

Performances du système scolaire de la province de l'Equateur démembrée : Analyse statistique des données de l'éducation de 2014-2015

[Performances of the dismembered Ecuadorian school system: Statistical analysis of the 2014-2015 education data]

Homer Lifulu Aloko¹, Isaac Kisembo Makaku², Lewis Bokomba Basoko³, and Mariam Osingela Lingombe⁴

¹Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Kisangani, RD Congo

²Université de Bunia, RD Congo

³Institut des techniques professionnelles Monseigneur Nkinga, RD Congo

⁴Institut Supérieur Pédagogique de Buta, RD Congo

Copyright © 2019 ISSR Journals. This is an open access article distributed under the *Creative Commons Attribution License*, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

ABSTRACT: The present study highlights the indicators of performance of the school system of the province of Ecuador currently dismembered. It analyzes the indices pertinants input, process of schooling and those of output with regard to the unfavourable position that this province occupies in the questions of schooling of the children in the country. With this intention, the data collected in 2014 at the time of a diachronic study by the Cell Technique Provinciale for the Statistics of Education (CIPSE) and consigned in a statistical directory were the subject of an exploitation and a major analysis.

It proved with the finish that, although the pupils are registered in mass (rough rate of admission to the primary education is 154,4% and 44,9% with the secondary), they do not finish many enough (the rate of completion is 65,9% with the primary education and 20% with the secondary). Many are those which stop in the course of road (the rate of loss is 80% with the secondary and 34,1% with the primary education). Among those which leave the system at the secondary level, one counts more girls (89,5%) that boys (70,6%) and more of the children of the rural mediums that those of the urban environments. The coefficient of effectiveness is estimated at 65,9% at the primary school when it is 20% only at the secondary school. The IRR classifies the new provinces in two groups. On a side less provided education for provinces and the most provided education for other.

KEYWORDS: Efficacy, efficiency, equity, indicators, rate and coefficient of effectiveness.

RESUME: La présente étude met en évidence les indicateurs de performance du système scolaire de la province de l'Equateur actuellement démembrée. Elle analyse les indices pertinants d'input, du processus de scolarisation et ceux d'output eu égard de la position défavorable que cette province occupe dans les questions de scolarisation des enfants dans le pays. Pour ce faire, les données collectées en 2014 lors d'une étude diachronique par la Cellule Technique Provinciale pour les Statistiques de l'Education (CIPSE) et consignées dans un annuaire statistique ont fait l'objet d'une exploitation et d'une analyse profonde.

Il s'est avéré au finish que, bien que les élèves s'inscrivent en masse (taux brut d'admission au primaire est de 154,4% et de 44,9% au secondaire), ils ne terminent pas assez nombreux (le taux d'achèvement est de 65,9% au primaire et de 20% au secondaire). Nombreux sont ceux qui s'arrêtent en cours de route (le taux de déperdition est de 80% au secondaire et de 34,1% au primaire). Parmi ceux qui quittent le système au niveau secondaire, l'on compte plus de filles (89,5%) que de garçons (70,6%) et plus des enfants des milieux ruraux que ceux des milieux urbains. Le coefficient d'efficacité est estimé à 65,9% à l'école

primaire quand il est de 20% seulement à l'école secondaire. L'IRR classe les nouvelles provinces en deux groupes. D'un côté le provinces moins scolarisées et les plus scolarisées de l'autre.

MOTS-CLEFS: Efficacité, efficacité, équité, indicateurs, taux et coefficient d'efficacité.

1 INTRODUCTION

Les experts internationaux, y compris ceux de la Banque Mondiale s'accordent actuellement pour articuler la problématique de l'évaluation du système éducatif autour de l'efficacité et de l'efficience. Cette tendance s'accompagne d'une importante évolution et d'un élargissement des conceptions afin d'intégrer davantage la dimension sociale du développement dans les approches économiques. La dimension sociale du développement, la recherche de plus de justice sociale, de plus d'équité sont de plus en plus présentes dans les analyses économiques. Équité, efficacité et efficience sont la trilogie du développement socio-économique et socioculturel.

L'efficacité et l'efficience se situent traditionnellement à un niveau plus global, plus macroscopique. Dans le domaine de l'éducation, elles s'intéressent principalement aux systèmes ou aux sous-systèmes éducatifs. L'efficacité s'intéresse par exemple à des questions relatives au taux des diplômés, au taux d'abandon, au taux de redoublement, etc. Pour l'efficience, les questions traitées (la formation des diplômés par exemple) tiennent compte des ressources mobilisées.

L'efficacité et l'efficience ne tiennent pas compte des caractéristiques personnelles des individus ou des groupes d'individus. La prise d'information de cette nature (comme les caractéristiques des élèves diplômés, ou bien des élèves qui redoublent ou abandonnent) relèvent de l'équité. L'intégration d'indicateurs d'équité, à côté d'indicateurs d'efficacité et d'efficience dans les tableaux de bord, devrait donc permettre un meilleur pilotage des systèmes éducatifs.

En effet, si l'objectif poursuivi par l'évaluation des systèmes éducatifs est, par exemple, de déterminer les chances de réussite scolaire et d'accomplissement socioprofessionnel des apprenants et la pertinence des programmes de formation qu'ils ont suivis, les indicateurs d'efficacité et d'efficience devront être complétés par des indicateurs d'équité.

Néanmoins, il y a longtemps, le système scolaire de la province de l'Equateur était en une mauvaise posture sur le plan national. Il accueillait, scolarisait et produisait moins des formés par rapport aux autres provinces voisines. Il se posait un problème d'efficacité et d'équité. Ce qui justifie la présence vers les années 2009 d'un engouement de financement des projets (PAQUED, PROSEB, PAQUE, PASE, PUSUS, TISSA, AETFP et Vas-y filles !) et une implication assez prononcée des organisations internationales (Unicef, Unesco, PNUD, USAID ...) sur les questions de scolarisation des enfants. Après ces financements à l'ordre de centaine de millions de dollars américains, quelle performance le système a acquis ? Quelle est son efficacité interne quantitative ou qualitative ? S'est-elle améliorée aussi sur le plan de l'équité ?

Selon De Ketele (1992), « le problème de l'équité de l'investissement éducatif se pose surtout autour des deux axes suivants: la distribution des chances scolaires et des équipements entre les différents groupes sociaux, entre zones géographiques et populations rurales et urbaines d'une part, la distribution des charges et des avantages de l'éducation d'autre part ». Dans son acception la plus générale, la notion d'équité dans les systèmes éducatifs devrait donc tenir compte d'un grand nombre de facteurs, en différenciant les variables qui interviennent à l'entrée, pendant les études ou à la sortie de la formation. Le groupe des facteurs les plus importants à l'entrée porte sur les *caractéristiques de l'apprenant*, comme le sexe, l'âge, les antécédents scolaires, s'il y a lieu. À ces facteurs viennent se greffer l'origine sociodémographique et socio-économique des apprenants. Parmi les très nombreux facteurs qui interviennent *pendant les études*, facteurs dont l'équité devrait tenir compte. Mentionnons :

- Les facteurs qui sont relatifs au type d'établissement (les programmes, la qualité de l'enseignement, les méthodes d'enseignement et les modes d'évaluation, les ressources matérielles et financières, les ressources humaines - enseignants non compris);
- Les facteurs relatifs aux enseignants (nombre, qualification, soutiens apportés aux apprenants, ratio enseignés/enseignants, etc.). Les facteurs relatifs aux apprentissages proprement dits (les aptitudes et les capacités installées en cours d'apprentissage et les performances réalisées) occupent également une place importante en cours de formation.

Les facteurs dont l'évaluation de l'équité doit tenir compte à la sortie sont relatifs :

- Aux trajectoires scolaires ou universitaires (durée des études, modification de trajectoires);
- Aux résultats obtenus en cours et à la fin des études et au type de diplôme ;
- Aux chances de réalisation professionnelle, sociale et personnelle, qui sont ouvertes par les études suivies et les diplômes obtenus.

Pour Solow (PNUD, 1996) qui envisage l'équité intergénérationnelle sous l'éclairage du concept de durabilité, «si le développement humain est l'objectif fondamental de la croissance économique, alors il doit être partagé de façon équitable entre le présent et l'avenir ». Comment partager de façon équitable les investissements actuels dans un secteur comme celui de l'éducation entre les différents groupes de la société ? Sur quels facteurs jouer pour « démocratiser l'école », pour « donner à tous d'équales chances de réussite », pour s'attaquer réellement aux différentes formes d'inégalités (Grisay, 1983) ? Comment remédier effectivement à l'inégalité de la distribution de l'offre d'éducation dans des contextes historiques, socioculturels et socio-économiques déterminés ? Comment améliorer les chances d'accès à une même qualité d'enseignement pour tous ?

