

unicef
pour chaque enfant

Teachers for All :

Pour une répartition plus équitable du personnel enseignant en République du Congo

En partenariat avec :

Le Ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation

Table des matières

Résumé ii

1. Aperçu du projet T4A 9

2. Contexte, justification et objectifs de l'étude qualitative 11
2.1. Principaux constats issus de l'analyse quantitative 12
2.2. Lacunes de la littérature et objectifs de l'étude 13

3. La méthodologie de la recherche 15
3.1. La partie qualitative du projet T4A 15
3.2. Considérations relatives à l'interprétation des résultats 17

4. Principaux résultats 19
4.1. Facteurs associés au déficit du personnel enseignant du primaire au Congo 19
4.1.1. Des contraintes systémiques qui limitent le recrutement des enseignants 19
4.1.2. Une profession en perte d'attractivité 23
4.2. Facteurs institutionnels et pratiques influençant l'inéquité de l'allocation du personnel enseignant du primaire 30
4.2.1. Des pratiques d'affectation et de mutation en décalage avec les règles formelles 30
4.2.2. Un système d'information encore insuffisamment intégré pour appuyer la gestion du personnel enseignant 34
4.2.3. Les préférences et les circonstances personnelles des enseignant·es influent sur leur répartition 37

5. Conclusions et recommandations 41

Sigles et abréviations 47

Bibliographie 48

Remerciements 49

À propos de nous 50

Résumé

Contexte et justification de l'étude

A l'image de nombreux pays dans le monde, la République du Congo est confrontée à un déficit de personnel enseignant. La Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2021-2023 estimait qu'en 2018, le déficit de personnel dans le secteur éducatif dépassait 20 000 agents. Les besoins sont particulièrement importants dans le primaire public, pour lequel la Stratégie sectorielle fixe comme objectif le recrutement de 10 315 enseignant·es supplémentaires d'ici à 2030.

Pour mieux comprendre les défis liés à la disponibilité et à la répartition du personnel enseignant du primaire au Congo, l'analyse quantitative du projet « Teachers for All » (Des enseignants pour tous, T4A) a mis en évidence plusieurs déséquilibres, particulièrement marqués dans les écoles publiques (Gouëdard, 2024). Elle montre notamment que l'on compte en moyenne 48 élèves par enseignant·e dans les écoles publiques, alors que le maximum recommandé par le Partenariat mondial pour l'éducation – également retenu comme objectif national à l'horizon 2035 – est de 40 élèves par enseignant·e.

L'analyse a également montré que le personnel enseignant est réparti de manière très inégale, avec des ratios élèves-enseignant extrêmement élevés dans de nombreux départements. Ceci a des implications importantes pour l'équité de l'apprentissage, le nombre total d'enseignant·es étant positivement corrélé au taux de passage en classe supérieure. De plus, le personnel enseignant qualifié est fortement sous-représenté dans les zones rurales (Gouëdard, 2024).

Si les documents de politiques éducatives existants évoquent une gestion inefficace des ressources humaines et des contraintes budgétaires comme facteurs expliquant l'affectation insuffisante et inéquitable du personnel enseignant, les mécanismes précis qui sous-tendent ces déséquilibres restent encore peu documentés.

Le présent rapport s'appuie sur une analyse qualitative menée dans le cadre du projet T4A afin d'examiner plus en profondeur certains des facteurs institutionnels, organisationnels et sociaux qui influencent la disponibilité et la répartition du personnel enseignant au Congo. Il met en lumière les principaux goulets d'étranglement du système et identifie des pistes d'action susceptibles d'améliorer l'équité dans l'allocation du personnel enseignant.

Questions de recherche et méthodologie

Au Congo, l'étude T4A a été menée en collaboration entre le Bureau de la stratégie et des données probantes de l'UNICEF – Innocenti, le Bureau Pays de l'UNICEF au Congo et le Ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA). Le premier rapport a examiné les données administratives et les documents de politique afin de mieux comprendre le cadre institutionnel de la gestion des enseignants ainsi que l'état des lieux de leur répartition.

Ce second rapport présente les résultats de la phase qualitative et cherche à répondre aux questions suivantes :

1. Quels facteurs contribuent au déficit d'enseignant·es du primaire observé au Congo ?
2. Dans quelle mesure les pratiques et systèmes de gestion contribuent-ils à la répartition inéquitable du personnel enseignant du primaire au Congo ?
3. En quoi les préférences et les circonstances personnelles des enseignant·es influencent-elles leur répartition ?

L'étude s'appuie principalement sur 25 entretiens individuels et discussions de groupe avec les autorités nationales, départementales et de district, ainsi qu'avec des enseignant·es et des directeurs·rices d'école, soit 62 personnes interrogées au total.

Comme pour toute étude qualitative, les conclusions présentées ci-dessous visent avant tout à mieux comprendre les mécanismes, les pratiques et les expériences rapportés par les personnes interrogées. Elles reposent sur la triangulation des entretiens, de l'analyse documentaire et des résultats de l'analyse quantitative.

Conclusions principales



1. **Bien que des enseignant·es formé·es soient disponibles, les quotas limités de recrutement, les inefficacités administratives et, selon plusieurs personnes interrogées, le manque de transparence dans certains processus continuent d'alimenter le déficit de personnel.**

Les contraintes budgétaires constituent la principale cause sous-jacente limitant les dépenses allouées au recrutement d'un nombre suffisant d'enseignant·es au Congo. Les entretiens indiquent également que les délais prolongés dans le traitement des dossiers entre différents ministères ralentissent considérablement l'entrée en fonction des enseignant·es. Selon plusieurs personnes interrogées, le manque de transparence perçu dans certains processus de recrutement et d'intégration contribue également à décourager certains diplômés de rester dans la profession, ce qui accentue ledit déficit et entraîne un faible retour sur l'investissement consenti dans leur formation.



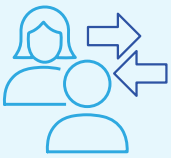
2. **Les conditions de travail précaires, les rémunérations irrégulières et le manque de transparence dans les processus d'intégration à la fonction publique semblent peser sur la motivation et la rétention du personnel enseignant.**

Si les jeunes sont souvent initialement attiré·es par l'enseignement par vocation, les entretiens montrent que les conditions d'exercice du métier en réduisent progressivement l'attractivité. Les enseignant·es volontaires et communautaires perçoivent souvent une modeste indemnité, qui est souvent retardée ou non versée, et perdent de plus en plus espoir quant à leur intégration en raison de la lenteur des processus. Quant aux fonctionnaires, plusieurs personnes interrogées soulignent que les difficultés liées à l'application de certaines dispositions financières de leur statut particulier et aux perspectives d'avancement contribuent à leur volonté de rejoindre d'autres ministères.



3. Les autorités centrales et locales ne disposent pas encore d'un système intégré permettant de centraliser, d'actualiser et d'exploiter les données sur les enseignants pour appuyer efficacement les décisions de recrutement, d'affectation et de mutation.

Les entretiens mettent en évidence des difficultés à assurer le suivi des mouvements du personnel enseignant et à intégrer ces informations dans un système unique de gestion. Les personnes interrogées soulignent que ces limites compliquent la planification des affectations et le suivi des besoins en enseignant·es. Elles indiquent également que les affectations directes par le ministère, sans consultation systématique des autorités locales, peuvent accentuer les déséquilibres dans la répartition du personnel enseignant.



4. Les règles encadrant les mutations ne sont pas toujours claires ni appliquées de manière cohérente, ce qui contribue à une répartition inéquitable du personnel enseignant entre et au sein des circonscriptions.

Les entretiens suggèrent que, si des règles et des critères existent pour encadrer les mutations, ils ne sont pas toujours suffisamment clairs, connus ou appliqués de manière cohérente, notamment en ce qui concerne la prise en compte des situations personnelles (par exemple, les responsabilités familiales, les problèmes de santé ou la scolarisation des enfants). Les décisions de mutation et d'affectation du personnel enseignant sont souvent perçues comme subjectives. En outre, la transmission des demandes de mutation sur support papier peut entraîner des pertes d'information et compromettre la transparence et la cohérence du processus.



5. Les enseignant·es qualifié·es résistent aux affectations rurales pour des raisons personnelles, liées aux conditions de vie, économiques et professionnelles.

Il s'agit notamment de l'éloignement familial, de l'offre limitée de logement de qualité et de l'insuffisance des infrastructures et des services sociaux essentiels. Malgré ces défis, beaucoup d'enseignant·es expriment leur disposition à être affecté·es en milieu rural, à condition que l'État leur

garantisse un soutien suffisant, notamment un logement adéquat, des services sociaux essentiels et un soutien financier régulier et suffisant.



6. De nombreux·ses enseignant·es interrogé·es préfèrent être affecté·es à Brazzaville ou dans ses environs, notamment pour faciliter le suivi de leur situation administrative et de leurs perspectives de carrière, ce qui peut accentuer les déséquilibres dans leur répartition.

Cette préférence est notamment motivée par la nécessité de déposer ou de suivre les dossiers d'intégration, d'avancement ou de promotion auprès des services administratifs compétents. Les enseignant·es affecté·es dans des départements éloignés rencontrent davantage de difficultés pour accéder aux services concernés et assurer le suivi régulier de leur situation professionnelle.



7. Les normes sociales et les conditions de vie difficiles contribuent à la sous-représentation des enseignantes en milieu rural.

Les responsabilités familiales et certaines attentes sociales peuvent dissuader les femmes d'accepter des postes en zone rurale, leurs conjoints et familles élargies étant parfois réticents à les voir affectées loin du foyer. Les enseignantes sont également plus exposées aux défis liés à l'accès aux services essentiels de santé et d'hygiène, en particulier aux soins de santé maternelle et reproductive dans les zones reculées. Les préoccupations liées à la sécurité personnelle dans les localités isolées constituent un frein supplémentaire.

Recommandations à l'intention du MEPPSA

En consultation avec le MEPPSA, les recommandations suivantes visent à répondre aux défis identifiés. Il est proposé que le MEPPSA travaille avec les partenaires concernés pour :

1. Renforcer **l'équité et la transparence de l'intégration** du personnel enseignant dans la fonction publique, notamment en s'appuyant sur des critères clairs et en rendant plus visibles les listes de candidat·es en attente d'intégration et les besoins en enseignant·es. En parallèle, intensifier le dialogue avec le Ministère des Finances afin d'augmenter **le quota de recrutement** de personnel enseignant.
2. Améliorer les **conditions de travail du personnel enseignant et revaloriser son statut,** notamment à travers le versement régulier des bourses aux enseignant·es communautaires et finalistes, la mise en œuvre effective du statut particulier du personnel enseignant et des primes et indemnités prévues, ainsi qu'une campagne de revalorisation de la profession enseignante visant à en renforcer l'image et l'attractivité.
3. Mettre progressivement en œuvre **le module de gestion du personnel enseignant du SIGE,** tout en fournissant aux inspecteurs et inspectrices les moyens de transport nécessaires ainsi que le matériel papier et les outils TIC indispensables à l'accomplissement de leurs tâches. À court terme, renforcer les capacités de traitement et d'exploitation des données sur le personnel enseignant au niveau central, notamment à travers la digitalisation des données existantes et l'utilisation d'outils simples pour transmettre les informations relatives au personnel enseignant.
4. Clarifier et diffuser des **critères précis et transparents pour les décisions de mutation** du personnel enseignant. Mettre en place des **mécanismes permettant d'assurer l'application** cohérente de ces critères. Dans la mesure du possible, permettre aux enseignant·es de choisir leur poste parmi les options disponibles plutôt que de faire l'objet d'affectations imposées.
5. **Renforcer le soutien aux enseignant·es exerçant en milieu rural afin d'améliorer leur maintien en poste,** notamment en améliorant les conditions de logement, le soutien social et professionnel, ainsi que l'accès aux services essentiels.

