



République Démocratique
du Congo

Ministère de l'Enseignement
Primaire, Secondaire et Technique

RÉSUMÉ EXÉCUTIF DU RAPPORT

PASEC2019

QUALITÉ DU SYSTÈME ÉDUCATIF EN RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT DE
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen



Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

Merci de citer cette publication comme suit :

PASEC (2021). PASEC2019 – Qualité du système éducatif en RDC : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. PASEC, CONFEMEN, Dakar.

©PASEC, 2021

Tous droits réservés

Publié en 2021 par le
Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN,
BP 3220, Dakar (Sénégal)

ISBN : 92-9133-186-4

Réalisation graphique : © Araignée-Dakar

Crédit photo couverture : GPE

Relecture : OUASHIE MARYSE

Ce rapport est également disponible en version électronique sur www.pasec.confemen.org

AVANT-PROPOS

Après les évaluations diagnostiques du système éducatif congolais de 2010 et 2013, la République Démocratique du Congo a participé au deuxième cycle d'évaluations internationales groupées du PASEC 2019 réunissant quatorze (14) pays et ayant porté sur « la qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire ».

L'évaluation PASEC2019 se base sur la mesure des compétences fondamentales en langue d'enseignement et en mathématiques, en début et en fin de scolarité primaire. L'approche utilisée intègre par rapport à l'évaluation PASEC2014 une nouvelle composante d'enquête relative aux connaissances des enseignants en mathématiques, en langue d'enseignement et en didactique de ces deux domaines d'apprentissages. Les constatations issues de cette enquête sur les enseignants sont présentées dans l'optique de contribuer à l'élaboration de programmes ciblés de formations initiale et continue des enseignants du primaire en vue d'améliorer, à terme, la qualité des acquis scolaires.

Enfin, l'évaluation PASEC2019 a aussi collecté des informations contextuelles sur les élèves, les enseignants, les directeurs, les classes et les écoles. Au total, 267 écoles ont été tirées au hasard à partir de la liste exhaustive de l'ensemble des écoles pour les tests de fin de scolarité primaire (6^{ème} année primaire) et 90 écoles pour les tests de début de scolarité primaire (2^{ème} année primaire).

En 2^{ème} année, 80 écoles sur 90 échantillonnées ont été effectivement enquêtées soit un taux de participation de 88,9 % tandis que 1145 élèves ont participé aux tests sur un total de 1440 élèves attendus, soit un taux de participation de 79,5 %.

En 6^{ème} année, 234 écoles sur les 267 échantillonnées ont effectivement été enquêtées soit un taux de participation de 87,6 % tandis que, 4845 élèves ont participé aux tests sur un total de 6675 élèves attendus, soit un taux de participation de 72,6 %. Cependant, le taux de participation des enseignants est légèrement faible (61,3%) soit 1963 enseignants participants sur 3204 enseignants attendus.

Il est opportun de souligner que cette évaluation intervient dans un contexte où la communauté internationale met l'accent, à travers l'objectif de développement durable numéro 4 (ODD4), sur la qualité de l'apprentissage et l'équité. Afin de mesurer les progrès réalisés et d'assurer un bon suivi de l'ODD4, les pays ont besoin de disposer de données et des indicateurs ciblés. Les évaluations internationales du PASEC sont donc indispensables dans cette perspective.

Pour la RDC, l'évaluation du PASEC2019 intervient dans le contexte de la mise en œuvre de la stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025 alignée à l'ODD4 et dont l'un des objectifs stratégiques est d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement.

Cette évaluation a été rendue possible grâce à l'appui financier de l'Agence Française de Développement et l'accompagnement technique de la CONFEMEN.

Le présent rapport a été élaboré par deux experts nationaux chargés respectivement de l'analyse statistique et économétrique et de l'analyse du système éducatif. Ces deux experts ont bénéficié de l'accompagnement de deux conseillers techniques du PASEC et des membres de l'équipe nationale PASEC-RDC.

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

L'évaluation PASEC2019 est la deuxième évaluation groupée du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Elle consiste en une collecte des données dans des écoles sélectionnées de façon aléatoire, auprès des élèves de début de scolarité et de fin de scolarité primaire à travers des tests incluant des questionnaires de contexte. La collecte est aussi effectuée auprès des enseignants et des directeurs d'écoles à travers des questionnaires contextuels liés à la gestion de l'école. En plus de la nature des données recueillies à la première évaluation groupée du PASEC dénommée PASEC2014, l'enquête PASEC2019 a inclus une collecte de données auprès des enseignants pour mesurer leurs performances en lien avec la maîtrise des contenus enseignés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique de ces deux disciplines.

Dans l'échantillon final, 267 écoles ont été tirées aléatoirement à partir de la liste exhaustive de l'ensemble des écoles pour les tests de fin de scolarité primaire et un sous-échantillon de 90 écoles de l'échantillon des écoles de fin de primaire est tiré pour constituer l'échantillon de début de scolarité. Après la collecte des données, 234 écoles sur les 267 échantillonnées ont effectivement été enquêtées en 6^{ème} année. Le taux de participation des écoles s'élève donc à 87,6 %, ce qui est largement au-dessus du seuil de 80 % considéré par le PASEC comme la norme minimale afin que les données du pays soient publiées et prises en compte dans la comparaison internationale. Au niveau des élèves, le taux de participation s'élève à 72,6 %. Tandis que 80 écoles sur 90 échantillonnées ont été effectivement enquêtées en 2^{ème} année, soit un taux de participation de 88,9 %. En considérant, les élèves, le taux de participation s'élève à 79,5 %. Cependant, le taux de participation des enseignants est légèrement faible (61,3%).

En début de scolarité primaire, les tests sont administrés en passation individuelle aux élèves. Ainsi, 16 élèves sont sélectionnés aléatoirement en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe et la passation du test est assurée par des administrateurs recrutés et formés sur les procédures de l'enquête. Le test comprend deux parties : une partie relative aux épreuves de langue qui dure environ 30 minutes et une autre relative aux épreuves de mathématiques avec un questionnaire portant sur les caractéristiques de l'élève, son milieu familial et les ressources éducatives à sa disposition.

