

LE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION

Rapport national de la République du Congo

Par

**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE CHARGE
DE L'ALPHABETISATION**

Brazzaville, Septembre 2008.

SOMMAIRE

	Page
Liste des abréviations.....	3
Introduction	5
1- Le système éducatif face aux défis du XXI^e siècle.....	7.....
1.1- Les principales réformes et les innovations introduites dans Le système éducatif.....	8
1.2- Les principales politiques, les réalisations ainsi que les Leçons tirées.....	13
1.3- Le rôle du système éducatif dans la lutte contre la pauvreté, Ainsi que d'autres formes d'exclusion sociale et de Marginalisation culturelle.....	18
2- L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir.....	19
2.1- Approches, orientations et contenu.....	20
2.2- Politiques publiques.....	23
2.3- Systèmes, liens et transitions.....	25
Conclusion.....	26
Liste des documents consultés.....	27

LISTE DES ABREVIATIONS

ANEC	Acteurs non étatiques du Congo
ANREC	Atelier national de concertation sectorielle sur la refondation de l'éducation au Congo
APC	Approche par les compétences
AREPA	Appui à la rénovation de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
BM	Banque Mondiale
CAP	Connaissance, aptitude et pratique
CAPA	Commission administrative et paritaire d'avancement
CAPE	Cycle d'apprentissage par l'expérience
CDMT	Cadre de dépenses à moyen terme
CEPE	Certificat d'études primaires élémentaires
CETF	Centre d'enseignement technique professionnel
CFEEN	Certificat de fin d'études des écoles normales
CM1	Cours moyen première année
CM2	Cours moyen deuxième année
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage
CP1	Cours préparatoire 1 ^{ère} année
CP2	Cours préparatoire 2 ^{ème} année
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DFC	Direction de la formation continue
DOSTRAPOGE	Document stratégique de politique générale en matière de redressement et de développement de l'enseignement technique et professionnel au Congo
DSRP	Document de stratégie de réduction de la pauvreté
ECOM	Enquête congolaise de ménages
EDS	Enquête démographique et de santé
ENF	Education non formelle
ENI	Ecole normale des instituteurs
ENS	Ecole Normale supérieure
ENSET	Ecole normale supérieur de l'enseignement technique
ENSP	Ecole nationale supérieur polytechnique
EPT	Education Pour Tous
IGEPSA	Inspection générale de l'enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation
INJS	Institut national de la jeunesse et des sports
INRAP	Institut national de recherche et d'action pédagogiques
LPS	Lettre de politique sectorielle
MEPSA	Ministère de l'enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabétisation
MES	Ministère de l'enseignement supérieur
METP	Ministère de l'enseignement technique et professionnel
NEPAD	Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique
OCDE	Office de coopération et de développement économique
OEV	Orphelins et enfants vulnérables
OMD	Objectifs du Millénaire pour le développement

PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen
PNDDR	Programme National de Désarmement, Démobilisation et Réinsertion des ex-combattants et enfants soldats.
PPO	Pédagogie par objectifs
PREABASE	Programme d'appui à l'éducation de base
REM	Rapport élève / maître
RESEN	Rapport d'état sur le système éducatif national
SIDA	Syndrome d'immunodéficience acquis
SPU	Scolarisation primaire universelle
SRP	Stratégie de réduction de la pauvreté
TAP	Taux d'achèvement au primaire
TBA	Taux brut d'admission
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TTISSA	Initiative de l'Unesco pour la formation des enseignants en Afrique subsaharienne
UMNG	Université Marien Ngouabi
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
VIH	Virus d'immunodéficience humain

INTRODUCTION

Le Congo a réalisé l'objectif de la scolarisation universelle au cours des années 90, mais les effectifs ont connu un recul entre 1999 et 2003, particulièrement dans le cycle primaire, à la suite notamment des guerres récurrentes que le pays a connues. Depuis 2005, une nette amélioration est observée grâce à l'offre de services provenant de l'enseignement privé, et de la mobilisation des communautés. Cependant, le développement du système éducatif dans son ensemble ne se fait pas selon une démarche qui concilie l'approche quantitative et l'approche qualitative. C'est pourquoi le Congo fait de la quête de la qualité à l'école, un souci constant et permanent.

Assurer une éducation de qualité aux jeunes principalement, est un des défis majeurs qui se posent à l'école congolaise depuis de longues années. D'une manière générale, notre école est très peu performante (du point de vue de son rendement interne et des conditions d'enseignement / apprentissage), et ne prépare pas suffisamment bien à l'insertion professionnelle. A l'âge où les jeunes commencent une formation de niveau secondaire, il apparaît impérieux de leur garantir une prise en charge efficace et cohérente, en renforçant la culture de base acquise au niveau inférieur, tout en visant une formation qualifiante, afin d'améliorer leur employabilité future.

En effet, le système éducatif congolais affiche depuis 2005 une performance quantitative meilleure qu'au début des années 90. Les effectifs scolarisés ont été multipliés par 3,9 dans le préscolaire, par 2,2 dans le primaire, 2,1 au collège, 1,7 au lycée, et 2,3 dans le secondaire technique et la formation professionnelle, le taux brut de scolarisation est 7 % au préscolaire, 111 % au primaire, 61 % au collège, et 19 % au lycée. En 2007, on compte 948.727 élèves et étudiants (non compris le préscolaire) sur une population estimée à 3.516.000 d'habitants, soit 26,98% de la population qui se trouve en situation de scolarisation tous niveaux confondus. Le primaire touche 65,53% de la population scolarisée, contre 21,22% pour le collège d'enseignement général, 7,28% pour le lycée, 3,81% pour l'enseignement technique et professionnel, et 2,16% pour l'enseignement supérieur (on compte tout de même à ce niveau 601 étudiants pour 100.000 habitants).

Dans l'enseignement primaire, les performances quantitatives obtenues proviennent de l'amélioration de l'accès et dans une moindre mesure de la rétention. L'accès en 1^{ère} année du primaire est en effet passé de 83% en 2003 à 87% en 2007 et la rétention, de 92% en 2003 à 87% en 2007. Par conséquent, dans les conditions de scolarisation actuelle, 13% d'élèves inscrits en 1^{ère} année n'atteindront pas la 6^{ème} année d'études. Les progrès obtenus au niveau de l'accès diminuent avec la capacité de rétention du système qui fait baisser le taux d'achèvement de 77% en 2003 à 76% en 2007. La faible rétention en cours de cycle primaire tient, en grande partie, aux effets néfastes des taux de redoublements élevés qui tendent à décourager la demande parentale, notamment celle des populations vulnérables. Une diminution de la proportion des redoublants de sa valeur actuelle (20,6 % en 2007) à 10 % ferait gagner 10 à 12 points supplémentaires sur la rétention qui passerait alors à 89 %.

Le partenariat avec le privé dans le cadre du partage de la gestion du système scolaire gagne de l'ampleur. A l'état actuel, le système d'enseignement au niveau du général, est fortement soutenu par l'offre du privé qui renferme 80% des effectifs au préscolaire, 35% au primaire, 52% au collège et 36% au lycée. Pour un pays où le système d'enseignement est presque resté exclusivement à la charge de l'Etat, le partage des responsabilités constitue une opportunité pour ouvrir davantage des possibilités d'accès et améliorer les performances par

rapport aux gains d'efficience résultant de la diminution des effectifs et de l'accroissement des ressources publiques. L'éducation dans le secteur public a tendance à être remise en cause vu la progression des effectifs dans le secteur privé pourtant payant, et qui engendre le problème d'équité en limitant l'accès à l'école des populations défavorisées. A ce titre, le RESEN (2005) dans son étude a fait observer que pour un pays à faible revenu comme le Congo, le chiffre de 27% d'élèves du primaire scolarisés dans le privé est particulièrement élevé, la moyenne pour les pays à faible revenu étant de 12%.

Dans l'enseignement supérieur, s'agissant de la diversification des enseignements, on note une prédominance d'enseignements académiques (77 % des effectifs en 2006) sur les filières professionnalisées. S'agissant ensuite de la diversification des filières, on note une prédominance structurelle d'étudiants en lettres et humanités (71 % des étudiants en 2006, 76 % en 2003, 82 % en 1980). Même si la proportion d'étudiants dans les filières scientifiques reste inférieure à 20 %, le Congo n'en est pas pour autant un cas particulier dans la mesure où cette proportion se situe à moins de 24 % dans un pays africain sur deux. Par contre elle est supérieure à 40 % dans la moitié des pays de l'OCDE.

L'éducation non formelle au Congo concerne l'alphabétisation et la re-scolarisation. Officiellement, la re-scolarisation consiste en un cycle de rattrapage et de remise à niveau des enfants et adolescents déscolarisés en vue de leur insertion au cycle formel, professionnel ou dans les ateliers d'apprentissage. Les données concernant la re-scolarisation ne sont disponibles que pour le département de Brazzaville, et les chiffres sont relativement modestes. On ne compte qu'environ 1 000 auditeurs (âgés de 8 à 14 ans, dont 5 % de filles) en 2005, repartis dans 12 centres. En 2004, 20 % des auditeurs à Brazzaville ont pu réintégrer le système formel. Dans le sous-secteur de l'alphabétisation, et de manière générale, la dynamique du nombre d'auditeurs est assez corrélée au nombre de centres d'alphabétisation disponibles dans le pays. En 2004, le département de Brazzaville qui abrite un quart des 160 centres d'alphabétisation regroupait la moitié des auditeurs (soit 3450).

La relation entre formation et emploi paraît difficile. Le risque de chômage, les difficultés individuelles d'insertion dans le secteur de l'emploi moderne ou à occuper des emplois en adéquation avec son niveau de compétences sont plus marqués dans la nouvelle génération des sortants du second cycle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur. Par exemple, à peine 15 % des formés dans l'enseignement supérieur ont un emploi, alors que 80 % paraissent en situation de « surqualification » au regard de l'emploi occupé. Ce résultat, qui tient pour partie à une pénurie d'emplois hautement qualifiés, montre clairement que le système éducatif a une production déséquilibrée par rapport aux demandes de l'économie.