6. Assurer une gestion efficace et accessible des carrières professionnelles du personnel enseignant quel que soit son lieu d'affectation, notamment en facilitant **le traitement et le suivi des dossiers d'intégration,** d'avancement et de promotion grâce à des outils numériques simples, tout en renforçant les dispositifs départementaux de gestion de carrière.
7. Élaborer une stratégie accompagnée d'un plan d'action visant à mettre en place une combinaison **d'incitations et de soutiens adaptés aux enseignantes affectées en milieu rural** et isolé. Cette stratégie pourrait notamment inclure des incitations de carrière, un meilleur accès au logement et au transport pour les enseignantes ayant des responsabilités familiales, ainsi que des solutions locales de garde d'enfants.



CHAPITRE 1

Aperçu du projet T4A

Les pays africains sont confrontés à l'une des pénuries de personnel enseignant les plus graves au monde. Pour instaurer l'éducation primaire universelle d'ici 2030, les pays d'Afrique subsaharienne doivent intégrer 4,4 millions d'enseignant·es du primaire au corps enseignant (UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2023).

Par ailleurs, le personnel enseignant est souvent réparti de manière inégale, ce qui génère d'importantes disparités dans la taille des classes, tant entre les écoles qu'au sein même de celles-ci. Pour les élèves vivant dans des zones difficiles à pourvoir, cela se traduit par des résultats d'apprentissage et des taux d'achèvement inférieurs à ceux des élèves scolarisés dans les zones mieux dotées en personnel enseignant, avec des conséquences majeures sur l'accès équitable à une éducation de qualité.

Pour aider les pouvoirs publics à relever ces défis et à améliorer les pratiques d'affectation du personnel enseignant déjà présent dans les systèmes éducatifs, le Bureau de la stratégie et des données probantes de l'UNICEF – Innocenti a mis en œuvre le projet de recherche Teachers for All (Des enseignants pour tous, ou T4A), mené dans 13 pays d'Afrique, dont le Congo.

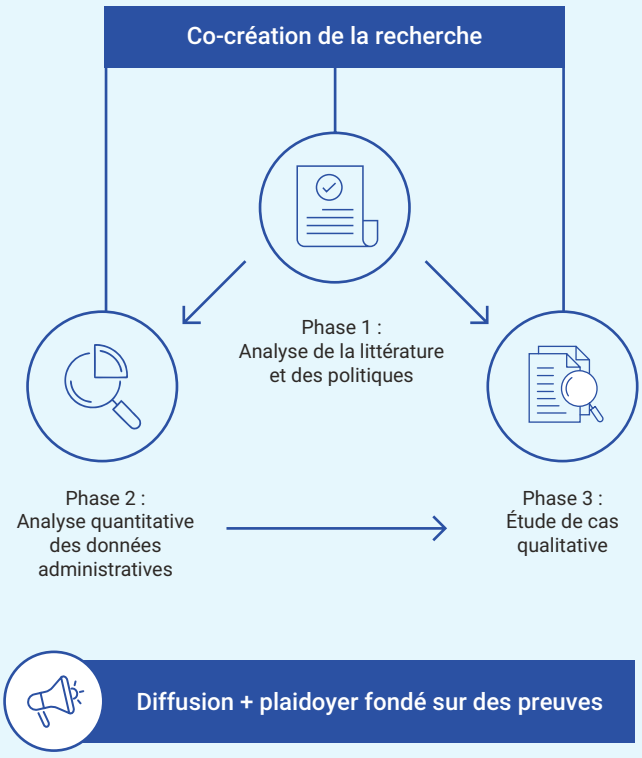
Le projet vise à produire des données probantes sur les pratiques d'affectation du personnel enseignant, à identifier les principaux points de blocage en termes de politiques et à repérer les opportunités pouvant contribuer à des améliorations futures. L'encadré 1 présente l'approche retenue et les principales composantes du projet.

ENCADRÉ 1

Approche méthodologique du projet T4A

Afin de produire des données probantes rigoureuses et crédibles, le projet T4A adopte une approche mixte qui combine : 1) un examen complet de la littérature et des politiques, 2) l'analyse des données administratives et des évaluations des apprentissages et 3) des études de cas qualitatives. Toutes les phases sont mises en œuvre en étroite collaboration avec les pouvoirs publics nationaux et les parties prenantes du secteur de l'éducation, et sont guidées par les manquements identifiés dans les données disponibles ainsi que par les priorités gouvernementales. Les activités de recherche donnent lieu à une diffusion des résultats et à des actions de plaidoyer fondées sur des données probantes au niveau national.

Au Congo, les phases 1 et 2 ont été mises en œuvre entre octobre 2022 et janvier 2024, suivie de la phase 3, qui s'est achevée en décembre 2025.





CHAPITRE 2

Contexte, justification et objectifs de l'étude qualitative

La République du Congo s'est fixé un objectif ambitieux : réduire le taux d'enfants non scolarisés en âge de fréquenter l'école primaire de 21 pour cent en 2018 à 1 pour cent en 2030. Pour y parvenir, la Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2021-2030 prévoit un recrutement massif de personnel enseignant au cours des prochaines années. La stratégie estime qu'en 2018, le déficit de personnel dans le secteur éducatif dépassait 20 000 agents, ceci en raison du faible niveau de recrutement, des départs à la retraite, des décès et de l'augmentation des effectifs scolaires (Gouvernement de la République du Congo, 2020).

Les besoins sont particulièrement importants dans le primaire public. La Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2021-2030 fixe ainsi comme objectif le recrutement de 10 315 enseignant·es supplémentaires dans le cycle primaire public d'ici à 2030, afin de répondre aux besoins du système éducatif et de

réduire progressivement le recours aux enseignant·es communautaires (« bénévoles »). Elle fixe également un objectif de long terme de 40 élèves par enseignant·e dans le primaire à l'horizon 2035 (Gouvernement de la République du Congo, 2020).

Cependant, l'analyse quantitative menée dans le cadre du projet T4A met en évidence une situation encore difficile dans les écoles publiques, caractérisée par un déficit important d'enseignant·es et de fortes inégalités dans leur répartition.

2.1. Principaux constats issus de l'analyse quantitative

En 2022,

48:1

était le REE moyen dans les écoles publiques contre

Les écoles publiques primaires au Congo font face à une situation difficile en matière d'encadrement des élèves. En 2022-2023, alors que le ratio élèves-enseignant (REE) au niveau national était de 36:1, il atteignait 48:1 dans les écoles publiques, contre 27:1 dans les écoles privées (Gouëdard, 2024). Cet écart entre les écoles publiques et privées est d'autant plus préoccupant qu'il masque une forte dépendance du secteur public aux enseignant·es communautaires.

27:1

dans les écoles privées

En effet, les améliorations apparentes du REE au cours de la dernière décennie reposent largement sur l'embauche d'enseignant·es communautaires (appelés « bénévoles »), qui représentent aujourd'hui plus de 50 pour cent du personnel enseignant dans les écoles publiques. Beaucoup de ces enseignant·es n'ont aucune qualification pédagogique, ce qui a des conséquences sur la qualité de l'enseignement (PASEC, 2020).

Dans

44%

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

En outre, le personnel enseignant est réparti de manière très inégale. En moyenne, les écoles publiques dans les zones urbaines ont des REE beaucoup plus élevés (59:1) que dans les zones rurales (44:1), mais ces dernières comprennent de nombreuses circonscriptions scolaires où les REE atteignent 100:1. Ces niveaux dépassent largement le seuil maximal de 50 élèves par classe pédagogique fixé par le Décret n°96-1174 du 15 avril 1996. En fait, la répartition du personnel enseignant est devenue moins équitable au fil du temps - en 2013, 33 pour cent des affectations dans les écoles publiques n'étaient pas liées au nombre d'élèves inscrits (Gouvernement de la République du Congo, 2020), contre 44 pour cent en 2022-2023 (Gouëdard, 2024).

Ceci a des implications importantes pour l'équité de l'apprentissage, le nombre total d'enseignant·es étant positivement corrélé au taux de passage en classe supérieure. Cette relation est beaucoup plus marquée dans les écoles rurales que dans les écoles urbaines : le recrutement d'enseignant·es supplémentaires augmente le taux de passage de 1,4 point de pourcentage, contre 0,2 point de pourcentage dans les zones urbaines. Cela pourrait être lié à la plus forte prévalence de classes multigrades en milieu rural, lesquelles sont négativement corrélées au taux de promotion et dont le nombre peut être réduit par le recrutement de nouveaux et nouvelles enseignant·es (Gouëdard, 2024).

Enfin, les écoles publiques rurales se caractérisent à la fois par une plus faible proportion d'enseignant·es qualifié·es et par une sous-représentation des femmes au sein du personnel enseignant. À l'échelle nationale, les femmes représentent en effet 36 pour cent du personnel enseignant dans les écoles primaires publiques. Toutefois, elles ne représentent que 22 pour cent du personnel enseignant dans les zones rurales, contre 69 pour cent dans les écoles urbaines. Le personnel enseignant qualifié, qui comprend les agents de l'État et les enseignant·es volontaires, représentent 34 pour cent de l'ensemble du personnel enseignant dans les zones rurales contre 50 pour cent dans les zones urbaines. En revanche, les enseignant·es communautaires comptent pour 64 pour cent du personnel enseignant dans les zones rurales contre 41 pour cent dans les zones urbaines (Gouëdard, 2024).

2.2. Lacunes de la littérature et objectifs de l'étude

La stratégie du secteur de l'éducation 2021-2023 évoque l'inefficacité de la gestion des ressources humaines et l'absence de carte scolaire comme des facteurs clés du déploiement inéquitable du personnel enseignant. Elle cite également l'insuffisance des postes budgétaires pour expliquer le déficit d'enseignant·es.

Toutefois, aucune analyse approfondie de ces facteurs n'a été menée au pays. En outre, depuis la publication de la stratégie en 2020, le gouvernement a pris des mesures pour améliorer la situation, par exemple en déployant des

enseignant·es formé·es dans les écoles avant leur intégration dans la fonction publique. Cette mesure vise à mobiliser plus rapidement des enseignant·es qualifié·es afin de répondre aux besoins immédiats des écoles, plutôt que d'attendre l'achèvement des procédures administratives d'intégration.

De plus, la manière dont les préférences des enseignant·es influencent leur nombre et leur répartition est peu documentée. Les recherches existantes suggèrent que la satisfaction professionnelle du personnel enseignant est très faible et pourrait contribuer à leur attrition (Gaël, 2019 ; Gaël et Charles, 2022). Toutefois, ces différents facteurs n'ont pas fait l'objet d'analyses poussées, notamment sous l'angle des différences selon le genre et le statut. Par ailleurs, les données récentes sur les préférences d'affectation des enseignant·es restent limitées.

