et Internationales a vocation sociale
• Directeur chef de service de l’alphabétisation et de l’éducation des adultes
• Directeur général de la Direction Générale de l’Education Non Formelle
• Formateur des formateurs des cadres d’Alphabétisation et d’Apprentissage Professionnel en collaboration avec l’UNICEF et l’UNESCO
• Concepteur, organisateur, gestionnaire, accompagnateur et évaluateur de plusieurs projets (Séminaires, ateliers et fora) dans les domaines d’alphabétisation et d’apprentissage professionnel des jeunes et des adultes
• Animateur des travaux d’élaboration et de production des programmes d’alphabétisation, des modules de formation, des annuaires statistiques de l’éducation non formelle
• Membre de la Commission Interministérielle pour l’Enseignement Technique et la Formation Professionnelle et Président de la Commission Technique des Référentiels (Métier, compétences, formation et évaluation) ayant produit les référentiels complets des métiers suivants : Electricité domestique, Electronique, Menuiserie, Plomberie, Coupe et Couture, Mécanique Automobile, Maçonnerie, Esthétique et coiffure, Secrétariat et Froid
• Consultant ayant produit pour l’UNESCO le rapport National d’évaluation sur la stratégie « LIFE » en RDC

V. PARTICIPATION AUX CONFERENCES, ATELIERS ET MISSIONS D’ETUDES A L’ETRANGER

• Expert ayant participé à la conférence Mondiale de JOMTIEN (THAILAND) sur l’Education pour tous
• Expert ayant participé à la conférence internationale de l’Éducation sur les programmes d’Alphabétisation à GENEVE
• Expert ayant participé à la conférence internationale des ONG sur le développement à MARRAKETCH (Maroc)
• Expert ayant participé à la conférence Africaine sur la réadaptation des personnes Handicapées à BRAZZAVILLE (République du Congo)
• Expert ayant participé à l’atelier de DOUALA (CAMEROUN) sur l’impact de l’énergie dans la lutte contre la pauvreté
• Expert ayant participé à l’atelier de DAKAR (SENEGAL) sur la formation des facilatateurs en éducation Non formelle en Afrique
• Expert ayant participé à l’atelier de BAMAKO (MALI) sur la validation du guide de formation des facilitateurs en Alphabétisation et en Education Non formelle en Afrique
• Expert ayant participé au voyage d’étude à MAPUTO (MOZAMBIQUE) sur l’échange d’expérience avec les pays de Post conflit, en matière d’éducation et d’apprentissage professionnel
• Expert ayant participé aux travaux d’installation du système d’information pour la gestion de l’éducation (SIGE)
• Expert ayant participé au Stage de formation à PARIS sur la Planification de l’Education Non Formelle et l’Apprentissage professionnel
• Expert ayant participé à la conférence du Conseil Régional pour l’Education et l’Alphabétisation en Afrique (CREAA) à OUAGADOUGOU (BURKINA-FASO)
• Expert ayant participé à l’atelier de NIAMEY (NIGER) et de MAPUTO (MOZAMBIQUE) sur la stratégie LIFE de l’UNESCO (savoir pour pouvoir)
• Expert ayant à la sixième conférence extraordinaire du CREAA à LOME (TOGO)
• Expert ayant participé aux travaux préparatoires de la CONFITEA VI à NAIROBI (KENYA) et à LYON (France)
• Expert ayant participé à PARIS à l’élaboration du manuel sur les expériences phares en Education des Adultes en Afrique Francophone Subsaharienne dans le cadre de l’OIF (Organisation Internationale de la Francophonie)
• Expert ayant participé à BELEM DO PARA (BRESIL) à la sixième Conférence Internationale sur l’Education des Adultes
• Expert ayant participé au Symposium International de KIGALI sur l’APC