La valorisation des formations reçues dans l'emploi occupé est, elle aussi, indexée sur ce contexte général. L'enseignement primaire paraît essentiel à la productivité dans le secteur agricole, alors que l'enseignement secondaire, et notamment le collège, présente un impact intéressant tant dans le secteur informel non agricole que dans le secteur moderne. Les compétences acquises dans l'enseignement supérieur ne sont valorisables que dans le secteur moderne. Les formations de second cycle secondaire général et technique sont dans une situation comparable à celle du supérieur, mais avec une intensité moindre.

C'est dans ce contexte d'ensemble que la problématique d'une éducation pour l'inclusion au Congo revêt toute sa pertinence, et constitue un thème porteur dans la perspective d'une

éducation de qualité pour tous : gage de l'employabilité des jeunes. Le présent rapport sur le développement de l'éducation au Congo est élaboré dans le cadre de la préparation de la quarante huitième session de la Conférence Internationale de l'Education qui se tiendra à Genève au mois de novembre 2008 sur le thème : « Education pour l'inclusion : la voie de l'avenir ». Il présente dans la première partie une vue d'ensemble du système éducatif face aux défis du XXI^e siècle, tout en faisant une évaluation rapide du développement du système à tous les niveaux, et des politiques menées. Dans une seconde partie, le rapport traite des tendances globales de l'éducation pour l'inclusion telles qu'elles sont lisibles à travers les politiques envisagées, les actions menées, et les difficultés de parcours.

1- Le système éducatif face aux défis du XXI^e siècle : vue d'ensemble

Toutes les études récentes sur le fonctionnement du système éducatif ont montré de façon récurrente des dysfonctionnements sur les plans de la participation des élèves au système, de l'efficacité interne et externe, des conditions d'apprentissage et de la pertinence des savoirs dispensés et acquis. Plus récemment encore, Le RESEN (Rapport d'Etat d'un Système Educatif National), publié en février 2007 a fait état à la fois des progrès réalisés dans le secteur au cours des dernières années, de faiblesses dans certaines caractéristiques du fonctionnement des services offerts et de difficultés structurelles globales. Les résultats obtenus dans ce rapport ont mis en exergue les principales contraintes qui pèsent sur la performance du système, mais nous permettent aussi d'envisager des stratégies qu'il serait intéressant de considérer pour les années à venir. L'Atelier National de Concertation Sectorielle pour la Refondation du Système Educatif Congolais (ANREC), tenu en 2006, a été l'occasion de mutualiser les différents diagnostics réalisés sur les sous-secteurs (préscolaire, primaire et secondaire ; enseignement technique et professionnel, enseignement supérieur), en vue de décliner, dans une vision systémique, cohérente et intégrée, la stratégie nationale à promouvoir dans le domaine de l'éducation. Aujourd'hui, dans une dynamique sectorielle d'ensemble, la formalisation d'une Lettre de Politique Sectorielle (LPS) devrait fixer le cadre global d'intervention sur la base des tendances qui se dégagent des conclusions des études menées sur les trois sous secteurs en charge de l'éducation au cours des deux dernières décennies, déboucher sur un plan d'action à moyen terme avec comme instrument de pilotage un Cadre de Dépenses à Moyen Terme (CDMT).

Les priorités qui constituent la trame de fond de la LPS sont issues de l'examen des scénarios construits à partir d'un modèle de simulation financière basé sur une vision globale du secteur qui se décline en : (i) la nécessité d'œuvrer pour l'expansion du système à certains niveaux, (ii) la nécessité de viser la qualité et l'équité, (iii) la diversification de l'offre de formation technique, professionnelle et supérieure, (iv) la réorganisation des filières de formation dans l'enseignement technique, professionnel et supérieur, (v) la définition des priorités de financement au sein du secteur et les stratégies de la mise en œuvre des priorités qui auront été définies.

I.1- Les principales réformes et les innovations introduites dans le système éducatif

a)- L'organisation, la structure et la gestion du système éducatif

Au Congo, la gestion du système éducatif est confiée à trois (3) départements ministériels : le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabétisation (MEPSA), le Ministère de l'enseignement technique et professionnel (METP), et l'enseignement supérieur (MES). Schématiquement, le système éducatif national formel est organisé en trois principaux paliers, tels qu'illustrés par la figure ci-dessous. L'enseignement préscolaire d'une durée de trois ans, accueille les enfants âgés de 3 à 5 ans. L'enseignement primaire comprend 6 années d'études et accueille les élèves âgés de 6 à 11 ans. Il est sanctionné, à son terme, par un Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (CEPE). Le niveau primaire est composé d'un cycle d'éveil (CP1, CP2 et CE1) et d'un cycle de fixation (CE2, CM1 et CM2). Un concours d'entrée autorise le passage au secondaire.

L'enseignement secondaire offre des formations générales et techniques. Le secondaire général comprend deux cycles : le premier, composé de 4 années d'études, est sanctionné par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC); le second, d'une durée de 3 années, est sanctionné par le baccalauréat (BAC). Le secondaire technique et la formation professionnelle regroupent, d'une part, des centres de métiers (où l'entrée se fait, pour deux ans, sur titre pour les titulaires du CEPE) et les collèges d'enseignement technique (où l'entrée se fait par orientation). Ces collèges reçoivent aussi des élèves du niveau 5^{ème} du secondaire général, ainsi que des élèves provenant des centres de métiers, pour deux années sanctionnées par un brevet d'études techniques (BET). Par ailleurs, on y trouve les lycées d'enseignement technique (qui reçoivent des élèves titulaires du BEPC ou du BET, pour trois années de formation, sanctionnées par un baccalauréat technique) et les écoles de formations professionnelles (qui reçoivent, à des degrés divers, les titulaires du BEPC, du Baccalauréat et les fonctionnaires pour leur perfectionnement selon leur spécialité, pour des formations de deux à quatre années).

La formation des instituteurs est assurée par les Ecoles Normales d'Instituteurs (ENI) qui recrutent sur concours les titulaires du BAC pour une formation initiale de deux ans et les instituteurs adjoints pour un recyclage. Elles délivrent le Certificat de Fin d'Etudes des Ecoles Normales (CFEEN) aux instituteurs du primaire, du préscolaire ou des arts ménagers.

L'enseignement supérieur, quant à lui, comprend des formations diversifiées dont la durée varie de 2 à 7 années. Ces formations sont organisées principalement sous la tutelle du Ministère de l'enseignement supérieur, mais d'autres formations plus spécifiques sont organisées par d'autres ministères techniques. L'enseignement supérieur public est dispensé à l'Université Marien NGOUABI, qui compte onze établissements dont cinq facultés, trois écoles et trois instituts.

Organisation du système éducatif formel congolais

Age	Année d'études	Degré d'enseignement	Type d'établissement et spécification des diplômes		
25 24 23 22 21 20 19	7 6 5 4 3 2 1	Troisième degré	L.M.D.		Licence, Master, Doctorat.
			Baccalauréat général 2 nd degré	Baccalauréat technique 2 nd degré	Diplômes professionnels
18 17 16	Terminale 1ère 2nde	Secondaire deuxième cycle (Deuxième degré)	Lycées d'enseignement général	Lycées d'enseignement technique	Ecole de formation professionnelle
			BEPC	BET	
15 14 13 12	3ème 4ème 5ème 6ème	Secondaire premier cycle (Deuxième degré)	Collèges d'enseignement général	Collèges d'enseignement technique	CEPE: Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires
			CEPE	Centre des métiers	
11 10 9 8 7 6	CM2 CM1 CE2 CE1 CP2 CP1	Premier degré	Ecoles primaires		BEPC: Brevet d'Etudes du Premier Cycle BET: Brevet d'Etudes Techniques
5 4 3	P3 P2 P1	Précédent le premier degré	Centres d'éducation préscolaire		DEA: Diplôme d'Etudes Approfondies

b)- Les buts et les objectifs de l'éducation à chaque niveau

L'impératif de réaliser l'objectif de « l'éducation à la portée de tous » prescrit dans le cadre de la politique de développement national exige qu'il soit donné à tout congolais la possibilité d'effectuer des études jusqu'au maximum de ses possibilités, tout en lui proposant une gamme variée des formations aussi bien au niveau secondaire qu'au niveau supérieur.

* **L'Education Préscolaire** constitue le premier niveau du système éducatif. Sa finalité est de préparer l'enfant à s'adapter dans les meilleures conditions à l'enseignement primaire. Le développement du préscolaire est envisagé (soit une couverture de 25% à l'horizon 2015) dans la mesure où ce segment favorise la réussite des enfants dans le primaire. Il s'agira d'augmenter raisonnablement, autant que possible, la couverture à ce niveau à l'échelle urbaine et envisager la mise en place des services communautaires à l'échelle rurale. En fonction des ressources disponibles, la couverture au préscolaire se fera aussi au bénéfice des enfants vulnérables.

* **L'enseignement primaire** dispense les savoirs, les compétences et les valeurs permettant la poursuite des études au secondaire. Il doit assurer à l'enfant l'acquisition de la lecture, de l'écriture, du calcul, des notions scientifiques élémentaires de base et aussi des notions d'éducation civique et morale. Il doit l'initier au travail productif, à l'éducation physique et esthétique.

Au niveau du primaire, considéré comme un droit fondamental de l'enfant, l'achèvement universel d'ici 2020 est un objectif non négociable. Ici, il est visé l'amélioration de la qualité par : (i) la réduction des redoublements, (ii) la réduction du volume des personnels d'appui dans les établissements et dans les services, (iii) la réduction du ratio élèves/maîtres (iv) la suppression du recours aux bénévoles, (v) l'augmentation des dépenses pédagogiques par élève, (vi) la mise en œuvre de la gratuité totale dans le primaire.