Afin de relever les défis persistants liés à la disponibilité et à la répartition du personnel enseignant du primaire au Congo, il est essentiel de comprendre les facteurs qui les sous-tendent. Cette étude qualitative vise à comprendre comment les systèmes de gestion, les pratiques d'affectation et les préférences des enseignant·es contribuent aux défis identifiés. Elle a pour objectif d'éclairer les politiques visant à améliorer l'équité dans l'allocation du personnel enseignant, à réduire les disparités entre zones urbaines et rurales, à renforcer la présence de personnel qualifié dans les zones difficiles à pourvoir, et à améliorer les conditions d'apprentissage des élèves les plus défavorisés.



CHAPITRE 3

La méthodologie de la recherche

3.1. La partie qualitative du projet T4A

Afin d'expliquer les tendances et les défis liés à la répartition du personnel enseignant au Congo, une étude de cas explicative a été choisie comme méthodologie de recherche. Les questions de recherche et l'échantillon de l'étude ont été élaborés conjointement avec le MEPPSA et le bureau de l'UNICEF au Congo par l'intermédiaire d'une équipe technique centrale mise en place à cet effet. Ainsi, cette enquête s'est appuyée sur les questions suivantes :

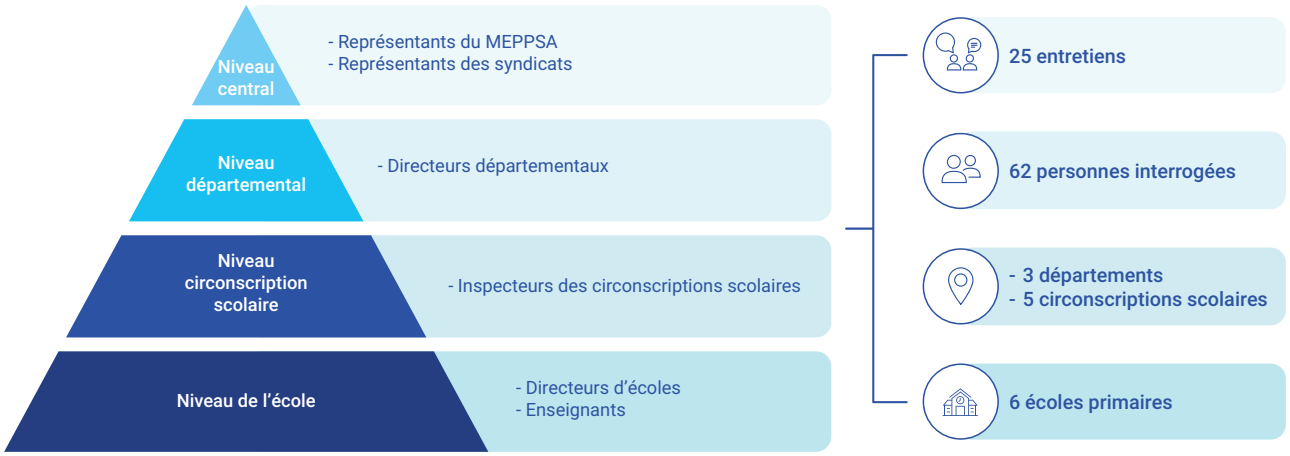
1. Quels facteurs contribuent au déficit de personnel enseignant du primaire observé au Congo ?
2. Dans quelle mesure les pratiques et systèmes de gestion de l'allocation du personnel enseignant contribuent-ils à leur répartition inéquitable dans le cycle primaire ?
3. En quoi les préférences et les circonstances personnelles des enseignant·es influencent-elles leur répartition ?

L'étude se concentre sur les écoles primaires publiques du Congo et exclut les écoles privées qui ne sont pas concernées par les mécanismes nationaux d'affectation du personnel enseignant.

Elle s'appuie principalement sur un examen des documents de politique et de planification ainsi que sur une collecte de données primaires. Cette dernière a consisté en 25 entretiens individuels semi-structurés et discussions de groupe menés aux niveaux central, départemental, circonscription scolaire et de l'école, réunissant 62 répondant·es.

Les départements, les circonscriptions scolaires et les écoles ont été sélectionnés de manière raisonnée afin de couvrir divers contextes géographiques et éducatifs. Le travail de terrain a été mené dans trois départements et cinq circonscriptions représentant diverses combinaisons de REE et de cohérence dans la répartition du personnel enseignant. Au sein de ces circonscriptions, six écoles ont été sélectionnées pour les visites, dont deux en zone rurale, deux en zone urbaine, une en zone semi-rurale et une en zone semi-urbaine. Les autorités éducatives locales ont contribué à identifier, dans chaque circonscription, une école considérée comme représentative du contexte local. La *Figure 1* fournit une vue d'ensemble des personnes interrogées à chaque niveau.

Figure 1 : Aperçu du travail mené sur le terrain



Les entretiens ont été menés en français et lingala à l'aide de guides d'entretien semi-structurés et de discussion de groupe, testés et adaptés au contexte congolais. Tous les protocoles de recherche et les guides de collecte de données ont été approuvés par le Health Media Lab Institutional Review Board (IRB) de l'Office for Human Research Protections. Le travail de terrain, la collecte de données et les activités de recherche ont été menés conformément aux principes et pratiques de déontologie, qui incluent le respect de la dignité des participant·es, un traitement juste et équitable, la prévention des risques de préjudice, le consentement éclairé et continu, et la confidentialité.

La collecte de données qualitatives a été réalisée entre le 9 et 24 mai 2024 par une équipe de recherche nationale, en étroite collaboration avec le MEPPSA, l'UNICEF Innocenti et le Bureau Pays de l'UNICEF au Congo.

Tous les entretiens ont été enregistrés, transcrits, puis analysés de façon thématique à l'aide du logiciel d'analyse de texte NVivo. Les données ont été analysées selon une approche d'analyse thématique, combinant un codage inductif (émergent à partir des données) et déductif (fondé sur les questions de recherche).

3.2. Considérations relatives à l'interprétation des résultats

Comme pour toute recherche primaire, les difficultés rencontrées au cours du travail de terrain ainsi que les choix méthodologiques retenus doivent être prises en compte lors de l'interprétation des résultats.

Tout d'abord, l'échantillon a été constitué de manière raisonnée afin de recueillir une diversité de perspectives auprès des principaux acteurs et actrices impliqués dans la gestion et l'exercice de la profession enseignante. L'objectif de cette étude n'était pas de mesurer la fréquence des phénomènes observés, mais de mieux comprendre les mécanismes, les pratiques et les expériences qui façonnent la disponibilité et la répartition du personnel enseignant. Les résultats doivent ainsi être interprétés comme une analyse approfondie de ces mécanismes plutôt que comme une estimation de leur ampleur à l'échelle nationale.

Ensuite, certaines des localités les plus éloignées, initialement incluses dans l'échantillon, n'ont pas pu être visitées en raison des inondations survenues entre fin 2023 et début 2024. Par conséquent, les perspectives de ces zones pourraient ne pas être pleinement représentées dans l'étude.

En outre, les résultats reposent en grande partie sur les perceptions et les expériences rapportées par les personnes interrogées, triangulées avec l'analyse documentaire et les résultats de l'analyse quantitative. Comme dans toute étude fondée sur des entretiens, certaines réponses peuvent avoir été influencées par des biais de mémoire ou de désirabilité sociale. De plus, certaines personnes informatrices clés, tant au niveau central que départemental, ont pu adapter leurs réponses, notamment lorsqu'elles abordaient des sujets liés au fonctionnement des processus de gestion du personnel enseignant ou à l'influence de certains acteurs et certaines actrices sur les décisions d'intégration, d'affectation ou de mutation. De même, les éléments relatifs au genre présentés dans ce rapport reposent sur les thèmes ayant émergé des entretiens ainsi que sur les données quantitatives disponibles. Ils ne constituent pas une analyse de genre exhaustive, mais reflètent les dimensions mises en évidence par les données recueillies au cours de la recherche.





CHAPITRE 4

Principaux résultats

4.1. Facteurs associés au déficit du personnel enseignant du primaire au Congo

Cette section explore les principaux obstacles qui empêchent de garantir un nombre suffisant d'enseignant·es du primaire au Congo. Elle analyse les perspectives du gouvernement et du personnel enseignant pour évaluer les facteurs influençant la demande et l'offre d'enseignant·es.

4.1.1. Des contraintes systémiques qui limitent le recrutement des enseignants

Au Congo, bien que du personnel enseignant formé soit disponible, une grande partie demeure inactive en raison des quotas de recrutement limités.[i]

i Les quotas de recrutement correspondent au nombre maximal de postes autorisés chaque année par le Ministère de la Fonction publique et le Ministère des Finances pour l'intégration de nouveaux enseignants dans la fonction publique. Ils sont fixés en fonction des ressources budgétaires disponibles et peuvent être inférieurs aux besoins exprimés par le MEPPSA.

Toutes les personnes interrogées ont souligné qu'il existe un nombre important d'enseignant·es formé·es, mais que leur déploiement dans les écoles reste bien en deçà des besoins observés sur le terrain. Selon les personnes interrogées au sein du MEPPSA, plusieurs milliers d'enseignant·es formé·es sont en attente de recrutement. Pourtant, beaucoup restent à la maison pendant plusieurs années avant d'être intégré·es dans la fonction publique puis affecté·es à une école, les quotas annuels étant généralement limités à 1 000 à 2 000 postes. Les personnes interrogées au sein du MEPPSA expliquent que le ministère établit régulièrement des plans de recrutement fondés sur les besoins du secteur. Elles estiment toutefois que le rythme actuel des recrutements ne permettra pas de résorber le déficit d'enseignant·es à moyen terme.

Les faibles niveaux de recrutement des enseignants fonctionnaires résultent des quotas limités fixés par le Ministère de la Fonction Publique et le Ministère des Finances. Selon les personnes interrogées au sein du gouvernement, le quota accordé aux enseignants représente généralement moins de la moitié des besoins exprimés par le MEPPSA. Les personnes interrogées au sein du MEPPSA, en particulier celles chargées de la planification et de la gestion des ressources humaines, reconnaissent que le cœur du problème réside dans les restrictions budgétaires globales liées à la situation économique difficile du pays. Elles regrettent toutefois que le MEPPSA soit peu associé à la répartition des quotas entre les ministères – un processus qu'elles perçoivent comme insuffisamment transparent.

> *« Les quotas envoyés ne répondent pas à nos besoins. La décision est prise par d'autres ministères, sans notre participation. C'est ça le problème. »*
>
> Un représentant du niveau central

Les déficits sont encore aggravés par une collaboration limitée dans le traitement des dossiers, ce qui retarde la prise de service pour de nombreux enseignants.

Les entretiens ont révélé qu'il faut de nombreux mois pour traiter le dossier d'un enseignant sélectionné pour l'intégration. Par exemple, à la fin du mois de mai 2024, des dossiers de 2023 étaient encore en cours de traitement, et des retards similaires sont attendus pour les années à venir. Chaque dossier est traité séparément par le MEPPSA, le ministère du Budget, des Comptes Publics et du Portefeuille Public et le ministère de la Fonction Publique – un

processus qui prend des mois. Le MEPPSA a suggéré d'organiser un guichet unique où les trois ministères traiteraient les dossiers ensemble, mais cela n'a pas encore été mis en œuvre.