En fin de scolarité primaire, 25 élèves sont sélectionnés de façon aléatoire en partant de la liste des élèves inscrits (présents ou absents) dans la classe et sont suivis par un administrateur recruté et formé. Les tests se présentent sous forme de questions à choix multiple (QCM), sous un format « papier crayon » en passation collective et autonome sur trois jours. Chacun des livrets comprend deux parties : une partie relative à la compréhension de l'écrit, une autre portant sur les mathématiques et une dernière partie relative à un questionnaire sur les caractéristiques de l'élève, son milieu familial, les ressources éducatives et son bien-être à l'école.

En ce qui concerne les enseignants, l'enquête menée concerne tous les enseignants des écoles échantillonnées. A chacun des enseignants est administré un livret comportant cinq parties : (i) Compréhension de l'écrit, (ii) Didactique de compréhension de l'écrit, (iii) Mathématiques, (iv) Didactique des mathématiques, (v) Questionnaire de contexte. Le questionnaire de contexte porte sur les caractéristiques individuelles de l'enseignant, son expérience professionnelle et son statut, les caractéristiques de sa classe, des informations sur son enseignement, sa collaboration pédagogique et ses conditions de travail.

Pour chaque école de l'échantillon, un questionnaire est soumis au directeur de l'établissement pour renseigner sur : ses caractéristiques individuelles, les caractéristiques de son école, les éléments sur l'inspection de l'école, les relations avec les parents et la communauté locale, les aspects pédagogiques et de gestion, et la vie scolaire de l'école. Toutes ces données sont ensuite saisies, nettoyées, traitées afin de produire les indicateurs utiles pour les politiques éducatives. Ainsi, par la méthode d'analyse de réponse à l'item (IRT) des scores sont calculés pour les élèves et les enseignants avec la définition d'échelles de compétences et divers indices tels que ceux portant sur le statut socioéconomique de l'élève, les ressources pédagogiques, l'équipement des classes et l'infrastructure des écoles, etc.

I. CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES DES ÉLÈVES AU PRIMAIRE

Au-delà des scores globaux, la description des niveaux de performance des élèves permet d'appréhender les tâches que les élèves sont capables de réussir ou de faire à un « niveau » donné de l'échelle de compétences. Ainsi, pour chaque discipline (lecture, mathématiques) des niveaux hiérarchiques de compétences ont été définis. Ces niveaux sont ainsi hiérarchisés de sorte qu'un élève qui présente des performances caractéristiques d'un niveau est aussi capable de réussir les tâches des niveaux inférieurs. Autrement dit, les niveaux inférieurs de l'échelle pour une discipline demandent des tâches moins complexes que celles des niveaux supérieurs.

Les tableaux 1 et 2 présentent, respectivement l'échelle de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en langue et en mathématiques.

Tableau 1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 4	>610 points	23,5	18,4	Lecteur intermédiaire : vers une lecture autonome pour comprendre des phrases et des textes Les élèves ont atteint un niveau de déchiffrage de l'écrit et de compréhension orale qui leur permet de comprendre des informations explicites dans des phrases et des textes courts. Ils sont capables de croiser leurs compétences de décodage et leur maîtrise du langage oral pour restituer le sens littéral d'un texte court.
Niveau 3	Compris entre 540 et 610 points	21,0	23,2	Apprenti lecteur : vers le perfectionnement du déchiffrage de l'écrit, des capacités de compréhension orale et de compréhension des mots écrits Les élèves ont perfectionné leurs capacités de compréhension orale et de décodage pour se concentrer sur la compréhension de mots. En compréhension de l'oral, ils sont capables de comprendre des informations explicites dans un texte court dont le vocabulaire est familier. Ils développent progressivement des liens entre langage oral et écrit pour améliorer les capacités de décodage et étendre le vocabulaire. En compréhension de l'écrit, les élèves sont capables d'identifier le sens de mots isolés.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 469 et 540 points	28,5	34,4	Lecteur émergent : vers le développement des capacités de déchiffrage de l'écrit et le renforcement des capacités de compréhension orale Les élèves ont amélioré leur niveau de compréhension de l'oral et sont en mesure d'identifier un champ lexical. Ils développent les premiers liens rudimentaires entre le langage oral et écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettre, syllabe, graphème, phonème).
Niveau 1	Compris entre 399 et 469 points	18,3	18,4	Le lecteur en éveil : les premiers contacts avec le langage oral et écrit Les élèves sont capables de comprendre des messages oraux très courts (mots isolés) et familiers pour reconnaître des objets familiers. Ils éprouvent de grandes difficultés dans le déchiffrage de l'écrit et l'identification graphophonologique (lettres, syllabes, graphèmes et phonèmes).
Sous le niveau 1	< 399 points	8,7	5,6	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Tableau 2 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité

Niveaux	Scores ¹	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 3	>577 points	37,5	43,0	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale (compter jusqu'à 60 en deux minutes) et sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites de nombres et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres supérieurs à cinquante. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Niveau 2	Compris entre 489 et 577 points	33,7	33,8	Les élèves sont capables de lire des chiffres, de comparer des nombres, de compléter des suites logiques et de réaliser des opérations (additions et soustractions) sur des nombres inférieurs à cinquante. Ils manipulent des concepts de repérage dans l'espace (par ex. devant, sur ...). Ils commencent à développer des aptitudes de raisonnement sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20. Ils identifient aussi la plupart des formes géométriques simples.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 1	Compris entre 400 et 489 points	21,5	19,1	Les élèves développent progressivement leurs connaissances du langage mathématique : ils commencent à lire les premiers chiffres (inférieurs à 10) et maîtrisent les premières notions de quantité (dénombrement, comparaison) avec des nombres inférieurs à vingt. Ils apprécient la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples.
Sous le niveau 1	< 400 points	7,3	4,0	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test de mathématiques. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Les tableaux 3 et 4 présentent, respectivement l'échelle de compétences PASEC2019 de fin de scolarité primaire en lecture et mathématiques.