L'évaluation de l'équité pourrait faciliter la recherche de solutions à des situations réelles et des cas vécus clairement précisés par les individus ou par les groupes d'individus. Par exemple, à la suite des préoccupations des décideurs et des organismes financiers internationaux, l'accès des filles à l'éducation semble enregistrer de sensibles améliorations. Mais la question de l'équité dans l'enseignement ne se réduit pas à une seule variable.

L'étude compte examiner la question d'efficacité interne quantitative et celle d'équité du système scolaire de la province de l'Equateur, longtemps préoccupante et ressortir des inégalités dans la scolarisation à l'intérieur de la province et du système lui-même.

2 CLARIFICATION DE CONCEPTS

Il importe cependant, avant toute évaluation, de lever les équivoques et de préciser le sens des concepts-clés d'efficacité, d'efficience et d'équité.

2.1 EFFICACITE

Pour les experts de la Banque Mondiale, l'efficacité est fonction des relations entre les facteurs (input) et les produits (output) (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Une telle définition ne permet pas cependant de différencier efficacité et rendement. Pour les économistes de l'éducation, « l'enseignement est une industrie particulière qui ne doit pas moins tendre, comme toute industrie, au rendement le plus élevé [...] le rendement [étant] rapport entre un résultat et le moyen mis en œuvre pour l'obtenir » (Lê Thanh Khôi, 1967).

Pour le cas particulier du rendement des systèmes éducatifs, les diplômés constituent, par leur nombre et par la qualité de la formation reçue, le meilleur parti tiré des ressources mobilisées (Lê Thanh Khôi, 1967). Le rendement est dit *quantitatif* lorsqu'il se focalise sur le nombre d'élèves formés ou de diplômés sortant du système. Il est *qualitatif* lorsqu'il met l'accent sur la dimension pédagogique pour mesurer les connaissances et les facultés intellectuelles. Le rendement est également *qualitatif* lorsqu'il envisage la composante socio-économique de l'éducation en fonction des besoins de l'économie et de la société (Lê Thanh Khôi, 1967).

Le modèle d'analyse de l'efficacité de Kirschling (cité par De Ketele, 1989) intègre les « dépenses réelles » dans le rendement. *Stricto sensu* et contrairement au rendement, l'efficacité ne devrait pas s'intéresser aux ressources mobilisées. D'après Legendre (1993), l'efficacité se définit d'une manière générale comme le « degré de réalisation des objectifs d'un programme », traduit par le rapport entre les résultats obtenus sur les objectifs visés.

L'efficacité serait alors de l'ordre de la visée. Dans ce cas, les sorties sont comparables aux résultats obtenus. Les sorties peuvent être assimilées au nombre d'élèves qui passent en classe supérieure, par exemple. Le nombre total d'élèves diplômés ou les compétences effectivement acquises grâce au programme d'études peuvent également servir à mesurer les sorties. Le nombre de diplômés attendus ou souhaités et les objectifs pédagogiques visés constituent respectivement, dans ces deux derniers cas, les entrées.

2.1.1 L'EFFICACITE INTERNE

L'efficacité interne s'intéresse aux résultats obtenus sur le plan interne dans un système éducatif ou par un programme de formation en cours. Elle se traduit par le rapport entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires. Les résultats peuvent être établis dans un système ou à un niveau du système (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). L'évaluation de l'efficacité interne prend en compte les produits ou effets internes au système, en son sein, c'est-à-dire ses performances sans prise en compte

de leur mise en application ou de leurs conséquences hors du système. Il s'agit, par exemple compte tenu d'un effectif initial d'inscrits, de déterminer les taux de réussite, de redoublement, d'abandon, etc.

L'évaluation de l'efficacité interne ne va pas sans poser quelques problèmes. En effet, une première catégorie d'indicateurs d'efficacité interne envisage des entrées et des sorties de type administratif. Les produits les plus fréquemment utilisés dans les travaux des organismes internationaux (UNESCO 1991, 1993; Banque Mondiale 1988, 1992; PNUD, 1996; OCDE 1988, 1992a, 1992b) sont : les abandons, les répétitions (ou redoublements de classe), les réussites, les inscriptions dans une année ou un cycle ultérieurs (les passages en classe supérieure), les diplômes terminaux, etc. De tels indicateurs qui portent sur les sorties et les entrées de nature quantitative relèvent de *l'efficacité interne quantitative*. Apparemment simples, ces indicateurs ne sont pas toujours très faciles à interpréter, car leur opérationnalisation et leur signification changent d'un système (ou d'un sous-système) à l'autre.

Une seconde difficulté surgit dans le fait que le choix des entrées ou inputs n'est pas sans incidence sur le résultat obtenu et sa signification. Ce n'est pas la même chose de comparer un produit donné (le nombre de réussites, par exemple, par rapport au nombre d'étudiants d'une tranche d'âge donnée et susceptibles d'être dans une année d'étude, par rapport au nombre d'inscrits au départ dans une année d'étude, par rapport au nombre d'étudiants s'inscrivant à une session d'examen, etc.

Une troisième difficulté surgit dans le mode d'appréhension du rapport entre les entrées et les sorties. Les résultats ne sont pas nécessairement équivalents selon que l'on procède de façon transversale (c'est-à-dire des photographies prises à des moments déterminés) ou au contraire diachronique (études de cohortes). Si les indicateurs d'évaluation interne de type administratif fournissent aux décideurs et aux experts des données utiles, ils n'en masquent pas moins des disparités considérables en fonction de ce qui est souvent appelé qualité des produits. L'intuition, rarement contrôlée, reconnaît par exemple que la réussite obtenue dans tel système (établissement x ou programme y) pourrait correspondre à un échec dans tel autre système.

Ces considérations mettent en évidence la nécessité de recourir à des dispositifs d'évaluation interne d'un autre ordre, c'est-à-dire à des indicateurs de performances scolaires réelles des apprenants. Les indicateurs portent, dans ces cas, sur la nature qualitative des sorties exprimées en termes d'objectifs pédagogiques maîtrisés et des entrées exprimées en termes d'acquis de départ. Il s'agit alors de l'évaluation de *l'efficacité interne qualitative*. Il nous paraît important de distinguer deux catégories d'indicateurs d'efficacité interne qualitative, selon que les mesures prises sont ou ne sont pas l'objet d'une procédure de validation et d'application à plusieurs systèmes de tests standardisés.

2.1.2 L'EFFICACITE EXTERNE

L'efficacité externe s'intéresse aux produits ou effets externes au système. Ces effets externes sont générés par le système et observés hors du système éducatif lui-même. Les effets ainsi visés par l'efficacité externe peuvent être évalués en fonction de l'emploi en tenant compte de la capacité d'entreprendre dont font preuve les produits des systèmes éducatifs.

L'évaluation peut aussi porter sur les attitudes fondamentales du citoyen, par exemple le degré d'engagement dans la recherche, le maintien et la consolidation d'une culture de paix. L'évaluation peut s'intéresser à la personne et tenter de déterminer la qualité de vie à laquelle les produits des systèmes éducatifs ont accès.

Évaluer l'efficacité externe d'un système éducatif, c'est se demander si les individus qui en sortent sont non seulement socialement et économiquement utiles (ou productifs), mais aussi s'ils sont en mesure de développer leur personnalité dans les différentes dimensions (cognitive, affective, psychomotrice, relationnelle ou artistique). L'efficacité externe doit donc tenir compte des objectifs de la société, des besoins du marché du travail et des aspirations individuelles. Les objectifs, besoins et aspirations peuvent être actuels ou projetés sur l'avenir. Dans cette optique, il peut s'agir par exemple de déterminer le nombre d'étudiants sans emploi quelque temps après leur sortie de l'université. Il peut également s'agir de déterminer le nombre de demandes d'emploi formulées par les produits du système mais non encore satisfaites.

L'efficacité externe peut être évaluée quantitativement ou qualitativement :

- *L'efficacité externe quantitative* considère les sorties et les entrées de nature quantitative. Elle cherche à déterminer le nombre de sortants du système compte tenu des besoins actuels ou futurs. L'efficacité externe quantitative traduit, par exemple, le rapport entre le nombre d'emplois projetés et le nombre de diplômés occupant effectivement un emploi. Une différence doit être faite entre le nombre de diplômés exerçant dans des secteurs d'activités proches de ceux pour lesquels ils ont été formés et le nombre de diplômés détournés, soit parce qu'ils travaillent dans des secteurs pour lesquels ils n'ont pas été formés, soit parce que leurs diplômes ont été dépréciés au moment de l'embauche.