*** L'enseignement secondaire général**

L'enseignement Secondaire Général vise l'élargissement et l'approfondissement de la formation générale donnée par l'enseignement primaire en vue de l'élévation des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à la poursuite ultérieure des études, notamment au niveau du supérieur. Son développement doit répondre aux besoins en personnels qualifiés.

L'exigence d'une éducation de base pour tous implique une couverture accrue du premier cycle secondaire (collège), autant qu'il est possible pour répondre à l'augmentation du nombre des sortants du primaire, tout en maîtrisant l'expansion du deuxième cycle secondaire (lycée), en tenant compte du nombre de ceux qui auront accès au supérieur. Au secondaire général, l'amélioration de la qualité de l'éducation est envisagée par : (i) la réduction des redoublements, (ii) la réduction du volume des personnels d'appui dans les établissements et dans les services, (iii) l'amélioration de la rétention des élèves en cours de cycle, (iv) l'intensification du temps de travail des enseignants, (v) la réduction de la taille moyenne des classes, (vi) l'augmentation des dépenses pédagogiques par élève, (vii) l'usage des TIC dans les établissements, (viii) la promotion des centres de rescolarisation et les foyers féminins.

*** L'alphabétisation**

Dans le domaine de l'alphabétisation, les efforts seront focalisés sur la sensibilisation des populations cibles sur les questions de développement, sur l'acquisition des comportements positifs face aux problèmes de santé, de production, de consommation et de gestion. Le développement de l'alphabétisation sera basé sur la construction et la réhabilitation des centres d'alphabétisation et la formation des animateurs.

*** La formation technique et professionnelle**

Dans l'enseignement technique et professionnel, un important travail a été réalisé sur la base d'un diagnostic sans concession qui souligne la faible efficacité du dispositif actuel (dont les produits ne répondent pas aux besoins du marché de l'emploi). Une réflexion a été engagée depuis 2004 qui a abouti sur la nécessaire refondation du dispositif national de l'enseignement technique et professionnel. A cet effet, le Document Stratégique de Politique Générale en matière de redressement et de développement de l'enseignement technique et professionnel au Congo (DOSTRAPOGE), produit à l'issue de cette réflexion contient des orientations précises. La refondation en elle-même, est une réforme en profondeur dans la manière de concevoir le redressement et le développement du système de production des qualifications. La stratégie repose en particulier sur l'amélioration de la connaissance du marché du travail (pour une meilleure adéquation formation-emploi), l'ouverture plus résolue du dispositif vers les milieux professionnels et l'ancrage plus ferme à l'éducation de base.

Pour ce faire, il est envisagé de mettre à plat le dispositif existant et de fixer de nouvelles missions aux structures de formation, d'où la politique de la refondation qui est un ensemble de réformes nécessaires et urgentes pour assurer le redressement qualitatif et le développement durable de l'enseignement technique et professionnel.

La refondation définit quatre objectifs majeurs : (i) améliorer et accroître l'efficacité et l'efficience des dispositifs de formation, (ii) répondre au plan central et local, tant public que privé à la demande massive et diversifiée de qualifications, (iii) assurer une meilleure adéquation formation-emploi, (iv) faciliter l'insertion professionnelle et économique. La politique de refondation de l'ETP s'appuie sur sept (7) piliers déclinés en actions : (i) un nouveau cadre institutionnel, structural, législatif et réglementaire, (ii) un maître d'œuvre unique et fédérateur de l'activité de l'enseignement technique et professionnel, (iii) une amélioration et une valorisation de la condition enseignante, (iv) une nouvelle approche pédagogique, (v) une mise en œuvre locale de la formation, (vi) un développement du partenariat dynamique et attractif, (vii) un dispositif de financement innovant et diversifié.

***L'enseignement supérieur**

Conscient, *d'une part*, de ce qu'aucun pays ne peut aujourd'hui espérer s'intégrer avec succès dans l'économie mondialisée et globalisée du XXI^{ème} siècle et en tirer un meilleur parti sans une main-d'œuvre formée et qualifiée et *d'autre part*, des besoins urgents de développement du pays dans son ensemble, le Ministère de l'Enseignement Supérieur entend faire jouer au sous-secteur un rôle – clé dans le développement économique et social du Congo. Dans cette perspective, sa politique se décline en un objectif essentiel : réorienter le tableau actuel de l'enseignement supérieur au Congo. Cela se fera à travers : (i) la rénovation et la réhabilitation des infrastructures existantes, (ii) la déconcentration de l'enseignement supérieur par la création des pôles universitaires départementaux d'ici à 2020, (iii) l'élargissement de l'offre de formation et la professionnalisation des filières à travers le développement de l'enseignement des sciences et techniques, la mise en œuvre du système LMD (Licence, Master, Doctorat).

La formation dans l'enseignement supérieur tiendra par ailleurs compte des demandes (en quantité et en qualité) de l'économie et des besoins de la société. La qualité vise la réduction du nombre d'étudiants dans les filières littéraires et juridiques et la valorisation des filières scientifiques et technologiques à travers un nombre d'étudiants plus important, la rénovation des infrastructures et l'amélioration du niveau des dépenses courantes par étudiant dans toutes les filières, la prise en compte de l'opportunité de l'enseignement à distance et privé pour améliorer la qualité des études.

c)- Les politiques curriculaires, le contenu de l'éducation et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Comme nous l'avons souligné dans le rapport national de 2004, les traits innovants des programmes s'inspirent toujours : (i) des piliers de la pédagogie par objectifs (PPO), (ii) des exigences en matière de population (EMV), (iii) des programmes de la CONFEMEN, (iv) des innovations intra-disciplinaires. C'est sur ce dernier aspect que des nouvelles approches sont intervenues.

En français par exemple, les programmes ne sont plus présentés sous les rubriques classiques (grammaire, orthographe..) avec leurs contenus, mais comme des capacités permettant la compréhension écrite et orale, et l'expression écrite et orale, dans la mesure où une langue sert à communiquer. Le profil de l'élève sortant du primaire a été tracé en tenant compte des deux piliers majeurs de la communication ; à savoir, la compréhension de ce qui est dit et de ce qui est écrit, et l'expression correcte à l'oral et à l'écrit.

En mathématiques (on ne parle plus de calcul), le système métrique prend la dénomination de « mesure » puisqu'on y utilise les unités arbitraires. La topologie apparaît comme un thème nouveau. Dans les sous disciplines, des restructurations ont été faites : la « proportionnalité » devient une sous discipline regroupant les notions de pourcentage, d'échelle ; « l'arithmétique » a éclaté en sous thèmes (numération, opérations, calcul mental et calcul rapide).

Sur le plan de la terminologie, pour comprendre le principe de numération, des mots et des signes nouveaux sont introduits : valeur de position, signe de comparaison des nombres (<, <), l'introduction de la géométrie dès le CP1 laisse apparaître les mots comme « frise », « pavage », « rythmes géométriques », « solide », « symétrie », « translation ».

On peut par ailleurs relever des changements au niveau du processus d'acquisition des opérations. Au CP1 par exemple, seules les additions et les situations de soustraction (additions à trous) sont étudiées. Au CP2, on étudie les additions, la soustraction et l'addition réitérée (situation de multiplication). Au CP1 et au CP2, la décomposition additive (approche du quotient exact) est au programme. Au CE1, on étudie l'addition, la soustraction, la multiplication et l'approche de la division.

Les stratégies de mise en œuvre de ces approches sont définies dans un document appelé *programme disciplinaire*. Chaque programme est introduit par une présentation qui indique d'abord ce que vise la discipline dans le développement de l'enfant. Le profil disciplinaire spécifie ensuite d'un niveau à l'autre, de quoi devra être capable l'élève à la fin d'un pallier d'apprentissage ; et enfin, un tableau d'objectifs généraux (OG) renseigne sur les intentions pédagogiques retenues pour chaque niveau d'études. Le concepteur des programmes a suggéré à l'enseignant, une répartition des OG en OS (objectifs spécifiques). Il est demandé à tous les acteurs (inspecteurs, conseillers pédagogiques principaux, enseignants dans les salles de classe) de ne plus considérer les programmes comme un outil isolé, un répertoire de savoirs à transmettre. Les référentiels placés au début du livre programme rappellent aux enseignants qu'il faut qu'ils s'y réfèrent. Par ailleurs, ils doivent se pénétrer du profil disciplinaire de l'élève, jauge incontournable pour évaluer les compétences réellement acquises d'une part, et d'autre part, pour travailler de façon plus concertée dans les groupes de recherche pédagogique (GRP) afin d'affronter efficacement les difficultés.

Il est vrai que les curricula restent dominés par la PPO. Cependant, les choses continuent à évoluer. Le courant de la pédagogie par objectifs qui a dominé les sphères de l'éducation et orienté les apprentissages scolaires durant les cinquante dernières années, a été l'objet de critiques.

Aujourd'hui un faisceau de nouveaux paramètres fait pression pour une meilleure adaptation des curricula aux exigences des sociétés contemporaines. Trois paramètres importants sont décrits, transcendant une série d'autres paramètres qui caractérisent de nouveaux besoins éducatifs. Une autre conception des connaissances apparaît dans nos sociétés où les sources d'informations provenant de l'extérieur du cadre scolaire sont parfois plus importantes que le contenu des programmes eux-mêmes. Le développement de la société et de la connaissance suscite une demande de compétences clés dans les sphères personnelle, publique et professionnelle. La façon d'accéder à l'information et aux services change... ce qui conduit à changer notre vision d'élaborer, d'évaluer nos programmes. La demande sociale n'est plus à la *séquentialisation des tâches*, ni à la décontextualisation des apprentissages. En effet, les employeurs souhaitent que les professionnels appréhendent globalement et complètement les

situations auxquelles ils sont confrontés. L'organisation du travail change, l'approche est globale et contextualisée. Les nouvelles approches du travail nécessitent le développement *de compétences de haut niveau* par les travailleurs.