¹ Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple pour le niveau appelé « sous le niveau 1 », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

Tableau 3 : Échelle de compétences PASEC2019 en lecture - Fin de scolarité

Niveaux	Score	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 4	> 595 points	26,1%	9,2%	Les élèves peuvent effectuer un traitement de texte global pour tirer parti de textes narratifs, informatifs et de documents. Sur ces supports, ils sont capables d'associer et d'interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. En lisant des textes littéraires, les élèves sont capables d'identifier l'intention de l'auteur et de déterminer le sens implicite d'un récit. En lisant des textes informatifs et des documents, ils mettent en lien des informations et comparent les données pour les exploiter.
Niveau 3	Compris entre 518 et 595 points	21,8%	17,9%	Les élèves sont capables de combiner deux informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. Ils peuvent extraire des informations implicites de supports écrits en donnant du sens aux connecteurs implicites, aux anaphores ou aux référents. Les élèves localisent des informations explicites dans des textes longs et des documents dont le texte est discontinu.
Seuil « suffisant » de compétences				
Niveau 2	Compris entre 441 et 518 points	25,1%	33,6%	Les élèves améliorent leur capacité de décodage pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées. Ils sont également en mesure de localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Les élèves parviennent à paraphraser des informations explicites d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 365 et 441 points	21,1%	31,5%	Les élèves ont développé des capacités de décodage et sont capables de les mobiliser pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne ou des phrases isolées très brèves, mais sont en difficulté pour comprendre le sens de textes courts et simples.
Sous le niveau 1	<365 points	5,9%	7,8%	Les élèves qui si se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en langue d'enseignement. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Tableau 4 : Échelle de compétences PASEC2019 en mathématiques - Fin de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition internationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Répartition nationale des élèves dans les niveaux de l'échelle (%)	Description des compétences
Niveau 3	>609 points	12,5 %	3,2%	Les élèves sont en mesure de résoudre des tâches nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous la forme d'un petit texte de 2 à 3 lignes, pour dégager la ou les procédures à mobiliser. Dans le domaine des nombres et opérations, ils peuvent résoudre des problèmes de proportionnalité directe et des problèmes impliquant des fractions ou des nombres décimaux. Leur compréhension des fractions continue à s'enrichir (ils appréhendent la comparaison de fractions ou le lien entre fractions et décimaux). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils peuvent résoudre des problèmes diversifiés impliquant des calculs d'aire ou de périmètre, présentés sans support visuel et nécessitant parfois deux étapes de raisonnement (par ex. trouver l'aire d'un carré quand on connaît son périmètre ou effectuer des conversions impliquant des données fournies en ares ou en hectares). Ils peuvent aussi réaliser des calculs et des conversions impliquant des heures, des minutes, voire des secondes.
Niveau 2	Compris entre 521 et 609 points	25,6 %	15,2%	Les élèves sont en mesure de répondre à des questions brèves recourant aux trois processus évalués : connaître, appliquer et résoudre des problèmes. Si la plupart des questions font appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique ; d'autres nécessitent d'analyser la situation pour déterminer l'approche pertinente. Dans le domaine des nombres et opérations, les élèves effectuent des opérations avec des nombres décimaux ; leur compréhension des fractions s'approfondit (ils les identifient dans des situations moins conventionnelles ou commencent à pouvoir les utiliser pour réaliser des opérations simples) et ils appréhendent la notion de pourcentage. Ils commencent aussi à résoudre des problèmes simples mobilisant généralement une seule opération. Dans le domaine des grandeurs et mesures, les élèves sont capables de lire l'heure et peuvent réaliser des conversions d'unités de mesures avec ou sans un tableau de conversion. Ils sont aussi capables de résoudre de premiers problèmes simples impliquant des calculs de périmètres et d'aire, généralement accompagnés d'un support visuel. Dans le domaine des solides et figures, ils peuvent mobiliser leurs connaissances de base pour résoudre des tâches qui demandent une analyse de la situation (ex. repérer x triangles parmi un ensemble de figures ou identifier des droites parallèles dans un faisceau de droites).
Seuil « suffisant » de compétences				

Niveau I	Compris entre 433 et 521 points	35,7 %	44,4%	Les élèves peuvent répondre à des questions très brèves faisant appel à une connaissance factuelle ou à une procédure spécifique. Dans le domaine des nombres et opérations, ils sont capables d'effectuer les quatre opérations de base avec des nombres entiers et pouvant nécessiter un calcul écrit avec retenue. Ils commencent aussi à développer de premières notions des fractions et peuvent les identifier lorsqu'elles sont présentées de façon conventionnelle (ex. une tarte partagée en x parts). Dans le domaine des grandeurs et mesures, ils identifient les unités conventionnelles usuelles (ex. m, m ² , m ³ et kg). Dans le domaine des solides et figures, ils disposent de quelques connaissances de base sur divers objets géométriques (ex. identifier un disque ou un cylindre, repérer un angle droit ou des droites parallèles).
Sous le niveau I	<433 points	26,1 %	37,2%	Les élèves qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test dans la langue de scolarisation. Ces élèves sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau I.

A l'exception des mathématiques en début de scolarité, la majorité des élèves congolais ne disposent pas des compétences attendues dans le cycle primaire.

Comme on peut le constater, la RDC présente des proportions importantes d'élèves dont les acquis scolaires sont insuffisants pour poursuivre correctement le cycle primaire. Il ressort donc que de nombreux élèves sont en difficulté d'apprentissage scolaire.

En début de cycle, 58,4 % et 23,1% des élèves congolais contre 55,5% et 28,8% des élèves de quatorze pays évalués n'ont pas atteint le niveau « suffisant » en langue et en mathématiques respectivement.