- *L'efficacité externe qualitative* s'intéresse à la nature qualitative des sorties et des entrées. Elle compare les compétences acquises en cours de formation avec les compétences requises face à des postes de production. L'efficacité externe qualitative peut refléter, par exemple, le rapport entre les compétences effectivement mises en œuvre dans la vie professionnelle ou sociale et les compétences installées par le système de formation, ou bien le rapport entre les compétences requises et celles qui ont été acquises en cours de formation.

D'une manière générale, qu'elle soit quantitative ou qualitative, l'efficacité externe pourrait être synonyme de réalisme ou de recherche de plus de réalisme si les promoteurs de l'école ont une vue claire, à court et à moyen termes, de la structure actuelle ou projetée de l'emploi, des exigences de la citoyenneté et des aspirations des personnes. L'exigence de plus de réalisme signifie également que la planification ou la maîtrise de la formation des ressources humaines indispensables pour l'essor économique, social et culturel doit être accompagnée par une politique de sélection bien équilibrée et par une gestion prévisionnelle solidement fondée (De Ketele, 1997).

En fonction des attentes que l'essor récent de la démocratie suscite dans tous les milieux, l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique volontariste de discrimination positive pour réduire l'inéquité d'accès, d'une part, l'élaboration en la mise en œuvre de procédures de gestion prévisionnelle, d'autre part, posent d'énormes problèmes d'équité.

Dans un avenir plus ou moins immédiat, l'évaluation de l'efficacité externe de l'enseignement devra tenir compte de la mondialisation de l'économie, de la mobilité et de l'aptitude d'entreprendre dont font preuve les sortants du système d'enseignement et de formation. Ceux-ci devront en effet créer des emplois et ne plus tout attendre du marché traditionnel de l'emploi. Parmi les indicateurs d'évaluation externe pris le plus souvent en compte, citons les indicateurs sociaux, tels le nombre de diplômés au chômage x mois (ou x années) après l'obtention du diplôme, le nombre de diplômés occupant une profession de niveau supérieur, égal ou inférieur à leur diplôme, le nombre de subordonnés sous la responsabilité du professionnel en question, ou l'échelle de salaire. Ici encore, les études transversales ou diachroniques n'apportent pas exactement les mêmes données.

À côté de ces indicateurs objectifs, on peut trouver des indicateurs subjectifs, le plus souvent liés au degré de satisfaction exprimé d'une part par le professionnel lui-même, d'autre part par les responsables. On peut regretter que ceci ait été l'objet de peu de recherches. Goldschmid (1990) a montré la voie dans une recherche de grande envergure, comparant la satisfaction professionnelle (mesurée par des indicateurs objectifs et subjectifs) de diplômés en médecine, en droit, en psychologie, en économie et en ingénierie.

2.1.3 EFFICIENCE

Pour les économistes, qui considèrent l'éducation comme une des branches de l'économie, la productivité totale des facteurs ou ensemble des ressources utilisées permet de déterminer le degré d'efficacité d'une économie et de ses diverses branches (Lê Thanh Khôi, 1967). L'efficacité, qui est de l'ordre de la programmation, se base sur le rapport entre les sorties ou les effets observés et les entrées, définies exclusivement en fonction de ressources mobilisées. Tout comme l'efficacité, l'efficacité peut être interne ou externe. Chacun de ces types d'efficacité a une facette quantitative et une facette qualitative.

2.1.4 EQUITE

Les recherches sur l'efficacité et l'efficacité amènent à s'intéresser à la dimension sociale des investissements, c'est-à-dire à l'équité, soulignant que « l'amélioration de l'équité n'est pas, naturellement, l'objectif unique des prêts de la Banque Mondiale ». Psacharopoulos et Woodhall (1988) observent que « à une période où la promotion d'une participation équitable au développement entre en compétition avec d'autres priorités pour les prêts, il serait approprié d'inclure ces résultats et objectifs dans la formulation d'un programme global de développement pour le secteur de l'éducation ».

L'équité apparaît ainsi comme le complément naturel de l'efficacité et de l'efficacité.

Le concept d'équité semble donc entré en force dans les organismes internationaux, même les plus centrés sur les critères économiques. La volonté d'associer la recherche du rendement à davantage de justice sociale expliquerait l'intérêt croissant porté aux recherches sur l'équité, c'est-à-dire à « la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société » (Psacharopoulos et Woodhall, 1988).

De ce fait, « la question de savoir si les coûts et les avantages (de l'investissement éducatif) sont également distribués entre régions et si les hommes et les femmes, les différents groupes socio-économiques, ou ethniques ont un accès égal aux différents niveaux ou types d'éducation » (Psacharopoulos et Woodhall, 1988), se cache celle de déterminer le poids de cette répartition inégale ou différente sur les résultats. L'équité n'est pas simplement « un critère explicite d'évaluation des projets

dans le domaine de l'éducation » (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Elle détermine l'efficacité et l'efficience. Il importe dès lors de bien distinguer les modalités d'apparition de l'équité.

Selon Mac Mahon (cité par Psacharopoulos et Woodhall, 1988), il existerait trois types d'équité:

- *L'équité horizontale* à laquelle on donne généralement le sens de traitement égal pour des individus égaux;
- *L'équité verticale*, qui fait référence à un traitement inégal pour des individus inégaux (ce qui, bien sûr, pose la question de savoir comment il convient de se former un jugement sur l'égalité et l'inégalité);
- Enfin *l'inégalité intergénérationnelle*, qui se situe entre les deux types d'inégalité et s'attache simplement à s'assurer que les inégalités existant au sein d'une génération ne sont pas forcément transmises à la génération suivante.

3 APPROCHE METHODOLOGIQUE

Les données de cette publication ont été glanées dans les archives de la Direction provinciale éducationnelle de la Mongala. Elles ont été collectées en Avril 2014 par la Cellule Technique Provinciale pour les Statistiques de l'Education (CIPSE) avec l'appui financier du Projet de Soutien à l'Education de Base (PROSEB) qui a été financé par le partenariat mondial pour l'éducation (PME) et l'appui technique de la CISE. Elles sont issues d'une étude diachronique menée pendant 6 ans sur le terrain et consignées dans un annuaire statistique.

Pour estimer les données manquantes, le redressement des données issues du recensement s'est fait en recourant à la méthode d'imputation c'est-à-dire par la reconduction des données de l'année précédente en tenant compte du niveau d'enseignement et du régime de gestion. Certains indicateurs nécessitaient pour leur calcul l'utilisation des données démographiques qui fournissent la population scolarisable. A ce sujet, Il était convenu de recourir aux projections des nations-unies, jugées proches de la réalité que celles de l'INS issues du recensement de 1984 qui conduisaient à des taux incohérents. L'indice de Gini a été calculé et comparé à la courbe de Lorenz.

4 PRESENTATION DES INDUCATEURS

4.1 INDICATEURS DU NIVEAU D'EXPANSION DU SYSTEME

4.1.1 TAUX D'ADMISSION

C'est la proportion d'enfants réellement admis en première année d'études parmi ceux qui y ont droit.

Tableau 1. Taux brut d'admission au primaire et au secondaire

Province	Nouveaux inscrits		Estimation population						Taux brut d'admission					
			Primaire (6 ans)			Secondaire (12 ans)			Primaire			Secondaire		
	Prim	sec	G	F	Tot	G	F	Tot	G	F	Tot	G	F	Tot
Equateur	62508	17014	23342	23315	46657	20480	20456	40937	138,0	129,9	134,0	49,4	33,7	41,6
Gbadolite	4795	2062	3164	3160	6325	2776	2773	5549	80,5	71,1	75,8	46,4	27,9	37,2
Mbandaka	11570	5910	4865	4859	9724	4268	4264	8532	116,5	121,4	119,0	82,1	56,4	69,3
Mongala	71933	20746	21012	20987	41999	18435	18414	36849	179,0	163,6	171,3	71,1	41,5	56,3
Nord-Ubangi	55119	12690	15246	15228	30474	13377	13361	26738	195,5	165,8	180,9	65,1	29,8	47,5
Sud-Ubangi	117222	23144	29532	29488	59030	25911	25881	51792	213,8	183,3	198,6	60,3	29,0	44,7
Tshuapa	45610	12490	20827	20802	41629	18273	18252	36524	116,1	103,0	109,6	41,2	27,1	34,2
Zongo	3595	929	2691	2688	5378	2361	2358	4719	71,2	62,5	66,8	27,5	11,8	19,7
Total	375200	94985	120679	120538	241216	105882	105758	211640	163,4	145,3	154,4	57,2	32,6	44,9

Source : *idem*, pp.98-115

Le taux brut d'admission au primaire est passé de 114,9% en 2013-2014 à 154,4% en 2014-2015, ce qui donne un accroissement relatif de 4,5 %. Cet accroissement peut se justifier par la persistance des rentrée tardives et précoces en 1^e année primaire. On constate aussi que le taux brut d'admission des garçons est plus élevé que celui des filles, soit 163,4% contre 145,3%.