Face à cela, l'APC se positionne comme une approche qui paraît plus complète et plus pertinente. Le Congo participe depuis l'année 2000 à un programme financé par l'OIF sur l'APC au sein d'un groupe dit « Groupe d'expert en Sciences de l'Éducation ». A moyen terme, il s'agira de faire évoluer les programmes actuels élaborés selon la PPO en programmes axés sur les compétences. Les acquis accumulés dans le cadre du programme de l'OIF devront être partagés avec les enseignants.

d)- Le cadre juridique de l'enseignement

Les dispositions réglementaires développées dans notre rapport de 2004 restent valables ; à savoir en particulier : la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans pour tout enfant vivant en République du Congo, l'Éducation Pour tous, la garantie de l'exercice privé de l'enseignement. Le cadre juridique de l'enseignement s'est enrichi avec un projet de loi cadre réglant l'ensemble du secteur éducatif (du préscolaire au supérieur) ; chaque segment du système étant régi par un projet de loi d'orientation. L'exercice privé de l'enseignement est désormais réglementée par un décret portant création et attributions des commissions d'agrément des établissements privés d'enseignement. Pour chaque segment du système, il existe une commission qui est chargée de faire appliquer la réglementation en vigueur dans le domaine de l'exercice privé de l'enseignement.

I.2- Les principales politiques, les réalisations ainsi que les leçons tirées

a)- L'accès à l'éducation : quelques mesures prises pour atteindre les enfants, les jeunes et les adultes qui sont actuellement exclus

**** L'accès à l'éducation***

L'accès aux différents niveaux s'est globalement amélioré depuis le début de la présente décennie. Du point de vue du parcours scolaire, le taux brut d'accès qui constitue le premier point du profil de scolarisation a connu en 2005 (TBA : 95%) une augmentation de 33 points par rapport à 2002 (TBA : 62%) et s'est progressivement amélioré (104,10% en 2007). La proportion d'élèves terminant le cycle primaire en 2007 (TAP : 77,6%) reste insuffisante par rapport aux enjeux de la SPU.

Le taux de couverture au collège d'enseignement général représente à peine un peu plus de la moitié de la population de référence, avec un taux d'accès en classe de 6^e de l'ordre de 56% en 2007, et un taux d'accès en 3^{ème}, de seulement 43% ; alors que le taux de transition du primaire au collège est de 72,2%. Le taux d'achèvement, c'est-à-dire la proportion d'élèves ayant réalisé tout le parcours scolaire au secondaire 1er cycle représente 43% la même année.

Au lycée, la pression de la demande sociale d'éducation n'est pas sensible à ce niveau avec un taux d'accès en classe de Seconde de 31% en 2007, et un taux d'accès en classe de Terminale de l'ordre de 17%, quoique le taux de transition du collège au lycée soit de 72%. Seulement 43% des jeunes en âge de terminer le collège le font. Ces tendances montrent que la bataille de l'accès à l'école reste actuelle et que la perspective d'assurer aux jeunes une éducation de base de qualité jusqu'à la fin du collège reste un véritable défi.

** Les actions au profit des jeunes et adultes exclus du système*

Les actions menées dans ce domaine sont principalement axées sur l’alphabétisation et la formation qualifiante des jeunes. La vision du MEPSA sur la stratégie globale d’action d’éradication progressive de l’analphabétisme s’articule autour de trois grands axes d’approches d’intervention en amont et en aval par : (i) la réscolarisation des enfants et jeunes déscolarisés ou non scolarisés à travers le développement des programmes d’ENF dans une optique d’insertion scolaire, professionnelle et sociale, (ii) l’alphabétisation des adultes et des peuples autochtones à travers des programmes spécifiques et ciblées pour un renforcement de l’intégration sociale, (iii) la lutte contre l’analphabétisme de retour, la consolidation des acquis des néo-alphabétisés par des programmes de post-alphabétisation ou d’actions de soutien pédagogique ou andragogique. Pour faire face aux problèmes d’analphabétisme et de déscolarisation, le MEPSA développe plusieurs programmes : (i) le programme national intégral d’éducation non formelle, (ii) le cycle d’apprentissage par l’expérience (CAPE), (iii) le programme d’éducation qualifiante (alphabétisation professionnalisant ou intégrative), (iv) le programme éducation de base et équité, (v) l’alphabétisation de la jeune fille mère non scolarisée ou déscolarisée.

- Le programme national intégral d’éducation non formelle, fruit de la coopération avec la France à travers le projet AREPA, est développé dans les centres dits de rescolarisation pour assurer l’éducation de base des enfants exclus ou non du système scolaire afin de les aider à mieux participer au développement de leur milieu et à s’y insérer efficacement. Le contenu de la formation est largement inspiré des programmes du système formel (enseignement fondamental : connaissances instrumentales dans les domaines de la lecture, du calcul et de l’écriture ; encadrement préprofessionnel ou mise en situation d’apprentissage : savoirs faire et savoirs être). Deux possibilités s’offrent aux bénéficiaires des centres de rescolarisation : (i) une insertion scolaire (possibilité de réintégrer l’école), (ii) une insertion formative au sein des associations d’intérêt économique dans des coopératives et des ateliers évoluant dans les localités de résidence). Dans l’ensemble, les centres de rescolarisation ont touché 3304 jeunes dont 1687 filles ; 439 ont été réinsérés au primaire, dont 226 filles.
- Le CAPE est une autre manière de considérer les cours d’alphabétisation pour une intégration socio-économique par l’initiation à la pratique des activités génératrices de revenus. Le contenu de la formation est constitué par une liaison intégrative des connaissances et des capacités techniques nécessaires à la pratique d’un métier donnée, dans l’optique de susciter chez le bénéficiaire un intérêt à s’insérer dans un milieu d’apprentissage par le travail. L’encadrement est assuré par un maître-artisan pour le transfert des savoirs technologiques, et par un alphabétiseur pour le suivi pédagogique individualisé.
- Le programme d’éducation qualifiante est développé dans le cadre du projet PRAEBASE (financement B.M.). Il consiste à offrir aux adolescents et jeunes adultes déscolarisés ou analphabètes de plus de 16 ans, la possibilité de bénéficier d’une éducation qualifiante. Le programme s’organise autour de trois pôles : (i) le centre d’éducation qualifiante où le jeune s’instruit par des opportunités d’alphabétisation et de remise à niveau, combinant connaissances essentielles et situations de vie pratique par la maîtrise des savoirs instrumentaux qui sont la lecture, l’écriture et le calcul utilitaire, (ii) l’atelier, sous l’encadrement du maître-artisan, dont le contenu est conçu dans l’optique de faire acquérir au bénéficiaire une qualification professionnelle

d'insertion, à raison de 1080 à plus de 2000 heures de séances selon le corps de métier, (iii) un suivi pédagogique individualisé de 9 heures par semaine, complète ce programme avec des modules thématiques en vue d'une alphabétisation fonctionnelle élargie. L'apprentissage professionnel se fait dans plusieurs corps de métiers comme la coupe couture, la mécanique auto, la menuiserie, la mécanique générale, la soudure et la coiffure esthétique.

- Le programme *Education de base et équité* financé par l'UNICEF à travers le projet « Accès et Équité » comprend deux axes : les actions de scolarisation des peuples autochtones, et la formation des jeunes déscolarisés en milieu urbain. Le premier axe prend en compte la diversité des apprentissages des peuples de la forêt par la méthode ORA (observer, réfléchir, agir) pour favoriser l'accès à la scolarisation. La langue d'enseignement est la langue maternelle de chaque groupe avant que la langue officielle (le français) n'intervienne. Ce programme a permis d'insérer 265 enfants dans les écoles du secteur public, sur 1652 inscrits.
La formation des jeunes déscolarisés en milieu urbain est fondée sur une alphabétisation à fonctionnalité élargie, qui se prolonge par une rescolarisation des jeunes âgés de 13 à 18 ans. Cette formation assure l'acquisition des compétences de base permettant une intégration socioprofessionnelle.

b)- Les résultats de l'apprentissage

Nous aborderons la question des résultats de l'apprentissage dans une perspective quantitative. Nous traiterons de la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte, des acquisitions des connaissances mesurées par le biais des tests standardisés du type PASEC, et des résultats aux examens d'Etat.

* Sur le plan de la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte, l'idée de base est qu'en général, le cycle primaire vise de façon centrale mais non exclusive à donner aux élèves scolarisés un niveau de connaissances qui leur permettra d'être durablement alphabétisés à l'âge adulte. D'une manière générale, on considère que les différences constatées entre les pays reflètent les différences de qualité dans les services offerts.

Les conclusions du RESEN sur ce point montrent que l'accroissement de la proportion d'alphabétisés est fonction du nombre d'années d'études, montrant l'importance du temps passé à l'école dans le processus d'acquisition de la lecture. Les résultats indiquent par ailleurs que le véritable « décollage » se fait seulement après 5 années de scolarisation. En effet, après quatre années de scolarisation, seules 27 % des personnes interrogées savent lire avec ou sans difficultés et seulement 4 % peuvent lire aisément. Pour les mêmes catégories, cette proportion passe respectivement à un peu plus de 49 % (soit environ un adulte sur deux) et à 9 % (soit un sur dix) après cinq années de scolarisation. Avec six années de scolarisation, deux adultes sur trois lisent avec ou sans difficultés.

Dans l'ensemble, il faudrait cibler la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire, qu'il faut cibler pour atteindre une rétention universelle de l'alphabétisation à l'âge adulte dans le cas du Congo. En effet, selon les simulations post RESEN, aucune catégorie dans la population n'atteint la rétention universelle à la fin de l'enseignement primaire, il nous faudra donc prendre en compte ces apports, et cela devra être une des priorités de la stratégie future.