En fin de cycle, en lecture et en mathématiques respectivement 72,9 % contre 52,1% et 81,6 % contre 61,8% des élèves congolais et des élèves de quatorze pays évalués sont en deçà de ce seuil.

En début de scolarité, des défis persistants en langue et des acquis à consolider en mathématiques.

Comme signalé plus haut, on compte en moyenne 58,4% des élèves congolais de début de scolarité qui n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de l'échelle des compétences en langue. Ces élèves éprouvent des difficultés d'apprentissages relativement importantes dans le déchiffrement de l'écrit et la compréhension des mots, des phrases et des textes courts, ainsi que des messages oraux. Cependant, en mathématiques, il convient de relever des acquis considérables à consolider en RDC. 76,9% des élèves en moyenne ont atteint le seuil « suffisant » en mathématiques, dont 43% peuvent reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur les nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes basiques. Toutefois, une part importante de ces élèves (23,1 %) éprouve des difficultés à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous /au-dessus/ à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples.

Le tableau 5 présente les compétences et les difficultés des élèves en début de scolarité primaire par province administrative

Tableau 5 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en langue en début de scolarité

Province	Niveau <I	Niveau I	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	En dessous du seuil	Au-dessus du seuil
Kinshasa	1,1	16,8	30,5	19,7	31,9	48,4	51,6
Bandundu	14,4	24,7	36,8	9,5	14,6	75,9	24,1
Sud-Kivu	1,3	23,2	26,1	36,6	12,8	50,6	49,4
Nord-Kivu	0,1	13,5	57,9	24,7	3,9	71,4	28,6
Maniema	39,8	41,7	17,8	0,8	0,0	99,2	0,8
Kongo Central	11,4	31,5	20,2	12,9	23,9	63,2	36,8
Equateur	0,1	8,1	51,7	25,7	14,5	59,8	40,2
Orientale	6,1	33,9	39,9	6,9	13,2	79,9	20,1
Katanga	0,2	7,9	33,2	23,1	35,5	41,4	58,6
Kasai-Occidental	0,1	6,0	38,0	44,9	11,1	44,0	56
Kasai-Oriental	19,1	19,7	9,6	34,9	16,8	48,3	51,7
National	5,6	18,4	34,4	23,2	18,4	58,4	41,6

Quatre provinces positionnent la majorité de leurs élèves au-dessus du seuil « suffisant » (niveaux 3 et 4) de compétence en langue : Le Katanga (58,6%), le Kasai-Occidental (56,0%), le Kasai-Oriental (51,7 %) et Kinshasa (51,6%). Dans l'ensemble de ces quatre provinces, la majorité des élèves ayant atteint le seuil « suffisant » de compétences se placent au niveau le plus élevé de l'échelle. Le pourcentage d'élèves au-dessus de ce seuil est encore plus remarquable au Katanga où 58,6% des élèves évalués atteignent le niveau le plus élevé de l'échelle de compétences. Cependant, de très importantes proportions d'élèves au Maniema (99,2%), en province Orientale (79,9%), au Bandundu (75,9%), au Nord-Kivu (71,4 %), au Kongo Central (63,2%), à l'Equateur (59,8%) et au Sud-Kivu (50,6 %) ne disposent pas des compétences leur permettant de poursuivre sans difficultés leurs apprentissages.

Les performances en fin de scolarité primaire demeurent insatisfaisantes.

Les tableaux 6 et 7 présentent les compétences et les difficultés des élèves en fin de scolarité primaire en lecture et en mathématiques par province administrative

Tableau 6 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en lecture en fin de scolarité

Province	Niveau <I	Niveau I	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	En dessous du seuil	Au-dessus du seuil
Kinshasa	4,8	34,4	31,8	18,7	10,2	71,1	28,9
Bandundu	18,2	41,5	30,7	8,7	0,9	90,4	9,6
Sud-Kivu	2,2	17,1	36,8	30,3	13,5	56,1	43,9
Nord-Kivu	3,1	28,7	35,4	26,4	6,4	67,2	32,8
Maniema	12,0	40,7	35,5	11,2	0,7	88,2	11,8
Kongo Central	3,9	18,8	32,1	21,9	23,3	54,9	45,1
Equateur	4,1	28,5	41,8	19,0	6,5	74,5	25,5
Orientale	15,0	32,1	33,6	14,9	4,5	80,6	19,4
Katanga	4,2	27,3	32,2	19,6	16,7	63,6	36,4
Kasai-Occidental	9,0	40,8	35,7	13,1	1,4	85,5	14,5
Kasai-Oriental	12,9	39,7	27,6	12,3	7,5	80,2	19,8
National	7,8	31,5	33,6	17,9	9,2	72,9	27,1

En fin de scolarité, les performances moyennes, pour l'ensemble des provinces participantes, sont estimées à 472,7 et 462,1 points respectivement en lecture et en mathématiques lors de l'évaluation. Toutefois, il existe des disparités importantes à la fin du primaire quant aux compétences démontrées par les élèves.

Comme en début de scolarité, ces moyennes sont marquées par des disparités entre les provinces de la RDC. En lecture, près de trois quarts des élèves (72,9%) sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences et, par conséquent, dans une situation de difficultés d'apprentissage en lecture. À ce niveau d'enseignement, ces élèves ont des difficultés pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées ainsi que pour localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et les questions. Parmi eux, certains élèves (7,8%) ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que l'enquête PASEC cherche à mesurer, alors qu'ils sont appelés à entrer au premier cycle du secondaire. Toutefois, en lecture, le Sud-Kivu se distingue en positionnant plus de 35% de ses élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences.

Cependant, le Bandundu (90,4%), le Maniema (88,2%), le Kasai-Occidental (85,5%), la province Orientale (80,6%), le Kasai-Oriental (80,2%) et l'Equateur (74,5%) présentent les plus grandes proportions d'élèves n'ayant pas les compétences suffisantes de lecture.