Moins de 50 % d'enfants de 12 ans accèdent en 1^e année secondaire en 2014-2015 soit 44,9% contre 42,9% en 2013-2014, un accroissement de 2%. De manière générale, il y a plus de garçons que des filles à être admis en 1^e année secondaire, soit 57,2% contre 32,6%, soit un écart de 24,6 %.

Tableau 2. Taux net d'admission au primaire et au secondaire

Province	Nouveaux inscrits en 1e année ayant 6 ans	Estimation population de 6 ans en 2014			Taux net d'admission		
		G	F	Tot	G	F	Tot
Equateur	33582	23342	23315	46657	74,9	69,1	72,0
Gbadolite	1942	3164	3160	6325	31,5	29,9	30,7
Mbandaka	7107	4865	4859	9724	71,8	74,4	73,1
Mongala	34475	21012	20987	41999	87,1	77,1	82,1
Nord-Ubangi	23915	15246	15228	30474	83,3	73,7	78,5
Sud-Ubangi	47587	29532	29488	59030	87,5	73,7	80,6
Tshuapa	23603	20827	20802	41629	59,8	53,6	56,7
Zongo	2006	2691	2688	5378	39,2	35,3	37,3
Total	174217	120679	120538	241216	76,5	68,0	72,2

Source : *idem*, p.100

Le taux net d'admission au primaire pour l'ensemble de la province a progressé, il est passé de 64,9% en 2013-2014 à 72,2% en 2014-2015, soit une augmentation de 7,3%. Pour répondre aux objectifs de l'EPT, cet indicateur mérite une amélioration sensible par des inscriptions massives des enfants âgés de 6 ans surtout à Gbadolite, à Zongo comme dans l'ensemble de province. Le taux net d'admission des filles est plus faible que celui des garçons, soit 72,2% contre 76,5%, soit un écart de 4,3 %.

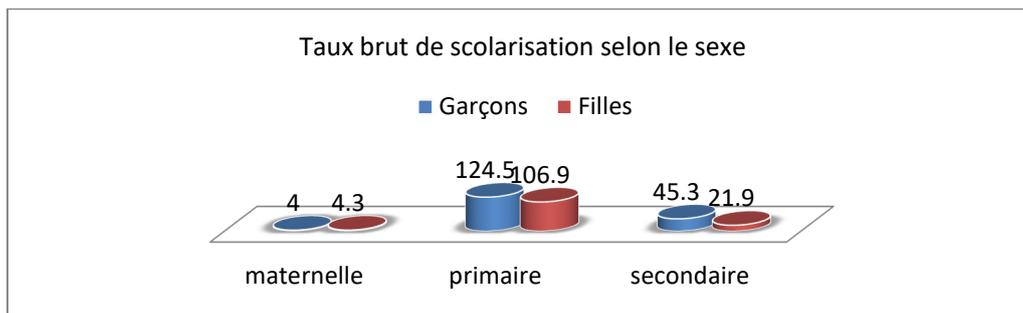
4.1.2 TAUX DE SCOLARISATION

Ce taux concerne la proportion des enfants qui bénéficient de l'enseignement ou combien d'enfants se trouvent dans le système.

Tableau 3. Taux brut de scolarisation par sexe et par province

Province	Estimation population			Inscrits			Taux brut de scolarisation en %								
							Maternelle			Primaire			Secondaire		
	Mater	Prim	Sec	Mat	Prim	Sec	G	F	Tol	G	F	Tol	G	F	Tol
Equateur	148608	264526	226348	5231	279219	73046	3,4	3,7	3,5	109,4	101,7	105,6	41,0	23,5	32,3
Gbadolite	20145	35858	30683	1183	21742	9428	5,9	5,8	5,9	63,6	57,7	60,6	41,7	19,7	30,7
Mbandaka	30973	55133	47175	4039	59838	28666	11,7	14,4	13,0	105,6	111,5	108,5	71,8	49,7	60,8
Mongala	133770	238115	203748	4908	316902	79775	3,7	3,7	3,7	141,0	125,1	133,1	53,3	25,0	39,2
Nord-Ubangi	97064	172776	147839	4460	219871	48478	4,4	4,7	4,6	141,3	113,2	127,3	47,4	18,2	32,8
Sud-Ubangi	188015	334671	286368	7282	470087	99858	3,9	3,9	3,9	155,8	125,1	140,5	49,7	20,0	34,9
Tshuapa	132591	236016	201952	4046	199717	50031	2,9	3,2	3,1	90,7	78,6	84,6	31,9	17,6	24,8
Zongo	17131	30493	26092	569	15130	3697	3,3	3,3	3,3	54,5	44,7	49,6	19,1	9,2	14,2
Total	768297	1367587	1170206	31718	1582506	392979	4,0	4,3	4,1	124,5	106,9	115,7	45,3	21,9	33,6

Source : Cellule technique provinciale pour les statistiques de l'éducation (CIPSE) avec l'appui financier du Projet de soutien à l'éducation de base et l'appui technique de la CISE, Octobre 2015, pp.90-128

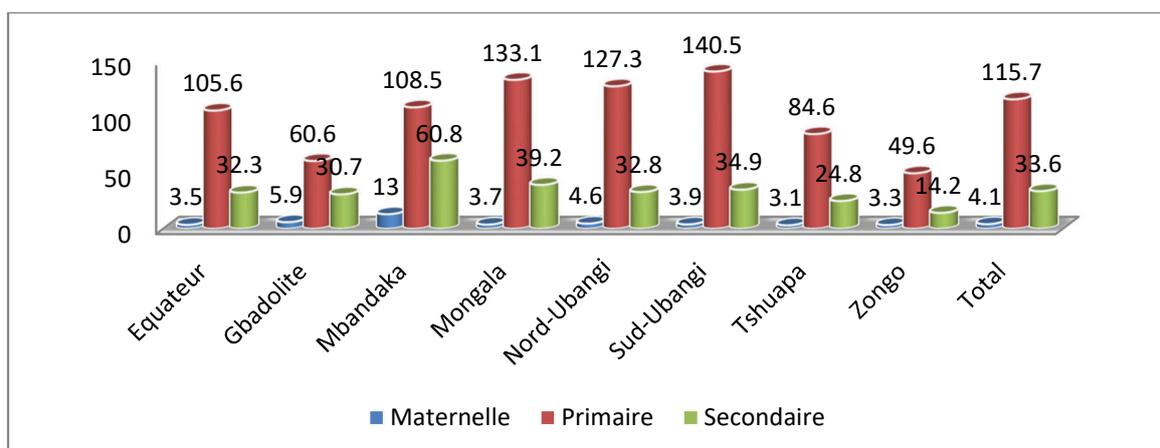


Graphique 1 : Taux brut de scolarisation selon le sexe

Au pré-primaire, par rapport à l'année 2013-2014, le taux brut de scolarisation a connu un léger accroissement de 0,7 %. Il est passé de 3,4% à 4,1%. L'on constate aussi que les filles sont plus scolarisées (4,3%) que les garçons (4,0%).

On a enregistré un taux de scolarisation de 110% en 2013-2014 contre 115,7% en 2014-2015, soit une hausse de 5,7 % à l'école primaire. Contrairement au niveau maternel, l'on constate que les garçons sont plus scolarisés que les filles, soit 124,5% contre 106,9%, un écart énorme de 17,6% d'une part, et de l'autre, un retard dans la scolarisation. Ce qui fait que, la majorité d'enfants amorcent les études primaires au delà de l'âge de 6 ans.

Le niveau de scolarisation est inférieur à 40 % au secondaire, soit 33,6% en 2014-2015 contre 32,3% en 2013-2014, soit un léger accroissement de 1,3%. On observe des très importantes disparités entre les sexes. Pour les garçons, le taux de scolarisation varie de 65,7% à 0,0%, par contre, le taux de scolarisation des filles varie de 52,6% à 0,0%.