> *« Parfois les ministères n'arrivent pas à se mettre d'accord [sur le traitement des dossiers] et cela retarde les choses. »*
>
> Une représentante du niveau central

L'intégration des finalistes des écoles normales d'instituteurs (ENI) comme enseignants volontaires a permis de valoriser les diplômés disponibles. Toutefois, le respect des engagements contractuels par le gouvernement reste essentiel pour assurer la viabilité de cette mesure et soutenir une répartition plus efficace et équitable des enseignants.

Depuis 2018, en fonction du financement disponible, le gouvernement signe avec certains finalistes un protocole d'accord leur permettant de commencer à enseigner en tant que volontaires avant leur intégration dans la fonction publique. Ainsi, ils acceptent d'enseigner en échange d'une bourse de 50 000 CFA par mois, soit environ un tiers du salaire de base d'un enseignant fonctionnaire, et de l'assurance d'une intégration dans un délai maximal de cinq ans. Cette pratique a permis d'atténuer le déficit dans les salles de classe. Cependant, selon de nombreuses personnes interrogées, le non-respect des conditions du protocole par le gouvernement dissuade certain·es diplômé·es de le signer et de rester dans la profession (voir *section 4.1.2*).

Afin d'augmenter encore la proportion d'enseignants en activité, le gouvernement a considérablement réduit la part que ces derniers occupaient dans les postes administratifs. Cela, alors même que selon certains, ces postes sont par ailleurs parfois occupés par des personnes recrutées sur la base de relations, qui ne possèdent pas toujours une formation pédagogique.

Au cours des deux dernières décennies, le MEPPSA a considérablement réduit la part des enseignants du primaire dans les postes administratifs : elle est passée de 43 pour cent en 2004-2005 (UNESCO, 2006) à 22 pour cent en 2019-2020 (MEPPSA, Direction des Études et de la Planification, 2023) et encore à 15 pour cent en 2024, selon les informations communiquées par le MEPPSA.

Cependant, plusieurs personnes interrogées ont indiqué avoir constaté que certaines personnes recrutées dans le cadre des quotas attribués au MEPPSA ne disposaient pas nécessairement de qualifications dans le domaine de l'éducation. Selon elles, une partie de ces personnes occuperait ensuite des fonctions administratives, au sein du ministère ou d'autres administrations, plutôt que des postes d'enseignement. Les personnes interrogées estiment que ces pratiques réduisent les possibilités de recrutement des enseignants qualifiés, contribuant ainsi au déficit d'enseignants dans les écoles. Cette perception est illustrée par les propos d'un enseignant interrogé :

> *« La pénurie existe. Pourquoi ? Parce qu'ils recrutent leurs parents, leurs neveux, leurs cadets qui ne sont pas des enseignants et quand ils sont recrutés, au lieu d'aller enseigner, former, ils vont dans d'autres administrations. »*
>
> Un enseignant

Ces perceptions, qu'elles reflètent ou non la réalité, peuvent néanmoins alimenter un sentiment de manque de transparence et fragiliser la confiance des acteurs dans les processus de recrutement au sein du système éducatif.

Enfin, dans de nombreuses écoles, l'insuffisance des salles de classe entrave la capacité à accueillir davantage d'enseignants et à réduire le nombre d'élèves par classe.

Plusieurs personnes interrogées ont souligné que les REE élevés dans leur école résultaient non seulement d'un déficit de personnel enseignant, mais aussi d'un nombre limité de salles de classe. Par exemple, dans une école visitée située dans une zone semi-rurale, il y avait 1 800 élèves et seulement 8 salles de classe fonctionnelles, soit une salle de classe pour 225 élèves. L'école fonctionne selon un système à deux vagues : la moitié des élèves apprennent le matin et l'autre moitié l'après-midi. Même dans ce système, il reste plus de 100 élèves par classe.

> *« S'il y a des classes pléthoriques c'est parce qu'il n'y a qu'une seule école et nous n'avons pas beaucoup des salles. C'est difficile d'avoir les enfants par rapport à la norme de 45 à 50 élèves. Nous la dépassons. »*
>
> Un directeur d'école



4.1.2. Une profession en perte d'attractivité

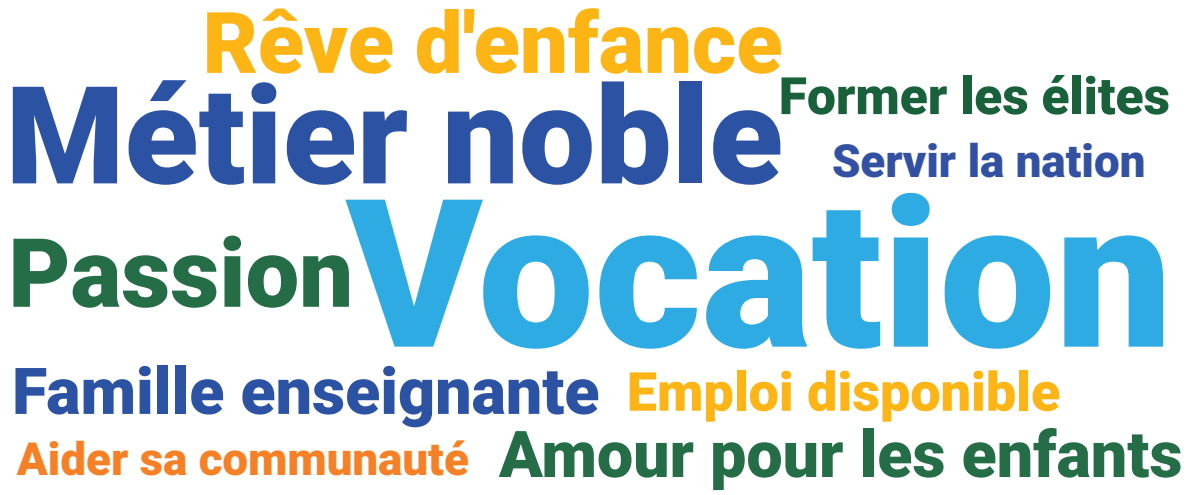
La nature du métier d'enseignant·e – aider les enfants à apprendre – attire de nombreux jeunes vers la profession.

Parmi les 49 enseignants et directeur·rices d'école interrogé·es sur les raisons qui les ont poussé·es à rejoindre le corps enseignant, plus de 80 pour cent ont evoqué une vocation pour l'enseignement et un attachement profond à la profession. Comme l'illustre la figure ci-dessous, les motivations les plus fréquemment mentionnées renvoient à la vocation, au caractère noble du métier et au désir d'aider les enfants à apprendre. Nombreux·ses ont déclaré avoir « pris goût à l'enseignement » après avoir aidé leurs frères et sœurs ou d'autres enfants à apprendre à la maison ou à l'église. Seuls quelques enseignant·es ont inqdiqué avoir choisi cette profession faute d'autres opportunités d'emploi. Cela contraste avec les résultats de recherches antérieures[ii] et avec le point de vue exprimé par certains représentant·es du gouvernement, qui estiment que l'absence de meilleures options est l'une des principales motivations pour devenir enseignant·e.

> *« J'aime l'enseignement, tout d'abord parce que c'est une vocation dans notre famille et, comme on dit, c'est un métier noble. Dans ma jeunesse, j'ai encadré un groupe d'enfants à l'église et cela m'a poussé à vouloir être devant les enfants et leur donner une bonne éducation. »*
>
> - Une enseignante

ii Voir l'étude de Gaël 2019 (basé sur un échantillon de 19 enseignants seulement).

Figure 2 : Raisons évoquées de devenir enseignant·e



Source : Entretiens avec personnels enseignant et de direction d'école.

Note : Le nuage de mots est fondé sur les réponses des enseignant·es et des directeur·rices d'école à la question « Pourquoi vouliez-vous devenir enseignant ? ». Les motivations les plus fréquemment citées apparaissent dans une taille plus importante.

Cependant, malgré cette forte vocation initiale, les entretiens suggèrent que les conditions d'exercise de la profession la rendent moins attractive et incite de nombreux enseignant·es à envisager de quitter l'enseignement ou à rechercher des opportuntiés dans le secteur privé.

Bien qu'il n'existe pas de données quantitatives sur l'attrition du personnel enseignant au Congo, les entretiens menés dans le cadre de cette étude et d'études antérieures (Gaël, 2019) suggèrent qu'il s'agit d'une préoccupation importante. De nombreux enseignant·es interrogé·es ont déclaré être profondément mécontent·es de leurs conditions de travail et d'envisager de quitter la profession. La plupart ont également indiqué connaître au moins un ou une collègue ayant quitté l'enseignement.

Une rémunération insuffisante et irrégulière est la principale raison pour laquelle les enseignant·es ne sont pas satisfait·es de leur travail.

Pour les enseignant·es volontaires et communautaires, le non-paiement régulier de la bourse mensuelle déjà modeste constitue un facteur déterminant dans leur décision de quitter la profession. Dans les écoles visitées, de nombreux·ses enseignant·es ont mentionné que, bien qu'ils·elles reçoivent un paiement initial de trois mois, ils·elles peuvent passer plusieurs mois sans percevoir leur bourse. Cette situation les empêche de subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs familles, les incitant ainsi à chercher des opportunités dans les écoles privées ou même à envisager un changement de carrière.

Plusieurs personnes interrogées ont également souligné que les conséquences du non-paiement régulier des bourses pouvaient varier selon les situations familiales et les normes sociales. Certaines estimaient que ces difficultés étaient particulièrement lourde pour les hommes, souvent perçus comme les principaux pourvoyeurs du ménage. D'autres ont toutefois souligné que les femmes célibataires étaient également fortement touchées, faute de pouvoir compter sur un revenu régulier pour subvenir à leurs besoins.

> *« Nous les finalistes, nous sommes marginalisés, nous sommes payés en dents de scie. L'Etat nous doit 5 mois mais il prévoit de nous payer 2 mois seulement, imaginez-vous, surtout celles qui n'ont pas des maris, comment vont-elles faire pour vivre ? »*
>
> - Une enseignante

Parmi les fonctionnaires, certain·es choisissent de rejoindre d'autres ministères, souvent en raison de deux facteurs ayant des répercussions financières. Premièrement, certain·es représentant·es du MEPPSA au niveau central ainsi que des représentant·es des syndicats ont indiqué que les enseignant·es ne bénéficiaient pas encore des primes et indemnités prévues par le décret n° 2018-467 du 19 décembre 2018, portant statut particulier des agents du cadre de l'éducation nationale. Selon leurs propos, cette situation contribue à rendre la profession financièrement moins attractive que d'autres corps de la fonction publique et incite certain·es enseignant·es à rejoindre d'autres ministères. Deuxièmement, le système d'avancement, qui prévoit une progression régulière dans les grades et échelons, liée à l'évolution salariale, n'est pas toujours appliqué de manière cohérente. Par exemple, bien que la loi stipule une augmentation automatique de l'échelon tous les deux ans, celle-ci n'est pas appliquée systématiquement. Cela a des

conséquences sur le salaire, mais aussi sur la pension de retraite, qui est calculée en fonction de ce dernier.

> *« Pourquoi les enseignants sont en grève ? C'est le problème des statuts. Pourquoi notre statut n'est pas agréé ? La santé va bien, nous n'en parlons plus. Mais le problème de l'enseignement demeure et les gens le quittent et se retrouvent dans d'autres ministères. »*
>
> - Un inspecteur

La difficulté d'intégration dans la fonction publique constitue un autre facteur important de l'attrition du personnel enseignant, un processus souvent perçu comme peu transparent et peu équitable.