Tableau 7 : Pourcentage d'élèves par province selon le niveau de compétence atteint en mathématiques en fin de scolarité primaire

Province	Niveau <I	Niveau I	Niveau 2	Niveau 3	En dessous du seuil	Au-dessus du seuil
Kinshasa	40,4	47,6	11,0	1,0	88,0	12,0
Bandundu	48,1	44,0	7,7	0,2	92,1	7,9
Sud-Kivu	14,5	50,2	30,0	5,4	64,6	35,4
Nord-Kivu	24,5	47,8	24,4	3,4	72,2	27,8
Maniema	43,1	45,6	11,4	0,0	88,6	11,4
Kongo Central	28,9	45,9	12,0	13,1	74,9	25,1
Equateur	40,8	39,1	10,7	9,4	79,9	20,1
Orientale	36,0	46,7	16,4	0,9	82,7	17,3
Katanga	30,0	46,3	20,2	3,5	76,2	23,8
Kasai-Occidental	55,9	38,1	5,7	0,3	94,0	6,0
Kasai-Oriental	52,8	34,5	11,7	1,0	87,3	12,7
National	37,2	44,4	15,2	3,2	81,6	18,4

En mathématiques, près de 82% des élèves de fin de primaire sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences. Ces élèves rencontrent des difficultés pour répondre à des questions brèves relatives aux trois processus cognitifs pris en compte dans le test de mathématiques : 1) connaître, 2) appliquer, 3) résoudre des problèmes. Par ailleurs, ces élèves parviennent très difficilement à réaliser des opérations élémentaires avec les nombres décimaux.

Comme en lecture, le Sud-Kivu (35,4%) constitue la seule province à hisser un peu plus d'un tiers de ses élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques. Cependant, dans de nombreuses provinces, environ 40% des élèves situés sous le niveau I de l'échelle, connaissent de très grandes difficultés en mathématiques pouvant les exposer au décrochage scolaire : Kasai-Occidental (55,9%), Kasai-Oriental (52,8%), Bandundu (48,1%), Maniema (43,1%), Equateur (40,8%), Kinshasa (40,4%) et Province Orientale (36%).

2. CONNAISSANCES, COMPÉTENCES, CARACTÉRISTIQUES ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS

Un niveau de connaissances et compétences acceptable des contenus disciplinaires enseignés et une faible maîtrise de la didactique de ces disciplines.

Tableau 8 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Niveaux	Score	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 497	52,0%	16,3%	À ce niveau, les enseignants sont capables de prendre du recul et d'opérer un traitement global sur tout type de textes. Ils réalisent des inférences complexes et parviennent à combiner et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Les enseignants sont en mesure de se détacher du sens littéral d'un texte pour identifier l'intention de l'auteur, percevoir la dimension humoristique d'un texte (même quand elle est discrète). Ils peuvent tenir compte du contenu d'un texte pour formuler une idée nouvelle pertinente en lien avec les informations lues.
Niveau 2	Compris entre 394 et 497	32,2%	46,5%	Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	14,2%	33,3%	Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Sous le niveau 1	Inférieur à 290	1,6%	3,9%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en compréhension de l'écrit. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

Dans l'ensemble du pays, les résultats de l'enquête révèlent que 34,8% des enseignants congolais ont un niveau de maîtrise relativement satisfaisant des contenus disciplinaires (compréhension de l'écrit et mathématiques) enseignés au primaire. Toutefois, des proportions considérables d'enseignants se situent au niveau 1 et en deçà des échelles de compétences en compréhension de l'écrit (plus de 37%) et en mathématiques (plus de 65%).

Tableau 9 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques

Niveaux	Scores	Répartition internationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Répartition nationale des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 547	32,3%	6,7%	Les enseignants situés à ce niveau présentent des capacités à résoudre des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'un raisonnement s'appuyant sur une analyse approfondie de la situation et pouvant impliquer la manipulation des inconnues (par exemple dans les problèmes de partages inégaux). Pour résoudre la plupart des tâches de ce niveau, une vigilance cognitive est nécessaire pour éviter les erreurs courantes et inhiber les conceptions erronées (par exemple penser que l'aire et le périmètre varient dans le même sens). L'expertise caractéristique de ce niveau traduit aussi une compréhension approfondie des concepts (par exemple appréhender la relativité du tout face au concept de fraction).
Niveau 2	Compris entre 456 et 547	32,6%	28,1%	Les enseignants situés à ce niveau peuvent résoudre de nombreux problèmes de proportionnalité directe, ainsi que des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'une démarche organisée de façon séquentielle. Plusieurs tâches de ce niveau impliquent des conversions d'unités, intégrées ou non dans des situations-problèmes. Certaines tâches font appel à des connaissances factuelles portant sur des objets mathématiques diversifiés (par exemple, les formules de calcul d'aire d'un solide, une propriété des triangles, ou encore le nom d'un triangle particulier...).
Niveau 1	Compris entre 365 et 456	26,6%	46,2%	Les enseignants situés à ce niveau témoignent de connaissances factuelles et d'une maîtrise de procédures de base qu'ils mettent en œuvre dans les tâches d'application directe. Leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine des nombres (par exemple la connaissance de l'écriture décimale, la comparaison de fractions, la notion de pourcentage ...) et des opérations (capacités à résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions). Ils témoignent aussi de quelques connaissances dans le domaine des solides et figures (par exemple, identifier des figures ou des solides, repérer une diagonale ou un axe de symétrie ...) ainsi qu'en grandeurs et mesures (ex. calculer le périmètre d'un triangle). Peu de tâches de résolution de problèmes se situent à ce niveau.
Sous le niveau 1	Inférieur à 365	8,5%	19,0%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les connaissances et les compétences mesurées par ce test. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Par ailleurs, les scores des enseignants congolais en didactique de la compréhension de l'écrit sont compris entre 398,3 points (Kasaï-Occidental) et 463,5 (Katanga) et ceux en didactique des mathématiques sont compris entre 370 points (Equateur) et 457,7 (Nord-Kivu). Ces scores sont de loin inférieurs à la moyenne internationale fixée à 500 points et mettent en évidence des difficultés pour les enseignants enquêtés à analyser les démarches d'élèves et à choisir des situations suffisamment riches pour favoriser leur apprentissage.