Graphique 2 : Taux brut de scolarisation selon les provinces

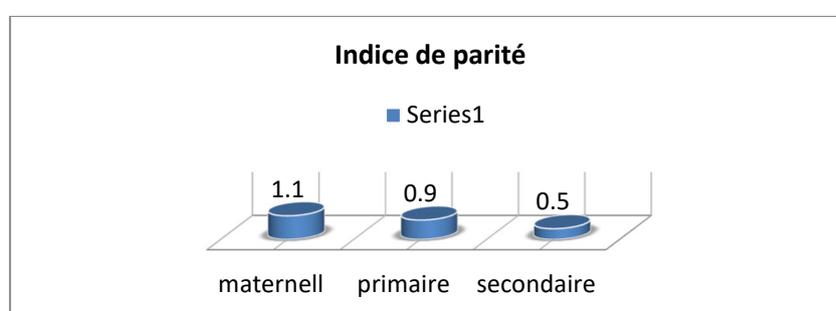
C'est dans la ville de Mbandaka que le taux la pré-scolarisation est plus élevé (13%) et à Tshuapa qu'il est trop bas (3,1%). Le taux de scolarisation est plus élevé au primaire au Sud-Ubangi avec 140,5% et trop faible dans la ville de Zongo avec 49,6%. La ville de Mbandaka enregistre un taux de scolarisation plus élevé avec 60,8%. Ce taux le plus faible est enregistré dans la ville de Zongo (14,2%).

4.1.3 INDICE DE PARITE

Tableau 4. Indice de parité par province

Province	Effectifs des élèves						Indice de parité		
	Maternelle		Primaire		Secondaire		Mat	Pri	Sec
	G	F	G	F	G	F			
Equateur	2513	2718	144810	134409	46439	26607	1,1	0,9	0,6
Gbadolite	598	585	11402	10340	6408	3020	1,0	0,9	0,5
Mbandaka	1808	2231	29114	30724	16953	11713	1,2	1,1	0,7
Mongala	2453	2455	168019	148883	54334	25441	1,0	0,9	0,5
Nord-Ubangi	2160	2300	122120	97751	35028	13450	1,1	0,8	0,4
Sud-Ubangi	3650	3632	260919	209168	71250	28608	1,0	0,8	0,4
Tshuapa	1899	2147	107067	92650	32226	17805	1,1	0,9	0,6
Zongo	283	286	8320	6810	2498	1199	1,0	0,8	0,5
Total	15364	16354	851771	730735	265136	127843	1,1	0,9	0,5

Source : Idem, pp.96-123



Graphique 3 : Indice de parité

L'indice de parité¹ comparé à l'indice de Gini² à tous les niveaux montrent une situation inégalitaire. Au niveau de l'école maternelle, l'indice de parité s'élève à 1,1 en 2014-2015. Cet indice montre que les filles sont plus nombreuses que les garçons dans l'ensemble de la province. On observe que l'indice de parité est resté stable entre 2013-2014 à 2014-2015, soit 0,9 à l'école primaire. Ce qui traduit que les garçons sont plus scolarisés que les filles, soit 90 filles pour 100 garçons. La courbe de Lorenz (Benrejab, 2017) comparée à la courbe théorique pour une situation égalitaire se penche plus en faveur des filles à la maternelle et plus en faveur des garçons aux niveaux primaire et secondaire.

Au niveau secondaire, l'indice de parité calculé à partir du taux brut de scolarisation paraît très faible (0,5). Cet indice est resté stable depuis l'année passée. On remarque que l'indice de parité va diminuant d'un cycle à l'autre. Au niveau de la maternelle, ce sont les filles qui sont plus scolarisées que les garçons. La tendance est renversée au primaire et au secondaire où les garçons sont plus scolarisés que les filles.

¹Il y a parité lorsque le taux de scolarisation des filles équivaut à celui des garçons, ce qui se traduit par un indice équivalent à 1,00. Un indice de parité inférieur à 1,00 signifie que le taux de scolarisation des filles est inférieur à celui des garçons. Enfin, lorsque cet indice est supérieur à 1,00 cela veut dire que les filles sont plus scolarisées que les garçons.

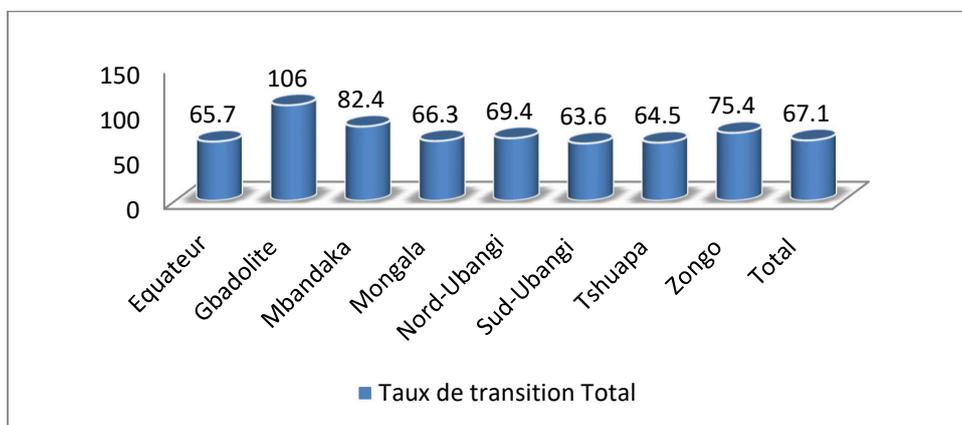
²L'indice de Gini varie entre 0 et 1, il est égal à 0 dans une situation d'égalité parfaite où tous sont dans l'égalité ; à l'autre extrême, il est égal à 1 dans une situation la plus inégalitaire possible entre 0 et 1. L'inégalité est d'autant plus forte que l'indice de Gini est élevé.

4.1.4 TAUX DE TRANSITION

Tableau 5. Taux de transition du primaire au secondaire

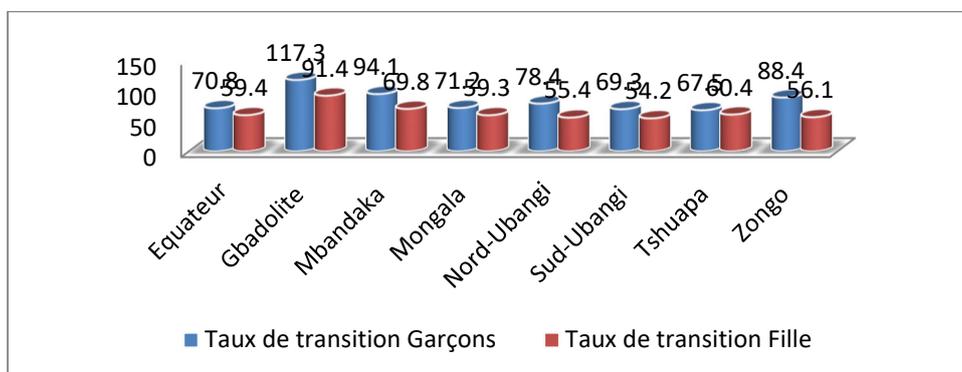
Province	Inscrits en 6 ^e année primaire en 2013-2014			Inscrits en 1 ^e année secondaire 2014-2015			Taux de transition		
	Garçons	Filles	Total	Garçon	Filles	Total	Garçons	Fille	Total
Equateur	14292	11601	25893	10121	6893	17014	70,8	59,4	65,7
Gbadolite	1098	847	1945	1288	774	2062	117,3	91,4	106,0
Mbandaka	3725	3446	7171	3506	2404	5910	94,1	69,8	82,4
Mongala	18419	12892	31311	13106	7640	20746	71,2	59,3	66,3
Nord-Ubangi	11115	7176	18291	8714	3976	12690	78,4	55,4	69,4
Sud-Ubangi	22562	13849	36411	15632	7512	23144	69,3	54,2	63,6
Tshuapa	11155	8206	19361	7535	4955	12490	67,5	60,4	64,5
Zongo	735	497	1232	650	279	929	88,4	56,1	75,4
Total	83101	58514	141615	60552	34433	94985	72,9	58,8	67,1

Source : p.121



Graphique 4 : Taux de transition du primaire au secondaire

67,1% d'élèves qui terminent la 6^e primaire entrent en 1^e année du secondaire. Les taux de transition les plus élevés sont observés à Gbadolite, Mbandaka et à Zongo, avec respectivement 106,0%, 82,4% et 75,2%.