La plupart des enseignant·es et des directeur·rices d'école interrogé·es ont évoqué la difficulté croissante de l'intégration dans la fonction publique.

Plusieurs enseignant·es communautaires ainsi que des enseignant·es qualifié·es ont mentionné avoir travaillé pendant 15 à 20 ans sans avoir été intégré·es. Certain·es d'entre eux, arrivé·es à l'âge de 51 ans, ont appris que l'intégration n'était plus envisageable après cet âge. Parmi les personnes consultées, on trouve également des enseignant·es volontaires ayant dépassé les cinq ans de service (la durée maximale stipulée dans le protocole d'accord qu'ils signent avec le gouvernement) et qui n'ont toujours pas été recruté·es en tant que fonctionnaires.

Dans les écoles visitées, les enseignant·es ont évoqué des préoccupations concernant le respect des critères d'intégration, qui sont supposés être liés à l'ancienneté. Plusieurs cas ont été mentionnés où des enseignant·es plus jeunes ont été intégré·es avant ceux ayant plus d'expérience. Une explication fréquemment citée pour cette situation est que l'intégration est parfois perçue comme influencée par des relations personnelles ou d'autres facteurs externes. Certain·es enseignant·es ont en effet admis avoir eu recours à des dons ou à des relations pour faciliter leur intégration.

> *« Il y a des privilégiés [pour l'intégration] sur la base des relations. Pendant que le finaliste de 2013 n'a jamais été mis en route, il n'est pas rare de constater que celui qui venait de terminer [sa formation] soit affecté. »*
>
> - Un inspecteur

Mais cela est également dû en partie à l'absence d'une base de données complète recensant tout le personnel enseignant. Les autorités indiquent que les efforts récents pour collecter des données personnelles sur l'ensemble du personnel enseignant, dans le cadre d'un recensement biométrique, ont été suspendus à un stade avancé. En conséquence, une grande partie des enseignant·es communautaires échappe à la gestion du gouvernement et n'est donc pas prise en compte lors de la planification du recrutement.

De manière plus générale, de nombreuses personnes interrogées perçoivent le processus d'intégration comme manquant de transparence et d'efficacité. Les enseignant·es attendent parfois de nombreuses années sans mise à jour de leur dossier, même des documents supplémentaires ont été soumis. Ils·elles sont souvent contraint·es de suivre eux·elles-mêmes l'évolution de leur situation, en se rendant sur place. Certain·es ont également signalé que la perte de dossiers pouvait survenir.

> *« Au niveau du dépôt des dossiers, j'ai fait 18 ans avec deux collègues de ma promotion dans l'attente de l'intégration. [...] Lorsque vous déposez le dossier au niveau de la fonction publique, quel que soit le délai qu'on vous donne, il n'y a pas d'évolution. Il y a de ceux qui ont donné de l'argent. Moi je n'avais pas donné de l'argent. »*
>
> - Une directrice d'école

Ces difficultés d'intégration poussent beaucoup d'enseignant·es à explorer d'autres opportunités professionnelles. Comme l'a souligné un inspecteur, certain·es finissent par être intégré·es, mais se retrouvent dans la situation où ils·elles n'ont pas enseigné pendant plusieurs années après l'obtention de leur certificat. Cette longue interruption les amène souvent à se sentir moins préparé·es à enseigner, ce qui les pousse à envisager une réorientation vers un poste administratif ou un autre ministère.

La figure ci-dessous synthétise les principaux motifs d'insatisfaction professionnelle évoqués par les enseignant·es et directeurs·rices d'école interrogé·es lorsqu'ils·elles sont invité·es à s'exprimer sur leur satisfaction à l'égard de la profession. Elle montre que les préoccupations portent principalement sur la rémunération, les difficultés d'intégration dans la fonction publique et les conditions d'exercice du métier.

Figure 3 : Principales raisons de l'insatisfaction professionnelle des enseignant·es du primaire au Congo



Source : Entretiens avec personnels enseignant et de direction d'école

Note : Le nuage de mots est fondé sur les réponses des enseignants et des directeurs d'école à la question « Êtes-vous satisfait de votre métier ? » ainsi qu'aux relances portant sur les conditions de travail, la stabilité de l'emploi, la perception sociale de la profession et les perspectives d'avancement. Les termes les plus grands correspondent aux thèmes les plus fréquemment évoqués.

Pour les enseignant·es qui demeurent dans la profession, ces difficultés peuvent affaiblir la motivation et, par conséquent, nuire à la qualité de l'enseignement.

Si les motivations initiales des enseignant·es sont principalement intrinsèques, les entretiens montrent que leur motivation au travail est fortement influencée par des facteurs externes, notamment les conditions d'exercice, la rémunération et la reconnaissance sociale de la profession.

Au-delà des difficultés financières, de nombreuses personnes interrogées estiment que la profession enseignante souffre d'un faible niveau de reconnaissance sociale. Dans tous les lieux visités, les enseignant·es ont exprimé le sentiment de ne pas être apprécié·es, tant par le gouvernement que par la société. Certain·es ont même mentionné que leurs ami·es et familles les appelaient « les pauvres enseignants ».



Ces résultats sont en accord avec d'autres recherches, qui montrent que le niveau de salaire et la reconnaissance sociale de la profession (Bennell & Kwame, 2007), ainsi que la fiabilité, la ponctualité et les modalités de versement des salaires (Játiva, et al., 2022) jouent un rôle clé dans la motivation du personnel enseignant. Ces études indiquent également qu'une faible motivation est associée à un risque accru d'absentéisme, aux retards et aux grèves, lesquels peuvent à leur tour affecter les performances du personnel enseignant et, par conséquent, les résultats d'apprentissage des élèves.

> *« Déjà les gens le disent que l'enseignement est un métier qui ne fournit rien ! J'ai déjà entendu dire cela dans des discours politiques que l'enseignant ne fournit rien. »*
>
> - Un enseignant

4.2. Facteurs institutionnels et pratiques influençant l'inéquité de l'allocation du personnel enseignant du primaire

Cette section examine différents facteurs associés à la répartition inéquitable du personnel enseignant au Congo. Elle s'intéresse notamment aux pratiques d'affectation et de mutation, au système d'information utilisé pour prendre ces décisions, ainsi qu'aux préférences et aux circonstances personnelles des enseignant·es, qui peuvent influencer les déséquilibres observés dans leur répartition.

4.2.1. Des pratiques d'affectation et de mutation en décalage avec les règles formelles

Les règles d'affectation du personnel enseignant sont généralement perçues de manière positive.

L'affectation des personnes diplômées des ENI, qu'elles soient déployées comme membres volontaires ou fonctionnaires du personnel enseignant, implique les trois niveaux de l'administration scolaire : le niveau central (MEPPSA), les directions départementales et les inspections de circonscription. Comme l'illustre la *Figure 4*, les décisions d'affectation sont progressivement déléguées vers les niveaux déconcentrés, tandis que les demandes de mutation suivent le chemin inverse, en remontant de l'école vers le niveau décisionnel compétent. Les autorités départementales et des districts estiment que cette répartition des responsabilités est appropriée, soulignant que les décisions d'affectation doivent être prises au niveau le plus proche des besoins des écoles.



Figure 4 : Schéma du processus d'affectation et de mutation des personnes diplômées des ENI

L'AFFECTATION DES SORTANTS DES ÉCOLES DE FORMATION

1. **MEPPSA (DGRHAS)**
   Recrute des enseignants et les envoie dans un département par le biais d'une note d'affectation
2. **DIRECTION DÉPARTEMENTALE**
   Oriente les enseignants vers des inspections spécifiques
3. **INSPECTION DE LA CIRCONSCRIPTION**
   Déploie les enseignants vers les écoles
4. **ÉCOLE**

LA MUTATION DES ENSEIGNANTS FONCTIONNAIRES ET VOLONTAIRES

1. **MEPPSA (DGRHAS)**
   Prend la décision si la mutation demandée se fait d'un département à l'autre
2. **DIRECTION DÉPARTEMENTALE**
   Transmet la demande de mutation à la DGRHAS

   Prend la décision si la mutation demandée est au sein du département
3. **INSPECTION DE LA CIRCONSCRIPTION**
   Transmet la demande de mutation au Département et à la DGRHAS

   Prend la décision si la mutation demandée est au sein de la circonscription
4. **ÉCOLE**
   Le directeur d'école l'envoie à l'Inspection
5. **ENSEIGNANT**
   Rédige une lettre de demande de mutation en précisant son lieu de déploiement souhaité, puis la dépose auprès du directeur d'école

Source : Informations communiquées par le Ministère de l'Éducation, recueillies lors de réunions et ateliers.

Cependant, plusieurs personnes interrogées estiment que ces règles ne sont pas toujours respectées, ce qui contribue à des déséquilibres dans la répartition du personnel enseignant, tant entre les circonscriptions qu'au sein de celles-ci.

Toutes les personnes responsables des inspections des circonscriptions scolaires interrogées ont exprimé des préoccupations concernant le fait que le ministère peut, dans certains cas, contourner les procédures d'affectation en affectant directement du personnel aux écoles. Selon elles, ces pratiques perturbent leur planification et ne permettent pas toujours d'aligner les affectations sur les besoins identifiés localement. Elles ont notamment signalé des situations dans lesquelles du personnel, souvent administratif et réaffecté à des fonctions d'enseignement sans disposer systématiquement des qualifications requises, est envoyé dans des écoles qui ne connaissent pas de déficit de personnel et qui sont généralement situées dans des zones plus accessibles. Cette situation est d'autant plus préoccupante que les besoins en personnel enseignant restent importants dans certaines zones.

> *Il faut que nous suivions un peu la procédure à la base. Les affectations doivent s'accorder directement avec le besoin en enseignants. Le ministère doit éviter de fournir des prescriptions spécifiques concernant l'affectation des enseignants à des écoles ou des localités précises. Sinon, là où il y a un vide à combler, il restera toujours un manque. Tout ça parce qu'il arrive souvent que ces finalistes soient mal orientés à cause de préférences.*
>
> - Un inspecteur

Du côté des enseignant·es, plusieurs témoignages font par ailleurs état d'un sentiment de traitement différencié dans les processus d'affectation. Bien que leur avis ne soit généralement pas pris en compte dans le choix de leur lieu d'affectation, certain·es ont indiqué que des collègues bénéficieraient d'affectations dans des zones plus favorisées en raison de relations personnelles ou d'autres influences externes. Ces témoignages suggèrent que, au-delà des difficultés de planification relevées par les inspections, les modalités d'affectation peuvent également être perçues comme inéquitables par le personnel enseignant, notamment lorsque des postes sont attribués dans des zones urbaines ou déjà relativement bien dotées, alors que la politique officielle prévoit de privilégier les zones éloignées ou confrontées à des pénuries de personnel.

En ce qui concerne les pratiques de mutation du personnel enseignant, plusieurs personnes interrogées estiment que les règles et critères ne sont pas toujours suffisamment clairs, harmonisés, ou appliqués de manière cohérente, ce qui rend le système parfois vulnérable à des influences externes.

Premièrement, plusieurs personnes interrogées ont estimé que le système actuel de transmission des demandes de mutation des enseignants en format lettre à travers les différents niveaux administratifs (voir *Figure 4*) n'est pas efficace. Les procédures prévoient que ces demandes doivent toujours arriver au niveau central, quelle que soit la décision prise à l'égard de l'enseignant·e aux niveaux inférieurs. Cela vise à permettre le contrôle des décisions et à s'assurer qu'elles sont raisonnables.