En effet, les connaissances didactiques des enseignants congolais en compréhension de l'écrit et en mathématiques, sont beaucoup moins solides. Autrement dit, si les enseignants ont en moyenne une bonne connaissance des contenus disciplinaires enseignés, ils sont nettement plus nombreux à éprouver des difficultés (53,8% en didactique

de l'écrit et 65,2% en didactique de mathématiques) quand il s'agit d'analyser leurs démarches pédagogiques, de choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage, de repérer les erreurs courantes et d'en identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à progresser.

Le niveau académique et l'expérience professionnelle sont associés à de meilleurs scores dans les contenus disciplinaires enseignés.

Les résultats les plus marquants de l'analyse des caractéristiques, connaissances et compétences des enseignants se rapportent à leurs scores en fonction de leur ancienneté, de leur niveau de formation académique et de leur participation à des formations continues. Il ressort d'une part, que les enseignants ayant un niveau de formation universitaire présentent de meilleurs scores aux épreuves (en moyenne 467,3 points), de l'enquête que ceux ayant un niveau secondaire (en moyenne 419,6 points); et d'autre part, que les enseignants déclarant avoir une longue expérience d'enseignement (entre 11 ans et 20 ans) performant mieux (avec une moyenne de 440,7 points) que leurs collègues moins expérimentés (au plus 5 ans) (avec une moyenne de 408,0 points).

Il se dégage également des résultats que les enseignants congolais ayant reçu une formation en cours d'emploi présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux qui n'en ont pas bénéficié.

Les enseignants apprécient la gestion et l'environnement social de l'école, mais ont une opinion défavorable de leurs conditions de travail.

Au niveau de leurs conditions de travail, 79,6% des enseignants congolais ont une perception globale peu satisfaisante des conditions d'exercice de leur métier. Cependant, la qualité des bâtiments est jugée bonne par 38,1% des enseignants enquêtés contre 37,0% des enseignants qui perçoivent bien la disponibilité de fournitures scolaires dans le pays.

Dans la quasi-totalité des provinces, près des deux tiers (65,2%) des enseignants congolais déclarent avoir un avis favorable sur la gestion de leur école, et affirment également avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté.

Dans l'ensemble du pays, ils ont, dans leur très grande majorité (79,6%), une perception moins satisfaite de leur condition salariale. Il en est de même au sujet des opportunités de formation (47,5%) et de promotion de carrière (53,5%).

3. FACTEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Les différences de performance, en début et en fin de scolarité primaire reposent en général sur des inégalités socioéconomiques et le parcours scolaire des élèves (redoublement, enseignement préscolaire).

La RDC fait face à un faible accès à l'éducation préscolaire. En effet, on note que **21,8%** des élèves en début de scolarité et **26,9%** des élèves en fin de scolarité ont fréquenté une école préscolaire. Or, les résultats de l'évaluation montrent que l'éducation pré-primaire a une place de choix dans le développement des compétences de base des enfants, car elle est positivement liée aux résultats des apprentissages des élèves.

En début de scolarité primaire, au niveau national, on relève des différences de réussite en faveur des élèves congolais qui ont bénéficié de l'éducation préscolaire (**+50,9** points en langue et **+50,2** points en mathématiques). Par contre, en fin de scolarité, au niveau national, les élèves congolais qui ont bénéficié d'un enseignement préscolaire ont également des résultats supérieurs en lecture uniquement (+24,4 points) à ceux des élèves qui n'ont pas eu cette possibilité.

Également, près de 41% des élèves congolais sont affectés, au moins une fois dans leur cursus primaire, par le redoublement. Ce constat est préoccupant et interroge sur l'efficacité interne du système éducatif congolais. De plus, le redoublement ne semble pas permettre aux élèves concernés de rattraper leurs retards sur les non-redoublants. Car, la différence moyenne de performances en lecture et en mathématiques entre les élèves en fin de scolarité ayant redoublé une fois et ceux n'ayant jamais redoublé est significative en faveur de ces derniers pour l'ensemble du pays.

Au niveau provincial, ce résultat est valable pour chacune des deux provinces de Kinshasa et du Nord-Kivu. Il est également valable en lecture uniquement entre les élèves en fin de scolarité ayant redoublé une fois et ceux n'ayant jamais redoublé au Katanga.

Par ailleurs, au niveau national, il apparaît qu'en moyenne l'alphabétisation des parents n'influence pas positivement la performance des élèves en lecture et en mathématiques en RDC. Ce qui est contraire au résultat observé au niveau international.

Toutefois, en fin de scolarité, au niveau provincial, on note qu'en lecture et en mathématiques, les élèves dont au moins un des deux parents est alphabétisé performant mieux que ceux n'ayant aucun parent alphabétisé dans les provinces du Kongo Central et de la Province Orientale.

Les résultats montrent également que la performance moyenne en fin de scolarité en lecture et en mathématiques est significativement plus élevée chez les élèves ayant des livres à la maison pour l'ensemble du pays. Au niveau provincial, la même tendance est observée uniquement à Kinshasa où la performance moyenne en fin de scolarité en lecture et en mathématiques est significativement plus élevée chez les élèves possédant des livres à la maison.

Les caractéristiques et les ressources des écoles expliquent davantage la variation des performances scolaires des élèves.

En fin de scolarité, près de 51% de la variance des scores en langue et près de 60% de variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles en RDC.

La même situation est observée en début de scolarité où 77% de la variance des scores en langue et 44% de la variance des scores en mathématiques sont expliquées par des différences entre écoles en RDC.