* Sur le plan des apprentissages, l'utilisation des données de tests standardisés (type PASEC) présente l'avantage de cibler les progrès effectués par les élèves au cours d'une année scolaire. Ces progrès peuvent être mis en relation avec les conditions d'enseignement qui ont prévalu dans chacune des classes/écoles de l'échantillon (localisation, statut, organisation pédagogique de la classe/l'école, caractéristiques des enseignants/directeur...) avec en outre un contrôle des caractéristiques individuelles et familiales de chacun des élèves concernés (âge, sexe, niveau de scolarisation des enfants, niveau de richesse de la famille...). Les résultats issus de ces tests, permettent également de situer le niveau moyen d'acquisition des connaissances par les élèves d'un pays par rapport au niveau moyen des élèves d'autres pays ayant subi les mêmes tests. Dans le cas du Congo, une enquête récente a été menée au cours de l'année scolaire 2006-2007. Les résultats sont en cours d'analyse, le rapport devrait être rendu public dès l'année scolaire prochaine.

* En ce qui concerne les résultats aux examens, le taux moyen de réussite au CEPE en 2008 est de 75,81%, au B.E.P.C., il est de 33,52% (contre 24,07% en 2004), et au Baccalauréat de l'enseignement général, de 41,95% (contre 22,97% en 2004). On peut relever que la période 2004-2007 est de 80 %, 76 % dans les écoles publiques et de 87 % dans les écoles privées. Le pourcentage moyen de redoublants est de 21 %, variant de 0 à 51 % (35 % des établissements ont un pourcentage moyen de redoublants inférieur ou égal à 10 % et 42 % un pourcentage supérieur à la valeur moyenne de l'échantillon). Les analyses montrent que les chances de réussite au CEPE sont plus élevées dans les établissements privés que dans les établissements publics. A conditions d'enseignement égales, l'écart au bénéfice d'une école privée varie selon l'approche, de 6 à 9 % par rapport à une école publique.

En ce qui concerne les variables d'organisation pédagogique, au cours de la même période, les analyses montrent en premier lieu, que plus la taille moyenne des classes dans une école est élevée, plus faibles sont en moyenne les chances de réussite des élèves au CEPE. Par rapport à une école ayant un rapport élève maître (REM) moyen inférieur ou égal à 50, une autre ayant un REM compris entre 50 et 65 a 4,2 points de pourcentage en moins sur la probabilité moyenne de réussite de ses élèves au CEPE que la première. La différence est de 5,6 % en moins sur la probabilité de réussite pour une école avec un REM compris entre 65 et 80, et de 9,9 % en moins pour une école avec un REM supérieur à 80.

Au BEPC, les taux de réussite étaient respectivement de 17,38% en 1999 et de 21,81% en 1998. Ils ont connu au fil des sessions une évolution en dents de scie, jusqu'à atteindre des pics de 40,34% en 2000 et décroître par la suite (soit 33,52% en 2008). Pour le BAC général, les taux de réussite enregistré en 2006 étaient de 46,31%, et de 39,40% en 2008.

c)- La formation des enseignants, le recrutement, leur déploiement et leurs conditions de travail

La formation des enseignants est une question qui est au centre de la qualité de l'éducation. A travers la transmission des connaissances, on doit faire acquérir aux apprenants un savoir utile pour eux-mêmes et pour la société. L'atteinte de l'un des objectifs du Cadre d'action de Dakar sur l'EPT, à savoir, « Répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des

connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante », exige que les services offerts soient performants. Nous présenterons le dispositif de formation des enseignants au Congo, tout en indiquant succinctement les modalités de recrutement ; et nous parlerons de l'engagement de notre pays au projet TTISSA dans le cadre du renforcement des capacités institutionnelles nationales dans le domaine de la formation des enseignants.

* Les établissements publics de formation des enseignants se répartissent en trois niveaux académiques : secondaire, postsecondaire et universitaire.

Pour le niveau secondaire, il s'agit des collèges d'enseignement technique féminin (CETF) qui forment les jardinières d'enfants pour le préscolaire. Le Congo dispose actuellement des collèges d'enseignement technique féminin placés en zone urbaine et dans les chefs lieux de Départements à l'intérieur du pays (soit au total une dizaine). Pour le même niveau, il y a également l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) de Brazzaville qui forme les maîtres d'éducation physique et sportive employés dans le secondaire. Pour le niveau postsecondaire, il s'agit des écoles normales des instituteurs (ENI) qui forment les instituteurs du préscolaire et du primaire (soit trois au total, à Brazzaville, Dolisie et Owando).

Pour le niveau universitaire, il s'agit de l'école normale supérieure (ENS) de Brazzaville et de l'Institut Supérieur d'éducation Physique et Sportive (ISEPS) de Brazzaville ; chaque structure ayant des missions permanentes spécifiques. Les activités de l'ENS dans ce contexte sont focalisées sur : (i) la formation initiale et la formation continue (académique et professionnelle) des professeurs du secondaire et inspecteurs du secondaire général 1^{er} cycle, et des conseillers pédagogiques et inspecteurs du primaire, (ii) la formation des enseignants chercheurs (pour l'INRAP et enseignement supérieur) en didactique des disciplines et évaluation et en sciences de l'éducation avec la Chaire UNESCO en sciences de l'éducation option didactique des disciplines et évaluation. L'ISEPS se charge de la formation des enseignants et des personnels d'encadrement et de supervision d'éducation physique et sportive du secondaire.

Depuis la transformation de l'école normale supérieure d'enseignement technique (ENSET), établissement de l'UMNG de Brazzaville, en école nationale supérieure polytechnique (ENSP) en 1996, il n'y a plus, au Congo, d'établissement public spécialisé dans la formation initiale des enseignants de l'enseignement technique et professionnel dans les filières de l'ENSET. Le Ministère en charge de ce secteur préconise la formation de ces enseignants à partir des techniciens supérieurs et ingénieurs diplômés de l'ENSP qui, dans des conditions qui restent encore à éclaircir, devront passer par l'ENS pour une formation pédagogique.

Les enseignants du supérieur sont formés dans les écoles doctorales de l'Université Marien Ngouabi (à l'Ecole Normale Supérieure, à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, à la Faculté de Médecine, à la Faculté des Sciences Economiques notamment), et à l'étranger.

La formation des enseignants revêt deux dimensions : la formation académique et la formation professionnelle. Ces deux composantes sont assurées soit au cours de la formation initiale donnée dans la plupart des établissements nationaux de formation des enseignants (elles comportent alors des périodes de stages dans les établissements scolaires), soit dans les sessions de formation continue organisées en faveur des enseignants en cours d'emploi, par la DFC, et dans le cadre des projets réalisés au bénéfice du système éducatif (coopération bilatérale ou multilatérale). Chaque session de formation continue est sanctionnée par une attestation de participation. Dans certains cas, notamment pour les options littéraires et scientifiques, une partie de la composante académique disciplinaire est assurée par les facultés : les candidats intègrent les établissements de formation professionnelle nantis du DEUG, de la licence ou de la maîtrise obtenus dans les facultés.

* Dans la perspective de formaliser une politique nationale de formation des personnels de l'éducation, le Congo est partie prenante de l'Initiative de l'UNESCO pour la formation des enseignants en Afrique Subsaharienne (TTISSA). Ce projet a été conçu à la demande des autorités africaines pour « améliorer les politiques nationales et renforcer les capacités de formation concernant les enseignants de 46 pays d'Afrique subsaharienne ». Elle s'intéresse aux enseignants de tous les niveaux des systèmes éducatifs de ces pays. Elle s'est fixée trois objectifs majeurs : « réduire la pénurie d'enseignants, améliorer la condition des enseignants et agir pour l'éducation de qualité ». Pour TTISSA la qualité de l'éducation repose donc sur des enseignants qualifiés et motivés. Les grands axes de la politique de formation des enseignants se déclinent ainsi qu'il suit : (i) la formation initiale et continue des enseignants comme base fondamentale pour l'exercice du métier et d'identification dans la formation, (ii) l'exigence de qualité et de qualification professionnelle, dans la mesure où la formation seule ne suffit pas pour pratiquer ce métier exigeant et noble, (iii) la condition du personnel enseignant (niveau de rémunération, environnement social, plan de carrière), (iv) la recherche dans le domaine de la formation des enseignants (recherches usuelles ou diagnostiques, recherches qualitatives et expérimentales) comme moyen d'amélioration de l'accès, de l'équité, de l'efficacité et de la parité au niveau de l'école et à tous les niveaux, (v) le partenariat qui est une exigence de l'internationalisation du marché de l'emploi et de l'évolution constante de la technologie.

* Le recrutement des enseignants des établissements universitaires est du ressort du Ministère de l'enseignement supérieur sur la base des critères académiques (diplômes universitaires : le DEA au moins, les publications scientifiques) et professionnels.

Dans les secteurs enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabétisation et l'enseignement technique et professionnel, le recrutement est du ressort du ministère de la fonction publique en étroite collaboration avec le ministère de tutelle concerné. Il est conditionné par une formation préalable donnée dans les collèges d'enseignement technique féminin pour les enseignants du préscolaire ; dans les écoles normales des instituteurs pour les enseignants du préscolaire et du primaire, et à l'école normale supérieure pour les enseignants du secondaire. Après obtention du diplôme, l'Etat procède au recrutement ; les autres catégories d'enseignants (bénévoles : enseignants recrutés par les communautés), devant disparaître progressivement.