Cependant, les demandes ne parviennent pas toujours au MEPPSA dans leur format original, voire ne lui parviennent pas du tout, car les informations sont fréquemment perdues ou déformées au cours de leur transmission entre les différents niveaux. Selon un représentant du niveau central, cette situation s'explique en partie par le fait que les inspections et les départements ne veulent généralement pas laisser partir leur personnel enseignant, compte tenu du déficit dans leurs juridictions. En outre, les entretiens montrent que le recours à un système papier peut entraîner une perte d'informations, intentionnelle ou non, du fait de l'absence d'outils standardisés pour en assurer la transmission transparente.

> *« L'information venant du directeur d'école passe par l'inspection, cette dernière peut ne pas traduire cette information à l'étape suivante et il y a une perte d'informations ou une distorsion sur ce circuit. »*
>
> - Un représentant du niveau central

Deuxièmement, l'application incohérente et peu transparente des procédures de mutation contribue à une répartition sous-optimale des enseignants et favorise les pratiques fondées sur les relations personnelles. Les entretiens ont révélé que si les enseignants sont théoriquement éligibles à une mutation après plusieurs années de service, les décisions restent, en pratique, largement discrétionnaires. De nombreux·ses enseignant·es restent

longtemps sans mutation en raison du déficit de personnel et des difficultés de remplacement. Certaines personnes interrogées font également état de mutations obtenues par des voies informelles ou grâce à des interventions extérieures.

Selon le MEPPSA, des critères existent pour prendre en compte certaines circonstances individuelles des enseignant·es, notamment les problèmes de santé, les responsabilités familiales ou la scolarisation des enfants. Toutefois, les entretiens suggèrent que ces critères ne sont pas toujours connus ou appliqués de manière cohérente aux différents niveaux administratifs, ce qui alimente les perceptions de subjectivité et d'iniquité dans les décisions de mutation.

4.2.2. Un système d'information encore insuffisamment intégré pour appuyer la gestion du personnel enseignant

Si plusieurs dispositifs permettent déjà de collecter des données sur le personnel enseignant, les entretiens mettent surtout en évidence l'absence d'un système intégré permettant d'assurer le suivi des mouvements de personnel et de mobiliser ces informations pour la gestion des affectations.

Les données relatives au nombre d'enseignant·es et d'élèves dans chaque école sont censées être collectées chaque année par le MEPPSA. Seulement, de 2018 à 2025 ladite collecte s'est effectuée par le biais du Projet d'Appui à l'Amélioration du Système Éducatif (PRASEED) et du Programme d'Appui à la Stratégie Sectorielle de l'Éducation (PASSE), respectivement financés par la Banque mondiale et le Partenariat mondial pour l'éducation. Ces données sont recueillies au moyen de questionnaires adressés aux directeurs·rices d'école et portent sur le nombre d'enseignant·es selon leur statut, ainsi que sur le nombre d'élèves et les classes pédagogiques par niveau. Elles servent principalement à produire des statistiques agrégées présentées dans les annuaires statistiques. Toutefois, plusieurs personnes interrogées ont indiqué que ces différents dispositifs ne permettaient pas d'assurer un suivi continu des mouvements des enseignants ni de disposer d'une base de données consolidée pour appuyer les décisions relatives à leur affectation.

Les besoins en personnel enseignant sont collectés séparément au début de chaque année scolaire à travers les rapports de rentrée élaborés par la

direction d'école. Ces rapports sont ensuite transmis par les inspections de circonscription aux directions départementales, qui à leur tour les envoient au niveau central.

Cependant, ces rapports fournissent principalement une photographie de la situation au moment de la rentrée scolaire. Selon plusieurs personnes interrogées, ils ne permettent pas de suivre systématiquement les mouvements de personnel intervenant au cours de l'année scolaire, tels que les mutations, les réaffectations, les départs vers d'autres administrations ou les abandons de poste. Les outils et les ressources nécessaires pour enregistrer et transmettre ces changements aux différents niveaux administratifs demeurent limités, ce qui complique le suivi des besoins en personnel enseignant et la planification des affectations.

Par ailleurs, les inspecteurs interrogés soulignent que le manque de moyens de déplacement complique la vérification des informations déclarées par les directions d'école, ainsi que le suivi des affectations effectives et des mouvements du personnel enseignant, qui font partie de leurs responsabilités. Ce manque de moyens leur offre peu de possibilités pour confirmer les besoins réels des écoles ou signaler rapidement les évolutions intervenant au cours de l'année scolaire. Les inspecteurs expliquent également que les contraintes financières limitent la production régulière de certains rapports administratifs (rapports de rentrée et rapports trimestriels d'activités), ceux-ci devant être saisis pour être acceptés par la hiérarchie. Le recours à un système papier pour la transmission de ces informations entre les écoles, les inspections, les directions départementales et le niveau central accroît également les risques de retard, de perte ou de distorsion de l'information.

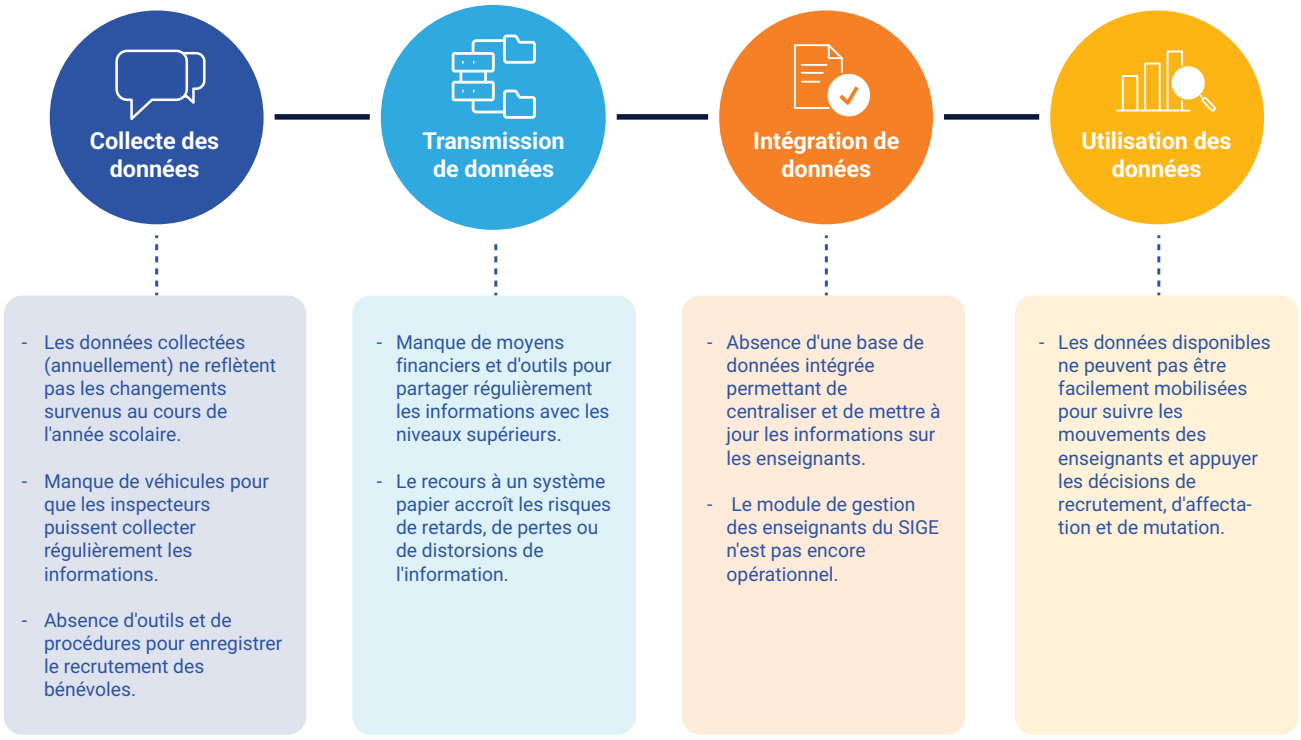
> *« Il y a aussi des écoles qui sont éloignées, il faut quand même un moyen de déplacement, sinon on ne peut pas avoir une idée claire du développement et du fonctionnement, et du besoin en enseignants de toutes les écoles. »*
>
> - Un inspecteur

En outre, les entretiens soulignent l'absence d'outils permettant d'enregistrer et de suivre systématiquement le personnel enseignant communautaire. Cela limite la capacité du gouvernement à disposer d'une vue d'ensemble des effectifs en poste et à planifier les recrutements et les affectations en fonction des besoins réels.

> *« Aujourd'hui, le problème qui se pose dans la gestion du personnel, c'est la traçabilité des mouvements du personnel. Nous n'avons pas de système permettant de savoir précisément combien d'enseignants sont présents et où ils se trouvent. [...] Nous faisons donc face à un problème constant de gestion des effectifs. »*
>
> - Un représentant du niveau central

Comme le résume la *Figure 5*, les difficultés identifiées concernent les différentes étapes de la gestion des données sur les enseignants, depuis leur collecte et leur transmission jusqu'à leur intégration dans un système permettant leur exploitation pour la gestion des affectations.

Figure 5 : Principaux défis liés à la gestion des données pour les décisions de recrutement, d'affectation et de mutation du personnel enseignant



Source : élaboré à partir des entretiens menés avec l'ensemble des acteurs interrogés.

Les récents efforts et investissements pour développer un système intégré et informatisé de gestion du personnel enseignant n'ont pas encore donné les résultats escomptés.

Afin de répondre à ces difficultés, le MEPPSA développe un système intégré et informatisé de gestion des enseignants (SIGE). Toutefois, les récents efforts et investissements consacrés à son développement n'ont pas encore donné les résultats escomptés. Les personnes interrogées affirment que le SIGE est désormais prêt et comprend un module permettant de gérer les informations sur chaque enseignant·e. Une fois opérationnel, ce module permettrait de centraliser les informations provenant des différents dispositifs de collecte, de suivre les mouvements de personnel et de faciliter la planification des affectations. Toutefois, sa mise en œuvre a été suspendue en raison du manque de ressources financières pour la formation du personnel, ainsi que de problèmes d'accès à l'électricité, à Internet, et au matériel informatique dans les bureaux des inspections et dans les écoles. Ces contraintes suggèrent que la mise en œuvre effective du SIGE nécessitera probablement une approche progressive qui tienne compte des capacités techniques et institutionnelles disponibles.

Des données détaillées sur chaque enseignant·e ont récemment été collectées dans le cadre d'un recensement biométrique national. Ces informations pourraient alimenter le SIGE et faciliter le suivi et la gestion du personnel enseignant. Toutefois, selon les entretiens, le processus a été interrompu lors des dernières étapes de mise à jour des données, notamment pour les enseignant·es omis·es lors de l'enquête (qui n'étaient pas présentes dans leur école au moment du recensement). Si ces données ne sont pas rapidement exploitées et complétées, le recensement risque de constituer une occasion manquée, malgré les investissements importants déjà engagés.

4.2.3. Les préférences et les circonstances personnelles des enseignant·es influent sur leur répartition

Les enseignant·es qualifié·es résistent aux affectations en zones rurales en raison de facteurs personnels, financiers, professionnels et liés aux conditions de vie.