VI. PARTICIPATION AUX CONFERENCES, ATELIERS, FORA EN RDC
• Plusieurs animations et participations à titres divers aux Conférences, Ateliers et Fora organisés dans le Pays en matière d’Alphabétisation, de Formation Professionnelle et de renforcement des capacités des Administratifs, des Formateurs et des gestionnaires des programmes de formation professionnelle

VII. ARTICLES PUBLIÉS DANS LE BULLETIN D’INFORMATION DE LA COMMISSION INTERMINISTERIELLE DE L’ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE
• La structure et le fonctionnement de l’Education Non formelle en RDC
• Etat d’avancement des travaux de production des référentiels
• La production des Référentiels en RDC : Mythe ou réalité
• La réforme curriculaire et les conditions de réussite de la formation professionnelle de qualité en RDC

Les renseignements ci-dessus sont sincères et véritables

Fait à Kinshasa, le 02 Avril 2011

Gaby KAYEMBE MILOLO
I. IDENTITE

Noms : Grâce LULA HAMBA
Lieu et date de naissance : Kikwit, le 7/7/1960
Nationalité : Congolaise (RDC)
Adresse : Avenue Orientation I, n°40 / Quartier Sans Fil, Commune de Masina
Téléphone : (243) 0812400002, 0999881982
E-mail : gralula@yahoo.fr

II. ETUDES FAITES

• 1984 à 1987 : Diplôme en gestion des organisations
• 1980 à 1984 : Etudes supérieures à l’Institut Supérieur Pédagogique de Kikwit (ISP/Kikwit : sciences humaines
• 1976 à 1980 : Etudes Secondaires au Lycée Yedisa à Kikwit dans la Province de Bandundu.
  Option: Technique Commerciale et Administrative
  Obtention : Diplôme d’Etat
• 1974 à 1976 : Cycle d’orientation au Lycée Siama à Kikwit Sacré-Cœur
  Obtention : Brevet du cycle d’orientation
• 1967 à 1973 : Etudes Primaires à l’école Primaire Ndolo à Kikwit Sacré-Cœur
  Obtention : Certificat d’études primaires

III. PROFIL PROFESSIONNEL

• 13 ans d’expériences en gestion des projets : planification, suivi et évaluation aussi bien en milieu rural, périurbain qu’urbain. J’ai effectué plusieurs activités d’accompagnement des communautés de base à travers des missions d’études de faisabilité, d’identification des problèmes, d’analyse des besoins, de planification, suivi, visites de terrain, appui technique et conseil, les autoévaluations assistées, etc.:
• Animation et co-animation de plusieurs ateliers et sessions de renforcement des capacités à l’intention des membres des organisations de la société civile. Conduite, en tant que consultant junior et/ou sénior, des interventions DO, aussi bien au pays (RDC) qu’à l’étranger.
• Membre du comité de pilotage de la Résolution 1325 en RDC ;
• Point focal de la Campagne « L’Afrique pour les droits des Femmes, Ratifier et Respecter ! »
• Experte sur la question électorale (Education civique électorale, Formation électorale, monitoring des processus électoraux, observation électorale et droit Humain, Genre et élections)

IV. EXPERIENCE PROFESSIONNELLE COMME EXPERT ET/OU CONSULTANTE DO (RESPONSABILITES)

1. Avec l’Unicef
Mars-Avril-Mai 2012 : Participation comme experte nationale à l’évaluation du programme UNICEF/RDC en éducation de base sous la conduite du BIEF (Bureau d’Ingénierie en Education et Formation), évaluation incluant 5 projets dont :
• Développement Intégral du Jeune Enfant "DIJE"
• Enseignement Primaire de qualité, "EPQ", Enseignement formel et non formel : Ecoles primaires et centres de rattrapages scolaires).
• Participation et Développement des Adolescents "PDA"
• Projet BEED ou Education en Zones en transition
• Projet Education en Urgences.