* Pour motiver davantage les enseignants, des indemnités et primes ont été accordées aux enseignants, sur la base des textes règlementaires fixant les montants, les taux, et les conditions d'attribution et d'application des ces indemnités et primes. Il s'agit des indemnités de fonction des responsables d'établissements scolaires, d'incitation pour l'exercice de fonction dans l'hinterland, de pléthore, des travaux supplémentaires, de fidélité et de coup de chapeau, des primes d'encadrement pédagogique, de documentation pédagogique et de matériel didactique, et de risque. Des projets de textes d'avancement, de reclassement et de constitution de carrières des enseignants sont initiés (appliqués par la suite au niveau décisionnel) par des commissions administratives et paritaires d'avancement (CAPA) qui se réunissent régulièrement.

I.3- Le rôle du système éducatif dans la lutte contre la pauvreté

Le diagnostic de la situation socioéconomique des populations a été fait en se basant sur les données de l'enquête congolaise auprès des ménages (ECOM), réalisée en 2005. Cette enquête a permis de dresser un profil de pauvreté. Selon les résultats de cette enquête, 50,7% de la population congolaise vit en dessous du seuil de pauvreté.

La pauvreté a été mise en regard avec l'éducation à travers l'enquête des ménages. Il apparaît que l'incidence de la pauvreté est de 59% pour les ménages dont le chef n'a aucune instruction, 58% pour ceux qui ont un niveau primaire, 42% pour ceux qui ont un niveau secondaire, et de 17% seulement dans les ménages dont le chef a atteint l'enseignement supérieur. Les ménages dont le chef n'a aucune instruction représentent 17% de la population et 23% des personnes pauvres. Ceux dont le chef a atteint le niveau de l'enseignement supérieur qui comptent 23% de la population ne recouvrent que 6% des pauvres. Dans un environnement où le taux de chômage est important, l'éducation permet aussi d'avoir plus facilement un emploi et d'accéder à un emploi bien rémunéré.

L'analyse de l'incidence de privation en matière d'éducation révèle que 37 % de Congolais sont concernés, dont 52 % d'enfants, 36 % de femmes adultes et 21 % d'hommes adultes. Il faut noter, au regard de ces chiffres, que les enfants et les femmes constituent les deux franges de la population qui sont les plus privées d'éducation. Il est important de souligner que plus de la moitié des enfants accusent un retard de deux classes au moins, et/ou sont privés d'éducation, pourtant reconnue comme un droit fondamental pour les enfants.

Du point de vue des déterminants de la pauvreté sur le plan de l'éducation, un ménage dont le chef a un niveau d'instruction primaire consomme 15% plus qu'un ménage dont le chef n'a reçu aucune éducation scolaire. L'impact de l'éducation secondaire et supérieure est encore plus important sur le niveau de consommation (20% pour le secondaire, 30% à 40% pour le supérieur). S'agissant de la pauvreté subjective, on constate que plus on est instruit, moins on se sent pauvre. Le rôle de l'éducation apparaît donc fondamental dans la SRP.

2- Education pour l'inclusion : la voie de l'avenir

Le Gouvernement congolais est déterminé à atténuer le niveau de pauvreté de la population. A cet effet, il s'est proposé de mettre en œuvre la Stratégie de Réduction de la Pauvreté (SRP) en tenant compte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), du Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique (NEPAD) et des objectifs du Programme du Gouvernement. Cette stratégie vise principalement le renforcement du cadre macro-économique et financier à court et moyen termes, afin de réaliser les objectifs d'une croissance saine et durable, qui permettra de lutter efficacement contre la pauvreté. En effet, cette lutte requiert non seulement des taux de croissance élevés, mais également des budgets ciblés en faveur des populations pauvres et des politiques structurelles sectorielles bien adaptées. Dans cette perspective et dans le cadre de l'initiative P.P.T.E. (Pays pauvres très endettés), au titre de la remise de la dette auprès des partenaires (B.M. et F.M.I.), les fonds seront orientés spécifiquement vers les services sociaux.

La SRP tient compte d'une part du profil de la pauvreté obtenu à partir des résultats de l'ECOM publiés en 2006, de l'EDS, des études sectorielles, ainsi que des consultations participatives à la base. Ces enquêtes et études ont montré que la faible croissance économique représente un des déterminants de la pauvreté d'autant plus que cette croissance est tirée essentiellement des exportations du pétrole. La croissance économique est le moyen qui permet d'augmenter directement et indirectement les ressources réelles des ménages, de l'Etat et de ses transferts vers les catégories nécessiteuses en particulier, sans réduire le revenu disponible des autres composantes de la société. Ainsi, la SRP privilégie-t-elle une croissance durable, soutenue et ayant des effets d'entraînement sur l'ensemble des secteurs socio-économiques. L'atteinte de cet objectif requiert une diversification accrue de l'économie dans

le but de réaliser des taux moyens de croissance réelle élevés et des actions adéquates susceptibles de maximiser les effets positifs de la croissance sur la réduction de la pauvreté. Les fondements de la SRP sont : (i) la réalisation d'une croissance économique durable, (ii) l'élimination de l'extrême pauvreté et de la faim, (iii) la garantie d'une éducation primaire pour tous, (iv) la promotion de l'égalité des sexes et de l'autonomisation des femmes, (v) l'amélioration de la santé maternelle et la réduction de la mortalité infantile, (vi) le combat contre la propagation du VIH/Sida, la maîtrise du paludisme et d'autres maladies, (vii) la mise en place d'un partenariat pour le développement des TIC et pour l'application des politiques et des stratégies permettant aux jeunes de mieux s'insérer dans la vie active.

La SRP se décline en cinq axes : (i) « l'amélioration de la gouvernance, la consolidation de la paix et de la sécurité » par l'amélioration de la gouvernance politique, administrative, macro-économique et financière et des entreprises, (ii) « la promotion de la croissance économique et la stabilité du cadre macro-économique » par la dynamisation des secteurs clés de l'économie (le secteur agro-pastoral et halieutique, le secteur de la forêt, les secteurs pétrolier et minier, l'artisanat et le tourisme), (iii) « l'amélioration de l'accès des populations aux services sociaux de base (éducation, santé, protection sociale...), (iv) « l'amélioration de l'environnement social et l'intégration des groupes vulnérables » (la protection sociale devrait être étendue à l'ensemble de la population par la promotion de l'emploi décent, le développement du bien être, la promotion de l'éducation spécialisée pour améliorer l'accès à la scolarisation des enfants vivant avec handicap, l'insertion sociale et économique des peuples autochtones et autres minorités), (v) « le renforcement de la lutte contre le VIH/Sida ».

2.1- Approches, orientations et contenu :

Si la démarche d'une éducation inclusive communément admise est celle orientée vers la transformation des systèmes éducatifs pour les adapter à la diversité des apprenants. Les politiques mises en place au Congo vont dans le sens de prendre en compte les besoins éducatifs des jeunes, des adultes, des populations autochtones...

a)- Comment l'éducation pour l'inclusion est-elle conceptualisée ?

Le Congo s'est inscrit depuis Jomtien (1990) dans la dynamique de l'EPT. La loi 52/95 du 17 novembre 1995 qui régit le système éducatif congolais dispose en son article 2 : « Tout enfant vivant sur le territoire de la république du Congo a droit sans distinction d'origine, de nationalité, de sexe, de croyance, d'opinion ou de fortune à une éducation qui lui assure le plein épanouissement de ses aptitudes intellectuelles, artistiques morales et physiques ainsi que sa formation civique et intellectuelle ». Il va de soi que l'application de cette disposition générale suppose l'adoption des mesures devant notamment promouvoir l'égalité et l'équité dans l'allocation des ressources, dans les questions liées au genre et aux personnes à besoins spéciaux, ainsi qu'une diversification des contenus des programmes en fonction des besoins et des possibilités individuelles.

b)- Quels sont les principaux défis pour garantir l'inclusion éducative et sociale ?

La scolarisation primaire universelle (SPU) en prenant en compte la qualité et l'équité dans toutes ses dimensions (genre, urbain / rural, degré de pauvreté, populations autochtones), demeure l'un des principaux défis.

Si les disparités selon le genre sont relativement modérées (pour le primaire public, la parité F/G est de 0,89 en 2007), celles tenant à la localisation géographique et au niveau de revenu des familles sont beaucoup plus accentuées. Ainsi, au niveau de l'achèvement du cycle primaire, trouve-t-on une valeur moyenne de 73 % mais des variations entre 35 % dans le quintile le plus pauvre de la population à 90 % dans le quintile le plus riche; de même cette statistique du taux d'achèvement du primaire varie de 33 % dans la région du Pool (52 % dans le Niari et les plateaux) à 97 % dans le Kouilou (83 % dans la Sangha et 81 % à Brazzaville). Ces disparités s'établissent donc assez tôt dans le système global, et on voit bien que l'atteinte de l'achèvement universel du primaire impliquera spécialement l'inclusion d'enfants de milieu pauvre et le ciblage de certaines régions en particulier. Ces disparités observées en fin de primaire expliquent de façon principale l'existence des fortes disparités sociales au collège et dans les scolarités ultérieures. On estime ainsi que les enfants originaires du premier quintile de revenu ne comptent que pour 7 % des effectifs du collège alors que ceux du quintile le plus riche en représentent 32 %. Au lycée, les chiffres correspondants sont de 1,2 et de 47 %. Dans le supérieur, on ne recense que 3 % des étudiants qui sont originaires des deux quintiles les plus pauvres alors que 85 % sont originaires des deux quintiles les plus riches de la population. Au total, les financements publics de l'éducation profite plus proportionnellement (2 fois plus) aux urbains qu'aux ruraux et surtout (5 fois plus) aux riches qu'aux pauvres.

La question de l'affectation des ressources humaines au sein du système n'est pas moins importante. Malgré l'octroi des primes et indemnités aux enseignants, les zones enclavées ne bénéficient pas des personnels enseignants en nombre suffisant.