Sur le plan personnel, la distance par rapport à la famille constitue un facteur déterminant, la majorité des enseignant·es qualifié·es étant originaires de Brazzaville. Les entretiens soulignent également le manque

de services essentiels dans les zones rurales, notamment l'inaccessibilité de certaines localités, le manque d'infrastructures d'eau et d'électricité, ainsi que la faiblesse du réseau de télécommunication. L'absence d'infrastructures sanitaires et de services de santé adéquats est aussi régulièrement évoquée.

> *« Il y a un problème sanitaire, au Congo, il existe des endroits où il n'y a pas de dispensaire, et si on vous envoie dans ces zones, en cas de maladie, vous craquez. »*
>
> -Un enseignant

Sur le plan financier, les enseignant·es qualifié·es, notamment les volontaires, rencontrent des difficultés pour payer un loyer avec des salaires faibles et irréguliers. Les logements disponibles dans les villages sont souvent de mauvaise qualité, sans électricité ni eau courante. Ces conditions sont non seulement pénibles mais entravent également leur capacité à accomplir leur travail, comme préparer les cours ou corriger les devoirs.

Sur le plan professionnel, la préférence pour Brazzaville ou sa proximité s'explique notamment par la nécessité de se déplacer auprès des services administratifs pour déposer et suivre les dossiers d'intégration et de promotion. Plusieurs personnes interrogées estiment en effet qu'il est difficile de faire avancer ces démarches à distance, en particulier depuis les zones reculées. Selon le MEPPSA, le renforcement des mécanismes départementaux de gestion des carrières, notamment à travers la tenue régulière des Commissions Administratives Paritaires (CAP), pourrait contribuer à réduire ces contraintes administratives.

> *« Travailler à Brazzaville facilite la remise de documents pour les concours et permet de suivre l'évolution de leur dossier. »*
>
> - Une enseignante

Les enseignant·es soulignent que les pénuries de personnel dans certaines zones rurales entraînent des charges de travail particulièrement lourdes. Plusieurs personnes interrogées décrivent des écoles où un·e seul·e enseignant·e, parfois aussi directeur·rice, prend en charge plusieurs niveaux, voire l'ensemble du cycle primaire dans des classes multigrades. Dans les

écoles comptant plusieurs enseignant·es, il s'agit souvent d'enseignant·es communautaires, dont l'encadrement pédagogique revient à l'un·e des enseignant·es qualifié·es. Cette situation est jugée particulièrement éprouvante et nuit, selon les personnes interrogées, à la préparation des cours, à la qualité de l'enseignement et aux apprentissages des élèves.

Malgré ces réticences, la plupart des enseignant·es se déclarent prêt·es à être affecté·es en zones rurales, à condition que l'État leur fournisse un soutien financier et logistique approprié.

> *« Une fois que l'État me prendra en charge correctement, où qu'il m'envoie, je serai prêt à y aller, car je serai sécurisé par la loi et par la note de service. Que ce soit en ville ou en village, je suis prêt à m'adapter. »*
>
> - Un enseignant

Les normes sociales jouent un rôle majeur dans la sous-représentation des enseignantes dans les zones rurales, un phénomène aggravé par les conditions de vie qui dissuadent les femmes d'accepter des postes dans ces zones.

Le déploiement en zones rurales représente souvent un défi majeur pour le personnel ensiegnant, en particulier pour les femmes. Les conditions de vie précaires et les ressources financières limitées rendent difficile, voire impossible, pour une enseignante d'emmener sa famille avec elle. Cela entraîne souvent une séparation familiale prolongée, qui est mal perçue par la famille ou le mari. Les responsabilités domestiques et familiales des femmes sont profondément ancrées dans la société congolaise. Par conséquent, leurs maris et leurs familles élargies sont souvent réticents à l'idée d'un déploiement dans une zone rurale éloignée.

> *« Laisser un foyer comporte des risques, laisser le mari peut mener à un divorce. Nous sommes des femmes au foyer, donc partir n'est pas une bonne idée, il est préférable de rester ici, près de son conjoint. »*
>
> - Une enseignante

Les femmes sont généralement plus sensibles aux carences en matière d'infrastructures de santé dans les zones reculées. L'absence de services médicaux adéquats, particulièrement pour la santé reproductive et maternelle, constitue un facteur supplémentaire de dissuasion.

Enfin, les préoccupations liées à la sécurité personnelle dans ces zones isolées sont, pour elles, particulièrement lourdes. Ces facteurs combinés créent un environnement peu propice à l'engagement des enseignantes dans les zones rurales, contribuant ainsi à perpétuer le déséquilibre entre les genres dans le corps enseignant de ces départements.

Les défis liés à l'affectation et au maintien des femmes enseignantes en zone rurale sont similaires à ceux observés dans d'autres pays de la région, notamment au Bénin (IIPE-UNESCO, 2024), en Éthiopie (Lépine & Nguyen, 2026) et en Guinée (Lépine & Ramos, 2026). Ces difficultés peuvent également limiter leurs perspectives de carrière, en réduisant davantage un vivier déjà restreint de candidates aux postes de direction d'école.



CHAPITRE 5

Conclusions et recommandations

Les nombreuses sources de données analysées dans cette étude ont permis de dégager plusieurs constats et recommandations à prendre en compte par le MEPPSA. Ces recommandations ont été formulées en consultation avec le Ministère et devraient être discutées avec d'autres parties prenantes et testées avant d'être mises en œuvre à grande échelle, le cas échéant.

Les solutions proposées sont en lien étroit avec les recommandations du premier rapport de cette série (Gouëdard, 2024) et offrent des pistes plus précises et opérationnelles pour répondre aux principaux problèmes identifiés dans les deux rapports.

Conclusion 1 : Selon les personnes interrogées, les contraintes budgétaires constituent le principal facteur sous-jacent limitant les dépenses allouées à l'éducation, y compris le recrutement d'un nombre suffisant d'enseignant·es au Congo. Le déficit de personnel enseignant est aggravé par un manque de transparence et des irrégularités dans le processus de recrutement, entraînant potentiellement une utilisation sous-optimale du quota disponible.



Recommandation 1 : Renforcer l'équité et la transparence du processus d'intégration et renforcer la collaboration avec le ministère des Finances afin d'augmenter le quota de recrutement.

- Investir dans une gestion rigoureuse et transparente des dossiers d'intégration, fondée sur l'année d'obtention du diplôme de l'ENI, afin d'éviter leur perte et de rationaliser leur traitement.
- Publier, ou rendre accessibles de manière semi-publique, les listes des personnes en attente d'intégration ainsi que les besoins en personnel afin de renforcer le suivi et la transparence du processus.
- Utiliser des outils de financement public (analyses coût-bénéfice et coût de l'inaction) pour démontrer les avantages financiers de l'embauche d'enseignant·es supplémentaires et de l'amélioration des conditions d'apprentissage. Présenter ces preuves au ministère des Finances lors de l'élaboration des budgets pour faciliter la négociation d'un quota de recrutement accru pour le personnel enseignant formé.

Conclusion 2 : Les conditions de travail et le faible niveau de valorisation de la profession enseignante semblent affecter la motivation et le maintien du personnel dans la profession et, potentiellement, la qualité de l'enseignement.



Recommandation 2 : Améliorer les conditions de travail du personnel enseignant et revaloriser son statut afin de renforcer sa motivation et son maintien dans la profession. Il s'agit de :

- Verser régulièrement les bourses au personnel enseignant communautaire et volontaire pour assurer leur stabilité financière et leur engagement.
- Mettre en œuvre le statut particulier du personnel enseignant et appliquer les primes et indemnités de manière effective pour valoriser leur fonction.
- Revaloriser l'image de la profession à travers une communication gouvernementale renouvelée qui souligne l'importance de l'enseignement.

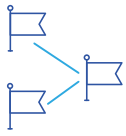
Conclusion 3 : Les autorités centrales et infranationales ne disposent pas encore d'un système intégré permettant de centraliser, d'actualiser et d'exploiter les données sur le personnel enseignant pour appuyer les décisions de recrutement, d'affectation et de mutation. Les données sont collectées à travers plusieurs dispositifs, mais elles ne permettent pas encore d'assurer un suivi systématique des mouvements du personnel ni de disposer d'une base consolidée pour la gestion des ressources humaines.



Recommandation 3 : Mettre progressivement en œuvre le module de gestion du personnel enseignant du SIGE, en commençant par renforcer les capacités dans l'exploitation des données au niveau central, tout en fournissant aux inspections les moyens de transport nécessaires ainsi que le matériel papier et les outils TIC indispensables à l'accomplissement de leurs tâches. À court terme :

- Piloter des initiatives simples de traitement et d'exploitation numérique des données sur le personnel enseignant au niveau central afin d'améliorer le suivi, la planification et l'allocation de celui-ci et de préparer la mise en œuvre effective du SIGE.
- Compléter et valider les données issues du recensement biométrique, notamment en intégrant le personnel enseignant qui n'a pas été recensé, afin de disposer d'une base de données fiable pour la gestion et la planification de celui-ci.
- Renforcer l'usage des outils numériques simples (par exemple, des bases de données Excel partagées) pour centraliser et transmettre les informations relatives aux besoins enseignants entre les différents niveaux administratifs. Ceci afin de compléter le système papier, de réduire les pertes d'information et d'améliorer le suivi des mouvements de personnel en attendant la mise en œuvre complète du SIGE.

Conclusion 4 : Les règles encadrant les mutations ne sont pas toujours suffisamment claires ni appliquées de manière cohérente, ce qui contribue à une répartition inéquitable du personnel enseignant entre et au sein des circonscriptions. Plus largement, elle peut entraîner une utilisation sous-optimale des ressources humaines et la perte de personnel qualifié pour le système éducatif.



Recommandation 4 : Renforcer la transparence et l'application cohérente des procédures de mutation afin de favoriser une répartition plus équitable et efficiente des enseignants entre et au sein des circonscriptions. Pour ce faire :

- Clarifier et diffuser davantage les règles encadrant les mutations, notamment celles liées à l'identification des besoins en personnel enseignant ainsi qu'à la prise en compte des circonstances individuelles de ce dernier (par exemple : problèmes de santé, responsabilités familiales ou scolarisation des enfants).
- Développer un module spécifique à la gestion transparente des mutations au sein du SIGE.
- Limiter les affectations imposées et permettre aux enseignant·es de formuler des préférences parmi les postes disponibles, tout en tenant compte des besoins des écoles et des priorités territoriales.

Conclusion 5 : Les enseignant·es affecté·es en milieu rural rencontrent un éventail de difficultés. Malgré cela, la volonté d'y travailler reste forte, à condition que des besoins essentiels, notamment en matière de logement, et des conditions de vie convenables soient assurés.



Recommandation 5 : Renforcer le soutien au personnel enseignant exerçant en milieu rural afin d'améliorer leur maintien en poste. En cela, il importe de :

- Appuyer les autorités des circonscriptions dans l'identification et la coordination des ressources disponibles au sein des services publics des communautés afin de fournir au personnel enseignant un logement convenable, ainsi qu'un soutien social et professionnel adapté au contexte local. Par exemple, une solution peu coûteuse a été mise en œuvre avec succès dans un district reculé du Sénégal, où les autorités ont organisé des visites mensuelles aux centres urbains à proximité. Lors de ces visites, le personnel enseignant a bénéficié de consultations médicales, de repas et de séances de soutien pédagogique. Ces mesures

ont contribué à améliorer sa santé et son bien-être, tout en favorisant son maintien dans la zone (Safin, 2026).