Graphique 5 : Taux de transition selon le sexe

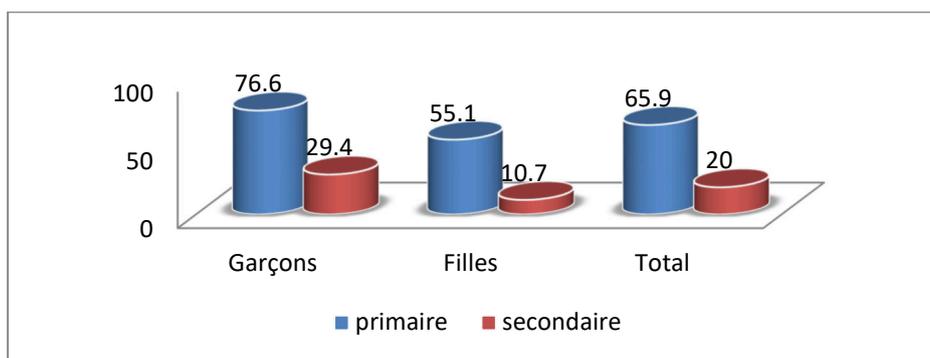
Par rapport au sexe, le taux de transition des garçons est supérieur à celui des filles, soit 72,9% contre 58,8% en général. Cetaux est plus élevé à Gbadolite, à Mbandaka et à Mbandaka qui sont les centre urbains.

4.1.5 TAUX D’ACHEVEMENT

Tableau 6. Taux d’achèvement

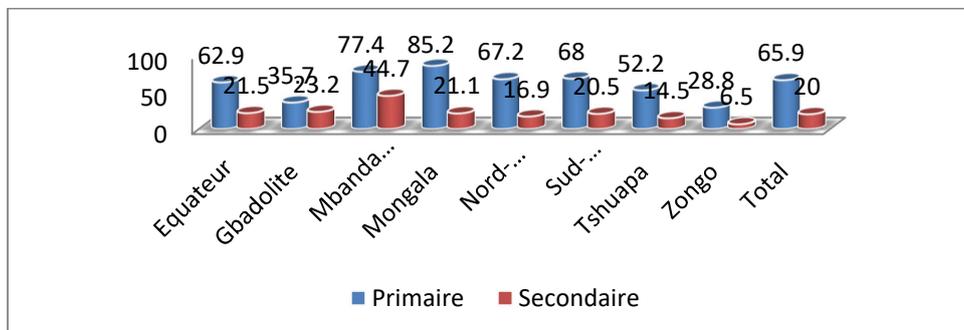
Province	Nouveaux inscrits		Estimation population						Taux d’achèvement					
			Primaire (11 ans)			Secondaire (17 ans)			Primaire			Secondaire		
	Prim	sec	G	F	Tot	G	F	Tot	G	F	Tot	G	F	Tot
Equateur	26343	7425	20937	20913	41850	17262	17242	34503	68,8	57,1	62,9	30,3	12,7	21,5
Gbadolite	2027	1086	2838	2835	5673	2340	2337	4677	38,0	33,5	35,7	34,4	12,0	23,2
Mbandaka	6747	3212	4364	4359	8722	3598	3593	7191	72,8	81,9	77,4	54,7	34,6	44,7
Mongala	32091	6551	18847	18825	37672	15538	15520	31058	97,6	72,7	85,2	31,9	10,3	21,1
Nord-Ubangi	18381	3799	13675	13659	27334	11274	11261	22536	85,6	48,9	67,2	27,4	6,3	16,9
Sud-Ubangi	36017	8934	26489	26458	52947	21839	21813	43652	83,9	52,2	68,0	31,2	9,7	20,5
Tshuapa	19495	4472	18681	18659	37339	15401	15383	30784	59,7	44,7	52,2	20,7	8,4	14,5
Zongo	1389	259	2414	2411	4824	1990	1988	3977	33,6	24,0	28,8	8,4	4,6	6,5
Total	142490	35738	108245	108118	216363	89242	89138	178380	76,6	55,1	65,9	29,4	10,7	20,0

Source : Idem, pp.104-120



Graphique 7: Taux d’achèvement au primaire et au secondaire selon le sexe

L’on constate que les garçons sont plus nombreux à achever le cycle primaire que les filles, soit 76,6% (23,4% de déperdition) contre 55,1% (44,9% de déperdition) ; un écart criant de 21,5%. Ce sont les garçons qui achèvent plus le cycle secondaire que les filles, soit 29,4% (70,6% de déperdition des garçons au secondaire) contre 10,7% (89,3% de déperdition des filles).



Graphique 8: Taux d’achèvement selon les provinces

Au niveau de l'ancienne province de l'Equateur, le taux d'achèvement au primaire est faible. Il est passé de 70,0% en 2013-2014 à 65,9% (34,1% de déperdition) en 2014-2015, soit une baisse de 4,1%. La disparité s'observe au niveau des provinces. C'est à Zongo (28,8%), Gbadolite (35,7%), Tshuapa (52,2%) que les mesures particulières, spécifiques et urgentes devraient être envisagées pour une amélioration rapide.

Le taux d'achèvement est encore trop faible au niveau secondaire. Il est de 20,0% (80% de déperdition) en 2014-2015 contre 24,3% il y a une année, soit une baisse de 4,3%. Le coefficient d'efficacité est de 65,9% à l'école primaire quand il est de 20% seulement à l'école secondaire. Un écart très criant de plus de 40% entre deux cycles. Une situation qui non seulement alimente de plus en plus l'analphabétisme dans un pays qui se recherche encore dans l'émergence, mais aussi enerve les articles 42, 43 et 44 de la constitution³ du pays en constituant un véritable frein au développement du pays⁴.

4.1.6 TAUX DE SURVIE APPARENT

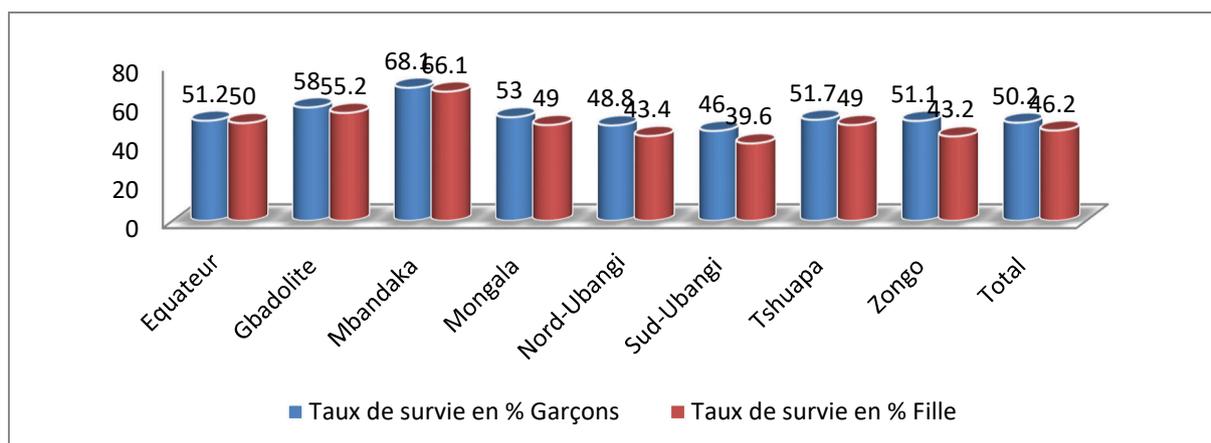
Tableau 7. Taux de survie apparent en 5^e année primaire

Province	Inscrits en première année			Inscrits en 5 ^e année			Taux de survie en %		
	Garçons	Filles	Total	Garçon	Filles	Total	Garçons	Fille	Total
Equateur	36672	34507	71179	18765	17259	36024	51,2	50,0	50,6
Gbadolite	2844	2578	5422	1649	1423	3072	58,0	55,2	56,7
Mbandaka	6520	6724	13244	4440	4444	8884	68,1	66,1	67,1
Mongala	42408	39198	81606	22487	19226	41713	53,0	49,0	51,1
Nord-Ubangi	32641	27553	60194	15919	11952	27871	48,8	43,4	46,3
Sud-Ubangi	70613	60344	130957	32469	23909	56378	46,0	39,6	43,1
Tshuapa	27916	24711	52627	14441	12120	26561	51,7	49,0	50,5
Zongo	2074	1806	3880	1059	780	1839	51,1	43,2	47,4
Total	221688	197421	419109	111229	91113	202342	50,2	46,2	48,3

Source : Idem, p.108

³ L'article 44 de la constitution de 2006 stipule que : « l'éradication de l'analphabétisme est un devoir national pour la réalisation duquel le gouvernement doit élaborer un programme spécifique. Cependant, l'organisation actuelle de l'éducation va à l'encontre de cette disposition de la constitution. Dans ces conditions, tout porte à croire que l'éducation reste le cadet des soucis des décideurs du pays et un secteur budgétivore. Le système organisé sert de pépinière à l'analphabétisme et violation pure et simple des articles 42, 43 (alinéas 1,2 et 6) de la constitution.