Aussi bien en début qu'en fin de scolarité, la variance inter-écoles des scores est supérieure à la variance intra-écoles. Le fait que la variance entre écoles est un élément observable partout implique l'importance pour la RDC de travailler sur l'équité spatiale entre les provinces.

La localisation des écoles (urbaine ou rurale), le type des écoles (public, privé), de la dotation en équipement adéquat pour les apprentissages sont des éléments qui expliquent aussi les différences de performances en RDC.

En début comme en fin de scolarité, la comparaison des performances des élèves selon la zone d'implantation des écoles montre que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que les élèves dont les écoles sont situées en zone rurale dans l'ensemble des provinces de la RDC en langue.

Sous le contrôle de l'indice d'aménagement du territoire, la différence de performances demeure significative uniquement en lecture au niveau national.

Au niveau provincial, en fin de scolarité, au Maniema, les élèves des écoles situées en zone urbaine performant mieux en lecture et en mathématiques que ceux dont les écoles sont situées en zone rurale dans cette province.

L'analyse montre également que les élèves fréquentant les écoles privées ont les meilleures performances en langue-lecture comparées à ceux des écoles publiques.

En prenant en compte l'indice d'aménagement du territoire et l'indice socioéconomique des familles des élèves, les élèves des écoles privées ont des performances meilleures que leurs camarades des écoles publiques.

Les meilleures performances des élèves scolarisés dans le privé corroborent les résultats des évaluations antérieures sur les comparaisons des performances des élèves scolarisés dans le privé et le public en Afrique. Le niveau d'infrastructures de l'école et de l'équipement des classes est aussi associé positivement aux performances des élèves.

Il ressort des résultats qu'en RDC, les enseignants du primaire ont dans leur quasi-totalité (92%), un niveau d'instruction secondaire. Les enseignants ayant le niveau primaire représentent environ 1% tandis que ceux ayant un niveau d'instruction universitaire représentent 7%.

L'analyse montre aussi une différence de performances des élèves congolais selon le niveau d'instruction de l'enseignant en langue et en mathématiques en début et en fin de scolarité au niveau national. En d'autres termes, les élèves dont l'enseignant a un niveau d'instruction universitaire performant mieux en langue et en mathématiques par rapport aux élèves dont les enseignants ont un niveau d'instruction primaire ou secondaire.

En ce qui concerne l'ancienneté de l'enseignant, les résultats indiquent une différence de performances entre les élèves dont l'enseignant a moins de 5 ans d'expérience et ceux dont l'enseignant a plus de 5 ans d'expérience et c'est en faveur de ces derniers en langue et en mathématiques au niveau national en début de scolarité. Alors qu'en fin de scolarité, une différence significative des performances en lecture et en mathématiques existe entre les élèves dont les enseignants ont plus de 5 ans d'expérience au détriment des élèves dont les enseignants ont moins de 5 ans d'expérience dans les provinces de Kinshasa, Bandundu, Kongo Central, Equateur et Kasai-Oriental.

4. PISTES DE RÉFLEXION ET ACTIONS DE POLITIQUES ÉDUCATIVES

Face à ces différents constats, huit pistes de réflexion et d'action sont proposées, notamment sur les thèmes suivants :

- Premiers apprentissages ;
- Curricula ;
- Echec et rattrapage scolaire ;
- Enseignants (contenu et didactique) ;
- Réduction des disparités ;
- Gestion scolaire (Environnement) ;
- Alphabétisation des adultes ;
- Utilisation des données.

4.1. A court terme

1. Renforcer les premiers apprentissages

- Développement du cycle préscolaire plus inclusif ;
- Révision des méthodes d'apprentissage de la langue au primaire ;
- Renforcement de la pédagogie axée sur l'accompagnement psychopédagogique et le soutien psychosocial des élèves moins faibles ;
- Réduction des effets négatifs de la déperdition scolaire au primaire ;
- Renforcement des contenus des enseignants ;
- Diversification de la didactique ;
- Concevoir et mettre en œuvre une politique incitative d'égalité des chances pour l'amélioration des performances des enseignants et des élèves.

2. Curricula

- Promouvoir le préscolaire comme une priorité et mobiliser les ressources nécessaires en vue d'atteindre l'objectif de l'agenda 2030 d'offrir à tous les enfants au moins une année de pré-primaire ;
- Préserver les acquis du préscolaire comme gage des meilleures performances des élèves au primaire ;
- Harmoniser les approches d'encadrement et les contenus d'apprentissage au préscolaire afin que ce niveau d'enseignement soit réellement bénéfique pour les enfants dans l'amorce de leur cursus primaire ;
- Mettre au point les actions et les mécanismes permettant le respect du temps d'enseignement dans toutes les écoles et l'exécution du programme d'enseignement dans les délais requis ;
- Adaptation au niveau moyen ;
- Identifier les concepts et principes de base ;
- Améliorer l'évaluation des acquis scolaires (acquis/non acquis) ;
- Identifier les principales compétences à surveiller/évaluer.

3. Echec et rattrapage scolaire

- Identifier les causes d'échec (contenu/didactique) ;
- Mettre en place un dispositif d'accompagnement scolaire et périscolaire des élèves en difficulté basé sur l'identification de leurs besoins spécifiques et la détermination des modalités pratiques de cet accompagnement ;
- Mettre en place un mécanisme de suivi des mesures de prise en charge réelle des élèves en difficulté afin de réduire la déperdition scolaire ;
- Capitaliser les résultats des recherches sur les difficultés d'apprentissage des élèves en lecture et en mathématiques afin d'améliorer leurs performances dans ces disciplines ;
- Sensibiliser tous les enseignants aux conséquences psychopédagogiques du redoublement sur les élèves tout en les impliquant dans la définition de mesures d'accompagnement et de soutien aux élèves en difficulté ;
- Tenir compte de l'environnement familial