Tâches :
• Participation à l’élaboration des outils de récolte des données
• Participation au pré-test des outils sur terrain
• Recrutement, formation, déploiement des enquêteurs dans trois provinces : Ville province de Kinshasa, Kasaï-Orientale, Katanga
• Supervision de la récolte des données.
• Conduite des entretiens avec les Antennes provinciales de l'EPSP, DIVAS, jeunesse et sport, responsables des Antennes provinciales d'UNICEF, partenaires financiers de UNICEF...
• Préparation du rapport financier de la mission effectuée.
• Elaboration des briefing des activités pour chaque étape (province) de la mission en vue de la réaction du rapport final

2. Avec le PNUD
• 2009 : Consultante nationale junior pour l’élaboration de la stratégie multisectorielle de lutte contre les violences basées sur le genre ;
• 2009 : Consultante nationale pour l’élaboration des profils de vulnérabilité sociale dans la province de Bandundu
• 2010 : Consultante nationale pour l’élaboration de mapping des intervenants dans le domaine de la protection sociale et gestion sécuritaire/Bandundu
• Consultante nationale chargée de l’évaluation du programme du PNUD d’accompagnement des femmes aux élections de 2006


5 au 7 mai 2008 : Participation en tant qu’intervenante, à l’audition publique sur le thème « Les Femmes et la Guerre » organisée à Bruxelles au parlement européen par la commission du développement et la commission des droits de la femme et égalité des genres, sous thème développé : « Conflits armés et violences sexuelles : cas de la RDC ».


Septembre 2007 : Contrat avec le projet CASPOF /Espace-Femme Kinshasa : réalisation en tant que consultante Senior, de l’Etude du niveau de structuration et de fonctionnement des réseaux des organisations féminines membres de l’Espace-Femme, bénéficiaires du projet CASPOF. Les tâches dévolues à la mission étaient : analyser les outils et la modalité de fonctionnement et la viabilité des réseaux et des associations membres, faire le point sur l’état actuel des réseaux en question (forces, faiblesses, opportunités et menaces), étudier leur fonctionnement, identifier leurs besoins. Les résultats de cette étude (produit immédiat) étaient : un état des lieux permettant d’établir des orientations futures ainsi que la mise en place d’un cadre légal et institutionnel pour le bon fonctionnement des réseaux, une monographie suivie d’analyse réseau par réseau assortie des recommandations spécifiques, fil conducteur pour l’amélioration de la collaboration entre membres des réseaux d’une part et entre l’ESPACE-Femme et le CASPOF d’autre part. Cette mission a été réalisée en collaboration avec Mr. WAY MBO, consultant DO.

Du 26 février au 18 mars 2004 : Contrat avec GTZ/Nouakchott – Mauritanie en tant que Consultant junior pour l’examen de la faisabilité du programme « Bonne Gouvernance » en Mauritanie : développement d’une proposition cohérente, réaliste, visant l’efficacité et prenant en compte : la jonction de conseil politique et conseil économique, la jonction entre champ d’action de la « gouvernance », la définition d’un profil clair de la coopération technique allemande. Cette mission a été réalisée collégialement avec Mr Heinz BINZE GGER (Consultant Senior et chef de mission)

Du 25 avril au 8 mai 2004 : contrat avec GTZ : participation en tant que consultante junior et assistante du chef de mission, à la mission d’appui en DO et renforcement des capacités institutionnelles des structures DDR en RDC ; mission réalisée avec Mr Heinz BINZEGGER.

D’Août 2004 à Janvier 2011 : Membre de l’Assemblée plénière de la Commission Electorale Indépendante (CEI) de la RDC, en charge du monitoring de la province de Bandundu (supervision de la formation électorale, déploiement sur terrain…).


• 2000 à ce jour : Coordinatrice de l’ONG LIFDED (Ligue des Femmes pour le Développement et l’Education à la Démocratie) avec comme tâches : planification, coordination, suivi et évaluation des activités de l’ONG.