⁴ En investissant en éducation dit Kamanzi (2000), les pouvoirs publics poursuivent deux objectifs : l'un économique qui consiste à rentabiliser les ressources investies par la formation d'un grand nombre d'individus qualifiés et spécialisés pour la production économique; l'autre social qui consiste à assurer l'égalité des chances dans le domaine de l'éducation. Le premier objectif pose le défi d'améliorer le rendement en termes de quantité et de qualité d'individus formés, le deuxième pose le défi d'égalité entre les citoyens.



Graphique 9 : Taux de survie apparent selon les provinces et le sexe

Sur 100 enfants entrant en 1^e année primaire, environ 48,3 atteignent la 5^e année primaire, ce qui permet de dire que beaucoup d'enfants abandonnent en cours du cycle ou redoublent les classes. Donc, le taux de rétention est faible. Le taux de survie des garçons est supérieur à celui des filles, soit 50,2% contre 46,2% dans l'ensemble. Parmi les provinces, c'est au Sud et Nord-Ubangi que ce taux est au dessous de 50% pour les deux sexes. Il est au-dessous de 50% pour les filles seulement dans la ville de Zongo (43,2%), Tshuapa (49%) et la Mongala (49%).

4.1.7 L'INDICE DE REPRESENTATION RELATIVE

Cet indice rend compte du rapport entre le poids scolaire par rapport au poids démographique en vue de montrer les disparités entre les provinces. Chiffré à 1, l'IRR montre le respect de l'équilibre en matière de scolarisation dans la province. Mais, s'il est inférieur ou supérieur à 1, l'indice montre la position défavorable ou favorable qu'occupe une province par rapport aux autres en matière de la scolarisation.

Tableau 8. indice de représentation relative

Province	Population totale en 2014	Population scolarisée en 2014-2015	% population totale	% population scolarisée	IRR
Equateur	1208758	357496	13,97	17,81	1,27
Gbadolite		32353		1,61	
Mbandaka	333224	92543	3,85	4,61	1,20
Mongala	1756039	401585	20,29	20,01	0,99
Nord-Ubangi	1281227	272809	14,81	13,59	0,92
Sud-Ubangi	2436547	577227	28,16	28,76	1,02
Tshuapa	1592011	253794	18,40	12,64	0,69
Zongo	44515	19396	0,51	0,97	1,90
Total	8652321	2007203	100	100	

Les résultats de ce tableau classent les provinces et villes en deux groupes. Le premier groupe est celui des provinces et villes favorisées. Il s'agit de la ville de Zongo (1,90), de la province de l'Equateur (1,27), de la ville de Mbandaka (1,20) et de Sud-Ubangi (1,02). Ces sont des provinces qui sont en avance par rapport à la scolarisation. Le deuxième groupe est composé des provinces les moins scolarisées. Il s'agit de la Mongala (0,99), de Sud-Ubangi (0,92) et Tshuapa (0,69). Il faudrait des efforts les plus considérables pour arriver à l'équilibre dans ce dernier groupe.

4.2 LES INDICATEURS DES RESSOURCES CONSACREES A L'EDUCATION

4.2.1 INDICATEURS DES RESSOURCES MATERIELLES

4.2.1.1 LE TAUX D'OCCUPATION DE CLASSES

Tableau 9. Taux d'occupation de classes

Province	Inscrits			Nombre de classes			Ratio élèves/classe		
	Mat	Pr	Sec	Mater	Prim	Secon	Mat	Prim	Sec
Equateur	5231	279219	73046	193	9459	4048	27	30	18
Gbadolite	1183	21742	9428	60	455	383	20	48	25
Mbandaka	4039	59838	28666	160	1615	1227	25	37	23
Mongala	4908	316902	79775	213	9638	4544	23	33	18
Nord-Ubangi	4460	219871	48478	196	5281	3085	23	42	16
Sud-Ubangi	7282	470087	99858	332	11591	6621	22	41	15
Tshuapa	4046	199717	50031	204	7206	3204	20	28	16
Zongo	569	15130	3697	12	345	250	47	44	15
Total	31718	1582506	392979	1370	45590	23362	23	35	17

Source : idem, pp.92-126

L'on a compté 23 enfants par classe en 2014-2015 à la maternelle contre 22 enfants en 2013-2014, soit une légère hausse d'un enfant par classe. Au niveau primaire, on constate que la ratio élèves/classe est de 35 écoliers, ce qui permet d'assurer un bon encadrement. Il a baissé de 3 par rapport à l'année précédente. Les classes de secondaire sont les moins peuplées avec 17 élèves par classe.

4.2.2 INDICATEURS DES RESSOURCES HUMAINES

4.2.2.1 LE TAUX D'ENCADREMENT

Tableau 10. Taux d'encadrement

Province	Inscrits			Nombre d'enseignants			Taux d'encadrement		
	Mat	Pr	Sec	Mater	Prim	Secon	Mat	Prim	Sec
Equateur	5231	279219	73046	197	9878	6112	27	28	12
Gbadolite	1183	21742	9428	55	467	572	22	47	16
Mbandaka	4039	59838	28666	168	1718	1742	24	35	16
Mongala	4908	316902	79775	243	10049	7005	20	32	11
Nord-Ubangi	4460	219871	48478	229	5396	4961	19	41	10
Sud-Ubangi	7282	470087	99858	425	11944	9484	17	39	11
Tshuapa	4046	199717	50031	213	7512	5200	19	27	10
Zongo	569	15130	3697	12	356	284	47	43	13
Total	31718	1582506	392979	1542	47320	35360	21	33	11

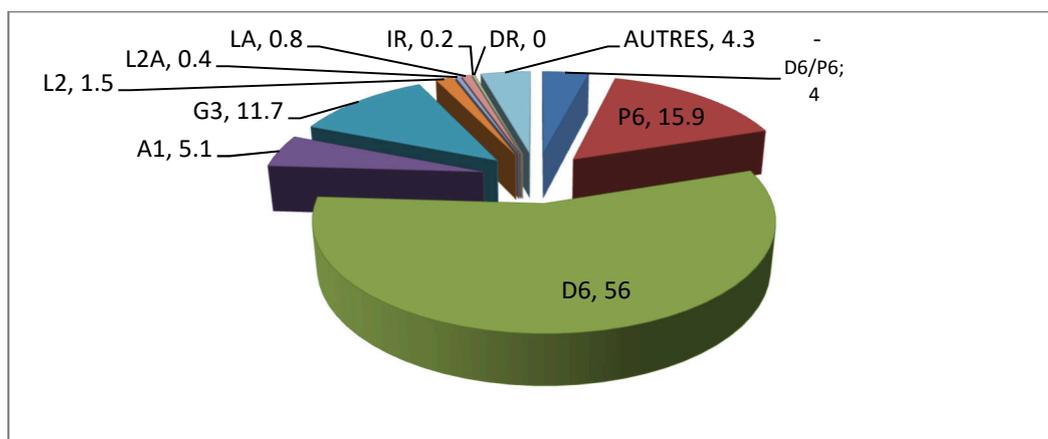
Source : idem, pp.94-127

Le ratio enfants/éducateurs à l'école maternelle a connu une légère baisse par rapport à l'année précédente, soit 21 enfants par classe en 2014-2015 contre 24 enfants en 2013-2014. Au niveau primaire, on constate que le ratio élèves/enseignants est de 33, ce qui permet d'assurer un bon encadrement. Ce ratio a baissé de 4 par rapport à l'année précédente. Au niveau secondaire, le ratio élèves/enseignants est passé de 13 en 2013/2014 à 11 en 2014-2015, soit une baisse de 2 %. Conformément à la norme, un enseignant doit encadrer au maximum 50 élèves et au minimum 25 pour un enseignement général et normal est de 14 élèves pour l'enseignement technique et professionnel.