La question d'une distribution plus appropriée entre les différents niveaux d'éducation semble capitale. Les analyses conduites dans le RESEN montrent que les ressources publiques pour le secteur ne sont pas seulement à un niveau globalement insuffisant, elles sont aussi distribuées de façon inappropriée entre les différents niveaux d'enseignement. En effet, il est estimé que seulement 25,8 % des dépenses de fonctionnement courant pour l'ensemble du secteur éducatif vont à l'enseignement primaire. Ce pourcentage est le plus faible de tous les pays d'Afrique et est presque moitié moins élevé que le niveau de référence (50 %) pris en compte dans le cadre indicatif de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'EPT (Fast-track initiative). L'enseignement secondaire (général et technique), avec 41,6 % des ressources, se situe très au-dessus de ce qui est observé en moyenne au même niveau dans les autres pays de la région (de l'ordre de 31,3 %). Avec 29,8 % des ressources courantes du secteur, l'enseignement supérieur jouit aussi d'une allocation relative sensiblement plus généreuse que celle observée en moyenne au plan régional (23 %). Cette répartition des ressources suggère un nécessaire rééquilibrage de la dotation de chaque niveau, non pas par une diminution dans l'absolu de la dotation de certains, vue la sous-dotation généralisée du système, mais par une augmentation plus conséquente au bénéfice des niveaux d'enseignement «défavorisés» - le primaire en particulier - dans les ressources additionnelles.

La SRP trouve toute sa pertinence dans ce cadre quand les analyses pointent des disparités dans l'appropriation des ressources publiques d'éducation. En effet, on estime que les 10 % de congolais les plus éduqués s'approprient plus de la moitié (soit 52 %) des ressources publiques consacrées à l'éducation. Par ailleurs, cette appropriation est également sélective

lorsqu'on tient compte de la localisation géographique et du revenu des familles. Par exemple, un enfant issu d'un milieu aisé (les 20 % les plus riches) pour cause d'une meilleure rétention dans le système (il reste scolarisé en moyenne plus longtemps qu'un enfant issu des milieux appartenants aux autres quintiles de revenu) s'approprie 5,5 fois plus de ressources qu'un enfant issu de milieux défavorisés (les 20 % les plus pauvres).

Les inégalités de scolarisation en fonction du niveau de vie sont plus accentuées pour les filles que pour les garçons pour l'enseignement secondaire technique. Plus de trois cinquième des filles inscrites à l'école proviennent des deux derniers quintiles alors que cette proportion est de 53% pour les garçons. Par conséquent, pour le secondaire technique, les dépenses publiques sont nettement plus favorables aux filles provenant des ménages non pauvres, la situation des garçons étant un peu moins inégalitaire. Ainsi, les inégalités entre les pauvres et les non pauvres constatées dans l'ensemble sont le fait de la marginalisation des filles des familles pauvres. Les disparités filles/garçons déjà importantes au lycée sont encore plus marquées au niveau de l'enseignement supérieur. De façon générale, trois étudiantes sur quatre sont issues des milieux pauvres ; ces chiffres sont respectivement de 77% pour les filles et 15% pour les garçons.

c)- Quels sont les groupes considérés comme exclus et comment sont-ils définis ?

L'exclusion dans toutes ses formes et à différents degrés, touche plusieurs catégories de populations. A la lumière des conclusions des consultations participatives dans le processus d'élaboration du DSRP, il a été identifié plusieurs groupes vulnérables : les veufs ou veuves avec enfants à charge, les enfants maltraités, les enfants abandonnés, les enfants de la rue, les orphelins, les jeunes filles mères, les retraités, les personnes âgées, les personnes sans emploi et les chômeurs, les personnes déplacées et sinistrées à la suite des conflits, les mutilés de guerres, les peuples autochtones et autres groupes minoritaires... Nous ne couvrirons pas la totalité de cette diversité de populations pour des raisons de ciblage de ce rapport.

** Populations autochtones*

Longtemps considérés comme des citoyens de seconde zone et laissés pour compte, les peuples autochtones constituent la couche la plus marginalisée et la plus vulnérable de la population congolaise. Ils sont souvent victimes de discrimination et d'exploitation en tant que main d'œuvre souvent mal rémunérée. Vivant dans la forêt et à la périphérie des villages bantu, ils ne sont pas impliqués dans la gestion des ressources forestières et communautaires.

Estimés à 300.000 individus, les peuples autochtones représentent environ 10% de la population totale congolaise. On distingue plusieurs groupes d'autochtones répartis sur l'étendue du territoire national : les *Babongos* dans les départements de la Lékoumou, du Niari et du Kouilou ; les *Atswa* dans le département des Plateaux ; les *Aka* et les *Baaka* dans les départements de la Cuvette-ouest, de la Cuvette, de la Sangha, les *Babii* dans le département du Pool et les *Bambenga* ou *Baaka* dans le département de la Likouala.

L'accès à l'école pour les enfants autochtones est encore faible. Selon l'enquête CAP réalisée en milieu autochtone en 2006, plus de 65% des adolescents ne sont pas scolarisés.

** Enfants vulnérables*

La situation de certains enfants reste préoccupante et se lit à travers la dégradation des indicateurs (paramètres de bien-être) présentés dans les domaines de la santé, de la nutrition, et plus particulièrement de l'éducation, comme l'indiquent les résultats de l'EDS. Sur le plan de la santé et de la nutrition, on constate une dégradation générale de la situation des enfants

qui peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage. Il s'agit des orphelins, des enfants de la rue, des enfants abandonnés, des enfants soldats, des enfants en conflit avec la loi, des enfants victimes de traite, de maltraitance et de violences, des filles mères, etc. Marginal, le phénomène des enfants de la rue survenu depuis quelques années à Brazzaville et Pointe-Noire, s'est étendu à d'autres villes (Dolisie, Owando, ...)

Les enfants soldats au sein des groupes armés sont estimés à environ 1500. Le programme de désarmement, de démobilisation et de réinsertion mis en place n'est pas encore arrivé à son terme. Beaucoup d'anciens enfants soldats, y compris des filles, ne bénéficient pas d'une assistance appropriée en matière de réadaptation physique et psychologique, de réintégration familiale et scolaire.

Les enfants vivant avec handicap, pris en charge au Ministère de la santé et des affaires sociales, se heurtent toujours à des attitudes et barrières discriminatoires qui continuent d'entraver le développement de leurs capacités et les empêchent de jouir d'une vie pleine et satisfaisante ; ils ne sont pas intégrés dans des écoles autant qu'il serait possible. Du fait de l'application insuffisante des lois en vigueur, les violences sexuelles (viol, inceste, exploitation sexuelle des jeunes filles et harcèlement sexuel) persistent, sont banalisées et demeurent impunies. La fragilité économique et la pauvreté généralisée des familles contribuent à amplifier les phénomènes d'exclusion, de sexualité et de maternité précoces, d'exploitation des groupes les plus vulnérables.

2.2- Politiques publiques :

Les politiques publiques dans la perspective de l'inclusion sociale sont orientées vers : (i) la réduction des disparités entre garçons et filles et le maintien des filles et des enfants des groupes défavorisés dans le système éducatif, (ii) la mise en place des dispositifs spécifiques de formation des jeunes déscolarisés et désœuvrés et l'institution d'un Fonds de développement de la formation professionnelle et de l'apprentissage, (iii) la réduction des disparités entre femmes et hommes à l'université par une allocation substantielle des bourses d'études et des aides sociales aux jeunes filles et leur accès plus facilité aux résidences universitaires. Il s'agira également de rendre systématique l'octroi des bourses aux candidates à la Maîtrise ou au Master. Les femmes et les filles, tant au niveau des étudiantes qu'au niveau des enseignants, devraient être encouragées à s'orienter vers les filières scientifiques, à assumer des fonctions stratégiques de prise de décisions à l'université et mener des recherches, (iv) la promotion de la parité filles/garçons au niveau de l'éducation et la promotion du développement de la santé maternelle à travers un plaidoyer et une veille pour que des mesures soient effectivement prises et appliquées dans les domaines de l'éducation et de la santé.

Les actions en faveur de l'inclusion menées au cours de la période récente sont axées sur la politique de développement de la protection sociale. Nous nous limiterons au dispositif relatif à l'action sociale. L'action sociale se définit comme le devoir de la société de porter secours aux personnes de tout âge et de toute condition sociale, incapables de prendre en charge par elles-mêmes les risques sociaux auxquels elles sont confrontées. Sur le plan structurel, l'action sociale est orientée dans le sens de la mise en place du système des orphelinats, des centres d'accueil et des hospices permettant de répondre aux besoins sociaux des enfants et des personnes du 3^e âge abandonnées ou sans soutien familial. Il existe aussi des structures pour personnes handicapées. L'action sociale est organisée aussi bien par les acteurs non

étatiques (ANEC) que par certaines structures ministérielles. La tutelle de l'organisation de l'action sociale revient au Ministère des affaires sociales.

Les catégories sociales cibles sont particulièrement les filles mères abandonnées, les orphelins et autres enfants vulnérables, les jeunes désœuvrés porteurs de projets, les familles économiquement faibles, les personnes âgées, les personnes handicapées. En 2005 par exemple, sur les 1932 demandes exprimées, la grande partie venait des filles mère abandonnées (soit 22,4%), suivie des familles économiquement faibles (20,6%) et des orphelins et autres enfants vulnérables (19,7%).

Compte tenu des situations de vulnérabilité qui affectent certaines catégories de populations (bébés abandonnés, enfants dans la rue, enfants exploités sexuellement et économiquement, enfants soldats, orphelins du Sida), plusieurs actions sont menées pour préserver et sauvegarder la dignité et la vie des enfants. Des structures de prise en charge, notamment les orphelinats, pour la réinsertion sociale ou socioéconomique des enfants, sont mises en place dans les deux plus grandes villes du pays (Brazzaville et Pointe Noire).