V. ETUDES NON FORMELLES, FORMATIONS ET STAGES SUIVIS
• Du 11 au 12 Mars 2011 : Participation au forum de réflexion sur le processus électoral de 2011 en RDC, à Pretoria/Afrique du Sud organisé par OSISA et

• 2009 : Participation à l’élaboration du draft du plan d’action national relatif à l’application de la Résolution 1325 du Conseil de Sécurité des nations Unies en RDC avec CAFCO ;
• En 2008 : Participation à la mission d’observation des élections au Zimbabwe.
• En février 2006 : Participation, à Berlin/Allemagne, au panel sur les élections en République Démocratique du Congo, organisé par le conseil Œcuménique des églises d’Allemagne
• Octobre 2005 : Participation à la mission d’observation des élections en Tanzanie et Zanzibar ;
• Du 27 juin au 2 juillet 2004 : participation, à la Haye (Hollande), à la conférence sur la justice internationale, organisée par la Fédération Internationale des Ligues des Droits de l’Homme, FIDH
• Du 4 au 8 novembre 2003 : participation à l’atelier sur les principes directeurs pour le suivi et l’observation des élections dans les pays de la SADC (Southern Africa Developement Community) ; initié par EISA (Electoral Institute of Southern Africa) ;
• Du 26 mai au 4 juin 2002 : Participation à l’atelier de formation sur la résolution des conflits en Afrique tenu à Cotonou/Bénin sous la supervision de la GTZ.
• En juin 2001 : participation à l’atelier sous-régional sur le thème : Genre et Elections dans les pays de la SADC, tenu à Lusaka/ZAMBIE
• En septembre 1999 : observation des élections générales sud africaines avec l’appui de IFES,
• En septembre 1997 : Participation au programme des visiteurs internationaux aux USA sous le thème : Renforcement de l’Education Civique pour une Citoyenneté Démocratique.
• En juillet 1995 : Participation au programme des visiteurs internationaux aux USA sur le thème : « Les femmes dans le Développement économique et communautaire »,
• Septembre-Octobre 1994 : Formation à la communication radiophonique pour le développement rural à San José/Costa Rica en Amérique Latine, organisé par l’Institut Costaricien d’enseignement radiophonique (ICER) et la Radio Nederland Training Center (RNTC)
• Avril-mai-juin 1992 : Participation au 4ème cours international sur les systèmes de support par la coopérative pour le développement rural : « épargne et crédit, Approvisionnement en intrants, Mercatique » à Tel Aviv en Israël à l’Institut International d’Etudes du Travail, du développement et de la coopération.

VI. APTITUDES INTELLECTUELLES

• Expérience en éducation civique et Electorale, Droits de l’Homme, genre
• Expérience en médiation sociale (résolution pacifique des conflits) et construction de la paix,
• Expériences en Animation en tant qu’agent de changement social,
• Elaboration, gestion, suivi et évaluation des projets, rédaction des rapports …
• Expérience de travail avec des groupes multiculturels,
• Habileté à travailler en mode d’urgence et sous stress,
• Connaissances en informatique
•Consultante en développement organisationnel
• Observatrice internationale des élections

VII. LANGUES PARLEES

• Français : Très bien
• Anglais : Bien
• Langues nationales : Kikongo et Lingala : très bien
VIII. PERSONNES DE REFERENCE

- Mr Désiré NKOY : Expert National au Projet CTB AETF, Tél. 0812123930
- Mr WAY MBO : Consultant indépendant, Tél. 0815087506
- Mr Toss MUKWA: Consultant DO, Tél. 0999922465
- Mme Florence MBWITI: Coordonnatrice d’ESPACE-Femme Kinshasa, Tél. : 0999993127

Je certifie sur mon honneur que les renseignements fournis ci-dessus sont sincères et exacts.

Fait à Kinshasa, le 10/06/2012

Grâce LULA HAMBA