- En collaboration avec les ministères partenaires, engager proactivement les entreprises du secteur privé et identifier des approches innovantes de financement pour accroître les investissements dans les services essentiels tels que l'électricité, le logement, la santé, l'eau et l'assainissement en milieu rural.
- Compléter ces actions en explorant des stratégies visant à recruter et à former davantage de candidat·es enseignant·es originaires des zones rurales, notamment en couvrant les coûts de leur formation en échange d'un engagement à enseigner dans ces zones pendant une période minimale de 5 à 10 ans, ou en adoptant une régionalisation plus systématique du recrutement des enseignant·es, à l'image de l'initiative lancée en Côte d'Ivoire en 2023/2024 (Gouëdard, 2023).

Conclusion 6 : Les enseignant·es préfèrent souvent Brazzaville ou ses environs afin de mieux suivre leur situation administrative et leurs perspectives de carrière, ce qui peut contribuer aux déséquilibres dans leur répartition.



Recommandation 6 : Assurer une gestion efficace et accessible des carrières professionnelles du personnel enseignant, quel que soit son lieu de service. Il est question de :

- Faciliter l'acheminement, le suivi et le traitement des dossiers d'intégration, d'avancement et de promotion du personnel enseignant, notamment pour ceux travaillant dans des départements éloignés de Brazzaville, en s'appuyant progressivement sur des outils numériques simples permettant de suivre l'état d'avancement des dossiers.
- Assurer la tenue régulière des Commissions Administratives Paritaires (CAP) au niveau des départements, conformément au Décret n°2012-713 du 12 juin 2012 fixant l'organisation et le fonctionnement de la commission administrative paritaire.

Conclusion 7 : Les normes sociales et des conditions de vie difficiles contribuent à la sous-représentation des enseignantes en milieu rural.



Recommandation 7 : Élaborer une stratégie accompagnée d'un plan d'action visant à soutenir et inciter les enseignantes à accepter des affectations en milieu rural et isolé. Ce plan pourrait :

- Faciliter un accès préférentiel à une promotion, à une augmentation salariale ou à une mutation vers un poste choisi en échange d'une période minimale de service en milieu rural.
- Fournir aux enseignantes un accès préférentiel au logement, ainsi que des indemnités ou un soutien en matière de transport afin de faciliter le déménagement et le regroupement familial.

Sigles et abréviations

CAP	Commission Administrative Paritaire
ENI	École normale d'instituteurs
MEPPSA	Ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation
PASSE	Programme d'appui à la stratégie sectorielle de l'éducation
PRASEED	Projet d'appui à l'amélioration du système éducatif
REE	Ratio élèves-enseignant
SIGE	Système d'information pour la gestion des enseignants
T4A	Teachers for All
UNICEF	United Nations Children's Fund (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)

Bibliographie

Bennell, P., & Kwame, A. (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia.* Department for International Development: Educational Papers.

Gaël, D. (2019). *Promoting Teacher Retention in the Republic of the Congo: Case Study of Primary Schools.* Journal of Educational System.

Gaël, D. C., & Charles, M. (2022). *The Devalorization of Education in Congo Stakes and Realities.* American Journal of Educational Research.

Gouëdard, P. (2023). *Teachers for All Pour une répartition plus équitable des enseignants en Côte d'Ivoire.* Florence: UNICEF Innocenti.

Gouëdard, P. (2024). *Teachers for All - Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo.* Florence: UNICEF Innocenti – Centre Mondial de la Recherche et de la Prospective.

Gouvernement de la République du Congo. (2020). *Stratégie Sectorielle de l'Éducation 2021-2023.*

IIPE-UNESCO. (2024). *La direction d'école primaire au Bénin : Une analyse institutionnelle sensible au genre.* IIPE-UNESCO.

Játiva, X., Karamperidou, D., Mills, M., Vindrola, S., Wedajo, H., Dsouza, A., & Bergman, J. (2022). *Time to Teach: Teacher attendance and time on task in West and Central Africa.* UNICEF Innocenti.

Lépine, A., & Nguyen, N. (2026). *Women in Learning Leadership: Advancing gender-responsive education using evidence in Ethiopia.* UNICEF Innocenti.

Lépine, A., & Ramos, C. (2026). *Women in Learning Leadership (WiLL) : Le leadership des femmes pour la réussite scolaire en Guinée.* UNICEF Innocenti.

MEPPSA, Direction des Études et de la Planification. (2023). *Annuaire Statistique 2019-2020.*

PASEC. (2020). *PASEC2019 – Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire.* Dakar: PASEC, CONFEMEN.

Safin, D. (2026). *Teachers for All : Améliorer l'équité dans l'allocation des enseignants au Sénégal : Partie 2. Florence:* UNICEF Innocenti.

The International Task Force on Teachers for Education 2030. (2023). *The teachers we need for the education we want: The global imperative to reverse the teacher shortage. Fact sheet.* Récupéré sur https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001

UNESCO. (2006). *Note sur la situation des enseignants en République du Congo. Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne (TTISSA).*

UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030. (2024). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession.* Paris.

Remerciements

L'initiative de recherche « Teachers for All » (T4A) au Congo repose sur une étroite collaboration entre le MEPPSA, le Bureau Pays de l'UNICEF au Congo et le Bureau de la stratégie et des données probantes de l'UNICEF – Innocenti. Le projet T4A au Congo a bénéficié et continue de bénéficier de l'expertise, des idées et du soutien de nombreuses personnes, dont la liste exhaustive ne peut malheureusement pas être reproduite ici.

Le présent rapport a été rédigé par Dominika Safin (Chercheuse en éducation, UNICEF Innocenti). La coordination, la conceptualisation stratégique et la supervision ont été assurées par Sonakshi Sharma (anciennement UNICEF Innocenti). Carmen Malonda et Olsen Koyh ont dirigé la collecte de données sur le terrain et ont apporté des contributions conceptuelles et analytiques à l'étude.

Le projet de recherche T4A au Congo n'aurait pas été possible sans le leadership, le dévouement et le soutien de tous les membres de l'équipe technique nationale, notamment les personnes suivantes au sein du MEPPSA : Son Excellence M. le Ministre Jean-Luc Mouthou, la Directrice de Cabinet du Ministre Régine Tchicaya-Oboa, le Directeur général des ressources humaines et de l'administration scolaire Christophe Poaty, l'attaché Félicien Mbole, le Directeur de la formation continue Jean Félix Mahoungou, le Directeur du Recrutement et du Suivi de Carrière Judicaël Ndjimbi Makoundi, l'Inspecteur pédagogique adjoint Ferdinand Nkounga, le Directeur de la Coopération Fernand Michel Nkounga Makouangou, le Directeur des Études et de la Planification Brice Martial Owala, l'ancien Directeur des Études et de la Planification Patrice Ndoudi, la Directrice de la Coordination des Directions Départementales Sidonie Ngolie, les Cheffes de Service Inès Lucie Bokoko épouse Egouya et Aurélie Natacha Mabandza Nanitelamio, ainsi que le Chef de Bureau Eric Atipo Oko.

L'équipe T4A souhaite également remercier FelanAndo Aliderson (Cheffe de l'éducation), Cinthia Douabele (ancienne Cheffe de l'éducation), Achille Olloy (Spécialiste de l'éducation) et Jean Corneille Kelle Malanda (Education Officer) du Bureau Pays de l'UNICEF au Congo pour le dialogue riche et continu qu'ils ont entretenu sur les questions d'affectation du personnel enseignant au Congo. Linda Jones (Cheffe de l'éducation) et Carolina Albán (Responsable de recherche en éducation), toutes deux à l'UNICEF Innocenti, ont assuré la direction stratégique de l'ensemble du programme de recherche T4A, ainsi que de ce rapport en particulier.

L'équipe T4A tient également à remercier Haritz Goya Lujambio (Spécialiste de l'éducation, UNICEF), Caleb Kenge (Innovative Hub for Research in Africa), Crispin Mabika (Université de Kinshasa) et Tuamanaia Foimapafisi (Spécialiste de recherche en éducation, UNICEF Innocenti) qui ont relu le manuscrit et formulé des commentaires précieux pour l'améliorer.

Enfin, ce rapport a également bénéficié du soutien d'Amparo Barrera (Assistante exécutive, unité de l'Éducation, UNICEF Innocenti).

Révision linguistique : Strategic Agenda
Mise en page : Afternorth

Crédits photo :
Couverture : © UNICEF/UN0745559/ZIAVOULA
Page 9 : © UNICEF/UN0639539/Twiringiyimana
Page 11 : © UNICEF/UN0639542/Twiringiyimana
Page 15 : © UNICEF/UN0779397/ZIAVOULA
Page 18 : © UNICEF/UN0779398/ZIAVOULA
Page 19 : © UNICEF/UN0823638/Twiringiyimana
Page 23 : © UNICEF/UN0838448
Page 29 : © UNICEF/UNI389369/Diefaga
Page 30 : © UNICEF/UNI303201/Diefaga
Page 41 : © UNICEF/UNI536923/Twiringiyimana

À propos de nous

L' **UNICEF**, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance, œuvre à la protection des droits de chaque enfant, partout dans le monde, en particulier les plus défavorisés et les plus difficiles à atteindre. Dans plus de 190 pays et territoires, nous mettons tout en œuvre pour aider les enfants à vivre, à s'épanouir et à réaliser leur potentiel.

Le **Bureau de la stratégie et des données probantes de l'UNICEF – Innocenti** accélère les progrès pour les enfants en veillant à ce que les politiques et les programmes s'appuient sur des éléments de preuve de qualité. En tant que dépositaire mondial des statistiques officielles relatives à l'enfance, il travaille en étroite collaboration avec les gouvernements et les partenaires pour renforcer les systèmes statistiques nationaux. Grâce à des données, des recherches et des prévisions de premier plan, il soutient le leadership mondial de l'UNICEF en matière de droits de l'enfant et pilote l'élaboration des stratégies ainsi que le suivi des programmes. Tout en mobilisant de façon résolue les jeunes et d'autres partenaires, il encourage les initiatives de plaidoyer et de dialogue visant à améliorer la vie des enfants partout dans le monde.

Publié par :
Bureau de la stratégie et des données probantes de l'UNICEF – Innocenti
Via degli Alfani, 58
50121 Florence, Italie

Site web : unicef.org/innocenti | data.unicef.org
Adresse électronique : innocenti@unicef.org
Médias sociaux : @UNICEFInnocenti on Bluesky, Instagram, LinkedIn, et YouTube

Pour citer ce document :
Safin, Dominika, *Teachers for All : Pour une répartition plus équitable des enseignants en République du Congo - Une étude qualitative,* UNICEF Innocenti, Florence, Novembre 2026.

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), Novembre 2026
À l'exception du logo de l'UNICEF, des photographies et des éléments où figure un autre ©, la présente publication est distribuée selon les termes de la licence CC BY 4.0. Le logo de l'UNICEF et les photos incluses ne peuvent être utilisés que dans le cadre de cette publication ou de reproductions exactes. Lorsqu'un autre © apparaît, l'autorisation d'utiliser l'élément concerné en dehors des reproductions exactes doit être obtenue auprès du détenteur de droits mentionné.

Pour chaque enfant, **des réponses**

unicef

pour chaque enfant