Sur le plan institutionnel, en dehors de la présence de nombreux orphelinats et centres d'accueil, on peut noter l'existence de deux structures pour enfants relevant du Ministère de la Justice et des Droits Humains. Il s'agit de la Direction de la protection légale, ainsi que du tribunal pour enfants, animé par un juge pour mineurs. Celui-ci est garant de la sécurité des enfants en danger moral.

Des programmes d'intervention sont conçus dans le cadre de la prise en charge de certaines catégories de populations vulnérables. C'est ainsi par exemple qu'un projet de réinsertion des enfants soldats a été mis en place dans le cadre du programme national de désarmement, démobilisation et réinsertion (PNDDR) des ex-combattants. Ce programme est piloté par une structure gouvernementale qui est le Haut Commissariat chargé de la réinsertion des ex-combattants et de l'instruction civique. Par ailleurs, un projet dénommé « protection des enfants et des femmes » (coopération Congo / Unicef) vise entre autres actions, la « réhabilitation psychosociale des plus vulnérables et de retour à une vie normale ». Trois volets sont mis en œuvre dans ce projet : (i) la protection de la dignité des enfants (amélioration des conditions de détention des mineurs à la maison d'arrêt de Brazzaville, enfants non déclarés ayant reçu un acte de naissance...), (ii) la protection des enfants vulnérables (réinsertion sociale et familiale des orphelins et autres enfants vulnérables : OEV). En 2005, l'expérimentation de cette stratégie a permis la réinsertion de 20,8% des OEV identifiés à Pointe Noire et à Brazzaville), (iii) la réhabilitation des enfants et des femmes victimes de violence (mise en place d'un système d'alerte et de prévention des violences au niveau communautaire).

2.3- Systèmes, liens et transitions

a)- Quels sont les principaux obstacles à l'éducation pour l'inclusion

Si nous nous référons aux conclusions de la table ronde sur l'éducation et le développement économique (Paris, octobre 2007), l'éducation pour l'inclusion doit favoriser l'équité et l'égalité des sexes, tout en constituant un instrument de stabilité sociale, de paix et de règlement des conflits. Dans ce sens plusieurs types d'obstacles doivent être franchis au niveau « macro » (les politiques publiques), au niveau « méso » (du système éducatif lui-même), et au niveau « micro » (les pratiques enseignantes).

* Au niveau « macro », le niveau de pauvreté à l'échelle du pays, la persistance de nombreuses inégalités, la faiblesse des budgets ciblés en faveur des populations pauvres, les difficultés d'accès à certaines portions du territoire national (en milieu rural, les longs temps d'accès au moyen de transport ou le temps mis pour se rendre dans un établissement d'enseignement secondaire contribuent à détériorer les conditions de vie), le sous-équipement, la polarisation extrême autour de Brazzaville et Pointe-Noire, la non maîtrise de l'urbanisation et l'effondrement de l'arrière-pays, sont autant de facteurs qui se positionnent comme obstacles à développer une éducation inclusive.

* Au niveau « méso », de façon globale, la continuité éducative n'est pas assurée dans 10 % des écoles. Ces écoles scolarisent pourtant 2,4 % des élèves et on estime que 3,4 % des nouveaux entrants dans le système sont dans ces écoles. Au niveau du pays, si on complétait l'offre scolaire dans les écoles n'offrant pas la continuité éducative on estime que la rétention gagnera environ 2,7 points de pourcentage). A propos du redoublement, si le pays réussissait à réduire le taux moyen de redoublement de 24 à 10 %, le taux de rétention au primaire pourrait augmenter de 12 points en passant de 77 à 89 %, ce qui, constituerait une avancée significative par rapport à la situation actuelle. L'inégale répartition des ressources humaines à travers les établissements (voir supra) est un autre obstacle sur le chemin d'une éducation inclusive.

* Au niveau « micro », certaines pratiques sédimentées vont à l'encontre du développement d'une éducation inclusive. On pourrait se limiter aux aspects ci-après : (i) la présence de la démarche qui consacre l'uniformité du curriculum malgré la diversité sociale et des différents contextes de vie des élèves, (ii) une certaine idée qui considère que l'apprentissage dépend (seulement et surtout) de la volonté et des capacités des élèves, tout en ignorant la distance et les contradictions entre le langage scolaire par rapport aux contextes réels de la vie des apprenants, (iii) certaines pratiques (dont l'élitisme) qui semblent encore dominer l'école dans sa gestion quotidienne, en dévalorisant le travail manuel et artistique, les besoins des élèves et en valorisant un « seul type d'intelligence » scolaire, (iv) la présence d'un calendrier scolaire unique, sans tenir compte des populations nomades.

b)- Quels sont les plus importants facteurs facilitant l'éducation pour l'inclusion ?

Sur cette question, il n'y a pas de réponse unique, ni au niveau des structures ni au niveau de la gestion, encore moins au niveau des stratégies pédagogiques pour que tous les enfants, filles et garçons, aient des réelles opportunités d'accès et de succès à l'école.

Un des facteurs importants est celui du dialogue politique. Il apparaît fondamental de renforcer les liens entre politiques et techniciens pour qu'ils partagent la construction d'une école dans la perspective d'une éducation de qualité pour tous. Il faut qu'il y ait un dialogue « en continu » de telle sorte que les uns « écoutent » les autres en articulant leurs « pouvoirs » pour des objectifs communs. Il en va de même pour les autorités et la société civile (les communautés, en premier lieu). En effet, la convergence de tous les « pouvoirs » et de tous les partenaires (multiples et divers) autour d'objectifs communs, explicités, quantifiés et évalués, analysés dans leurs réussites et dans leurs difficultés, semble être au cœur du défi de l'EPT. Ce qui se passe « avant » la scolarité de base (pré-scolaire) et « après » (écoles diversifiées qui puissent répondre aux besoins des « exclus » et avoir un rôle d'intégration sociale et professionnelle) ne doit pas être oublié, bien au contraire et doit être inclus dans les stratégies en faveur de l'EPT.

Une approche intégrée semble importante. En effet, l'éducation ne peut pas à elle seule réussir dans la mise en place d'une éducation inclusive. Des actions concertées sont nécessaires avant que les enfants n'aillent à l'école, pendant qu'ils sont à l'école, et après qu'ils quittent l'école. Ce qui implique les conséquences ci-après : (i) les enfants doivent être en bonne santé et être bien nourris pour qu'ils soient capables d'apprendre, (ii) les jeunes éduqués doivent pouvoir trouver un emploi dans lequel ils peuvent appliquer ce qu'ils ont appris, (iii) ils doivent pouvoir appliquer ce qu'ils ont appris dans divers domaines et pouvoir s'impliquer dans la gestion locale, (iv) ils doivent avoir accès à la terre et au crédit. Des domaines se prêtent à une action multi-sectorielle intégrée : c'est le cas de la planification de l'implantation des écoles, de l'alphabétisation, de programme d'ENF, de la formation professionnelle ; de l'éducation et du développement rural ; de l'éducation et VIH/Sida (campagnes de prévention, soins des malades, notamment les enseignants, lutte contre la discrimination) ; transition de l'école au travail.

Conclusion

L'architecture générale du système éducatif congolais au début du 3^e Millénaire est diversifiée. D'une manière générale, le système dans son ensemble est en constance évolution du point de vue des effectifs. L'accès s'est amélioré à certains niveaux mais la rétention demande à être renforcée. La qualité et l'efficience constituent encore des défis à relever. Dans la perspective d'une éducation inclusive, des obstacles doivent être franchies : la persistance des inégalités (filles/garçons, urbains/ruraux, pauvres/non pauvres, faible niveau de prise en charge des catégories vulnérables...), la faible capacité de gestion du système (dans la distribution des ressources du niveau central au niveau local et dans la transformation des ressources mobilisées au niveau de chaque école en résultats tangibles chez les élèves).

LISTE DES DOCUMENTS CONSULTÉS

- Bikindou Boueya, 2006, La protection sociale et la réduction de la pauvreté, Rapport thématique, Comité National de Lutte Contre la Pauvreté, Brazzaville.
- Gouvernement de la République du Congo / UNESCO, Document de stratégies et d'appui de l'Unesco au secteur éducatif du Congo (UNESS) 2008-2013, 2007, Brazzaville.
- MEPSA, 2000, Plan National d'Action de l'Education Pour Tous, Brazzaville.
- MEPSA / UNICEF, 2006, Etude sur la scolarisation des filles au Congo, Brazzaville.
- MEPSA / METP / MES / UNESCO, 2008, Document de politique nationale de formation des personnels de l'éducation, Brazzaville.
- MEPSA / INRAP / UNESCO, 2005, Les enjeux innovants des programmes scolaires de l'enseignement primaire, Brazzaville.
- MEPSA / INRAP / UNESCO, 2005, Programmes de l'enseignement primaire, Brazzaville.
- MES, 2006, Schéma de Déconcentration de l'Enseignement Supérieur au Congo, Brazzaville.
- MPATIEN / CNSEE, 2006, Enquête congolaise auprès des ménages pour l'évaluation de la pauvreté (ECOM 2005), Brazzaville : Afristat, BM, Pnud.
- Poaty, J.P., 2002, Analyse de la situation des femmes et des enfants au Congo, UNICEF, Brazzaville.
- République du Congo / Comité National de Lutte contre la Pauvreté, 2008, Document final de Stratégie de Lutte contre la Pauvreté, Brazzaville.
- République du Congo, 2006, Enquête démographique et de santé (EDSC-I) 2005, Brazzaville.

Ce rapport a été rédigé par **Moïse BALONGA**, Directeur des Etudes et de la Planification Scolaire.

Renseignements utiles :

Appellation du Ministère : Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire, Chargé de l'Alphabétisation.

Adresse postale : B.P. 2078

Téléphone : (242) 81 06 75.

Télécopie : (242) 81 25 39

Adresse électronique : mepsa2004@yahoo.fr

Adresse du site internet

Personne de contact : **Moïse BALONGA**, Courriel : balongam@yahoo.fr