4. Renforcer l'accompagnement des enseignants

- Améliorer les performances des enseignants en développant une politique de renforcement de la formation initiale complétée par un programme des formations continues ;
- Mettre à la disposition des enseignants les documents nécessaires : les guides d'enseignement de français et de mathématiques ainsi que les guides d'évaluation (à actualiser et à rendre disponibles pour tous les enseignants en classe) ;
- Former les enseignants à la pédagogie des groupes, à la pédagogie différenciée et au tutorat ;
- Renforcer les capacités des enseignants, lors des formations continues et initiales, face aux difficultés d'apprentissage des élèves : les formations devraient être accompagnées de supports définissant les difficultés des élèves et utilisables en classe à tout moment ;
- Mener une évaluation des compétences enseignantes, tant au niveau de la maîtrise des contenus à transmettre aux élèves du cycle primaire certains aspects pédagogiques et didactiques, afin de réorienter les critères de sélection des enseignants et la formation initiale et continue de ces derniers ;
- Sensibiliser les enseignants à leur attitude face aux élèves en vue de diminuer les proportions d'élèves souffrant d'un manque de confiance et d'estime d'eux-mêmes.

4.2. A moyen terme

5. Réduire les disparités éducatives entre les provinces et les groupes d'élèves

- Identifier et mettre en œuvre des actions d'accompagnement en faveur des élèves défavorisés ;
- Mettre en œuvre une politique d'intervention ciblée en matière de dotation des provinces qui tient compte du volume et de la qualité des ressources (humaines, pédagogiques et infrastructures) de leurs écoles ;
- Construire les infrastructures adaptées pour les apprentissages de qualité et doter les écoles en équipements scolaires et supports pédagogiques adéquats ;
- Renforcer l'accompagnement des provinces défavorisées (Bandundu, Equateur, Maniema, Kasai-Oriental, Kasai-Occidental,) dans l'amélioration des performances de leurs élèves ;
- Identifier et mettre en œuvre des actions d'accompagnement en faveur des élèves défavorisés, notamment en renforçant les mesures telles que la distribution gratuite du cartable minimum, la dotation gratuite de cantine scolaire durant toute l'année pour les écoles publiques, surtout en milieu rural, et la mise à la disposition des élèves des manuels scolaires ;
- Poursuivre les actions en faveur de la réduction des disparités entre les filles et les garçons mais également entre les provinces et les milieux de résidence telles que préconisées dans la SSEF.

6. Réviser et renforcer certaines composantes de la gestion du système éducatif

- Permettre aux élèves d'apporter leur manuel à la maison pour travailler ;
- Réduire la perte de temps scolaire.

4.3. A long terme

7. Organiser massivement les campagnes d'alphabétisation des adultes, notamment des femmes

La question de l'intérêt de la population envers l'école est aussi un facteur qui doit être pris en compte : (i) les parents alphabétisés ont plus conscience de l'importance de l'école; (ii) les parents sont garants d'un certain contrôle sur l'école et de ce qui se fait en classe, qui ne peut passer que par un certain contrôle des apprentissages de leurs enfants et, par conséquent, par un minimum de compétences comme savoir lire et écrire.

Un environnement lettré (disponibilité de livres et présence des personnes sachant lire) participe à l'amélioration des performances des élèves.

L'évaluation PASEC 2019 révèle que 22,2% des élèves congolais ont un parent qui sait lire et 68,5% deux parents qui savent lire. La province du Maniema présente la proportion plus élevée d'élèves vivant avec un parent alphabétisé (34,0%), qui incidemment compte parmi les provinces qui obtiennent les résultats moyens à cette évaluation.

8. Promouvoir la mise en place d'études et d'évaluations régulières ainsi que l'utilisation des résultats dans le suivi des politiques éducatives et le pilotage du système éducatif

- Créer un système national d'évaluation du système éducatif congolais pour assurer une mesure dans le temps basée sur des objectifs nationaux ;
- Élargir les mécanismes d'évaluation existants aux directions provinciales et les articuler dans le temps et dans le cycle de l'éducation de base pour renseigner sur les résultats des apprentissages aux différents niveaux du cycle primaire ;
- Renforcer l'utilisation des données des évaluations comme indicateurs de suivi des plans sectoriels ;
- Impliquer tous les acteurs de l'école (syndicats, parents d'élèves, ONG, élus locaux, société civile, etc.), en amont et en aval, dans les évaluations pour faciliter leur compréhension et la prise en charge des recommandations qui pourraient en découler ;
- Diffuser largement les résultats des études et évaluations ;
- Soutenir l'utilisation des études et évaluations nationales et internationales pour des analyses secondaires qui vont au-delà de la simple description du contexte et de l'estimation des performances moyennes pour les différents sous-groupes ou degrés.

Les études prioritaires à mener par le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique de la RDC, sont les suivantes :

- Étude sur la gestion du temps scolaire (prenant en compte les résultats de l'étude approfondie des données PASEC2019) ;
- Étude approfondie des données PASEC2019 portant sur les caractéristiques des écoles présentant une proportion notable d'élèves atypiques positifs ;
- Évaluation des compétences enseignantes ;
- Étude sur les pratiques existantes en termes de soutien scolaire ;
- Évaluation des apports de la période d'immersion et des différentes méthodes au Cours d'initiation (1re année du primaire) ;
- Étude sur les acquis de différents types (modèles) d'enseignement préscolaire (public et privé) à valoriser et leur impact sur les performances des élèves en RDC.



Depuis sa création en 1960, la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs, afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Quatorze pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2019 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis de mesurer le niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également permis d'analyser la maîtrise par les enseignants, de contenus disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Des relations entre les performances des systèmes éducatifs des pays évalués et certains facteurs issus des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs ont été analysées. Enfin, l'évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs des 10 pays ayant participé aux deux cycles (2014 et 2019) a été aussi analysée.

Le présent rapport présente les principaux résultats de l'évaluation PASEC2019 en République Démocratique du Congo.