4.2.2.2 LE TAUX DE QUALIFICATION

Tableau 11. Taux de qualification au secondaire

Province		Qualification										
		-D6/P6	P6	D6	A1	G3	L2	L2A	LA	IR	DR	AUTRES
Equateur	Effectif	233	759	4020	361	464	46	20	3	0	5	201
	%	3,8	12,4	65,8	5,9	7,6	0,8	0,3	0,0	0,0	0,1	3,3
Gbadolite	Effectif	21	57	286	39	124	31	1	1	4	0	9
	%	3,7	10,0	50,5	6,8	21,7	5,4	0,2	0,2	0,7	0,0	1,6
Mbandaka	Effectif	33	16	244	66	879	185	67	238	6	0	5
	%	1,9	0,9	14,0	3,8	50,5	10,6	3,8	13,7	0,3	0,0	0,5
Mongala	Effectif	209	1356	3773	438	785	111	15	11	21	4	282
	%	3,0	19,4	53,9	6,3	11,2	1,6	0,2	0,2	0,3	0,1	4,0
Nord-Ubangi	Effectif	285	1156	2717	168	264	41	5	2	3	0	320
	%	5,7	23,3	54,8	3,4	5,3	0,8	0,1	0,0	0,1	0,0	6,5
Sud-Ubangi	Effectif	435	1651	4867	543	1283	75	22	17	21	2	568
	%	4,6	17,4	51,3	5,7	13,5	0,8	0,2	0,2	0,2	0,0	6,0
Tshuapa	Effectif	198	597	3779	168	268	33	1	8	5	1	142
	%	3,8	11,5	72,7	3,2	5,2	0,6	0,0	0,2	0,1	0,0	2,7
Zongo	Effectif	17	45	120	23	64	14	1	0	0	0	0
	%	6,0	15,8	42,3	8,1	22,5	4,9	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Total	Effectif	1431	5637	19806	1806	4131	536	132	279	60	12	1530
	%	4,0	15,9	56,0	5,1	11,7	1,5	0,4	0,8	0,2	0,0	4,3



Graphique 10 : Taux de qualification au niveau secondaire

Pour l'ensemble de la province, le taux de qualification est de 12,9% (L2A, LA et G3) au niveau secondaire. Les enseignants sont en majorité non qualifiés (56,0%). Alors qu'à l'école primaire, le taux de qualification est de 96,0%. De façon générale, la majorité des enseignants qualifiés sont concentrés en milieu urbain où ils pensent trouver un autre emploi et jouir des conditions de vie relativement bonnes. Le taux de qualification est beaucoup trop faible au milieu rural qu'urbain. A la Mongala par exemple, le taux de qualification est beaucoup trop faible à Bongandanga (2,9%), qu'à Bumba (19,1%) et à Lisala (18,8%). La sous-qualification du personnel enseignant est inquiétante. Les enseignants ne sont plus régulièrement formés ni recyclés en cours d'emploi. Les quelques rares formations organisées avec l'appui des organismes internationaux, en l'occurrence l'Unicef et la Francophonie, ne concernent qu'une minorité ciblée. (Plan d'Action National de l'Education Pour Tous, 2005)

La dévalorisation de la fonction enseignante matérialisée par un barème salarial bas démotive totalement l'enseignant. De plus, le vieillissement des enseignants et des inspecteurs réduit la capacité d'encadrement des élèves et des enseignants. Quel type de formation peut-on s'attendre à un tel système ? C'est une situation grave, caractérisée par la fuite du cerveau à cause du mauvais traitement et de la paupérisation dont fait l'objet les enseignants.

On outre, le corps enseignant congolais est une *terraincognita*. Il est fait de plusieurs visages : des jeunes et des vieux, du bon grain et de l'ivraie, des professionnels et des bricoleurs, des consciencieux et des non consciencieux, des qualifiés et des non qualifiés, des compétents et d'incompétents... "L'enseignement ressemble ainsi à un champ non gardé ou à un pâturage non protégé. Quiconque est pris d'envie peut y paître." (Lumeka, 1970). A ce stade, il y a lieu de remettre en question la capacité du système à produire les individus capables de développer le pays.

5 CONCLUSION

L'étude porte sur les indicateurs de performance du système scolaire de la province de l'Equateur. Ainsi, il a été question de nous plonger sur l'efficacité et l'équité de ce système. A cet effet, les annuaires statistiques d'une longue étude menée par le Projet de Soutien à l'Education de Base, financé par le partenariat mondial pour l'éducation (PME) et l'appui technique de la CISE et rédigé par Cellule Technique Provinciale pour les Statistiques de l'Education (CIPSE) ont fait l'objet d'une profonde analyse.

L'étude s'inscrit dans la logique d'une période de crises économiques à répétition, marquée par les politiques d'ajustement structurel. Aux concepts d'éducation pour tous et de démocratie devaient succéder les concepts de compétence et d'efficacité. Dans cette perspective, l'investissement dans le capital humain au service d'un développement économique devrait permettre un développement social meilleur. Du coup, de nombreuses personnes sont prêtes à rechercher un équilibre de complémentarité entre efficacité, efficacité et équité, faisant jouer à la dimension des ressources et des coûts un rôle de moyen et non de fin en soi.

Sur les indicateurs analysés, les résultats se montrent un déséquilibre à l'intérieur même de la province. Ces résultats sont les suivants :

- Le taux brut d'admission au primaire est de 154,4%. Ce taux est plus élevé pour les garçons que pour les filles, soit 163,4% contre 145,3%. Alors que ce taux est de 44,9% en 1^e année secondaire. Généralement, il y a plus de garçons que des filles à être admis en 1^e année secondaire, soit 57,2% contre 32,6% ;
- Le taux brut de scolarisation est de 4,1% au pré-primaire, quand il est de 115,7% au primaire, alors qu'il est de 33,6% au secondaire ;
- L'indice de parité va diminuando d'un cycle à l'autre. Il est de 1,1 à l'école maternelle, de 0,9 à l'école primaire et de 0,5 à l'école secondaire. L'indice de Gini a montré une situation inégalitaire en faveur des filles à la maternelle et en faveur des garçons au primaire et au secondaire ;
- Environ 48,3% des enfants qui entrent en première année primaire atteignent la 5^e année primaire, ce qui permet de dire que de nombreux enfants abandonnent en cours du cycle ou redoublent les classes. Donc, le taux de rétention est faible. Le taux de survie des garçons est supérieur à celui des filles, soit 50,2% contre 46,2% dans l'ensemble ;
- 67,1% d'élèves qui terminent la 6^e primaire entrent en 1^e année du secondaire ;
- Le taux d'achèvement est faible au primaire. Il est de 65,9%. Les garçons sont plus nombreux à achever le cycle primaire que les filles, soit 76,6% contre 55,1%. Ce taux est encore trop faible au niveau secondaire, il est de 24,3%. Ce sont les garçons qui achevent plus le cycle secondaire que les filles, soit 29,4% contre 10,7% ;
- Le taux de qualification est de 12,9% au secondaire. La majorité d'enseignants sont porteurs de diplôme d'Etat (56,0%). Généralement, ces enseignants qualifiés se concentrent en milieu urbain là où ils ont la possibilité d'attrapper un autre emploi. On ne peut pas à ce stade s'attendre de grand-chose de ce système si rien ne se fait pour l'améliorer ;
- L'indice de représentation relative classe les provinces en deux groupes. D'un côté des provinces favorisées (Zongo (1,90), l'Equateur (1,27), Mbandaka (1,20) et de Sud-Ubangi (1,02)). De l'autre celles qui requièrent encore d'efforts considérables en matière de scolarisation, notamment la Mongala (0,99), Sud-Ubangi (0,92) et Tshuapa (0,69).

Ces indices font montre une disparité à l'intérieur même de la province. Un tel déséquilibre ne pourra contribuer à un développement équitable de la province. Certaines provinces sont plus favorisées par rapports aux autres et certains groupes sont plus favorisés par rapport aux autres.

Une étude sur des pays à faibles revenus montre que, les pays ayant obtenu une meilleure croissance économique étaient ceux qui avaient le plus développé, auparavant, leur système éducatif (Mingat et Suchaut, 2000). En RD Congo, ce système devrait être au centre de la réduction de la pauvreté à moyen terme. Par conséquent, le système éducatif, en utilisant de la manière la plus efficiente les ressources lui allouées, devrait créer des conditions pour que l'investissement en capital humain soit rentable aussi bien au niveau individuel qu'au niveau de la nation. A ce titre, s'il fallait traiter les dépenses publiques

d'éducation comme un investissement qui devrait rentrer en concurrence avec des ressources rares, l'éducation devrait se justifier, du point de vue collectif, par son apport à la production nationale. Bien qu'elle soit alarmante, il y a lieu de redouter que cette situation ne fasse pas l'objet des préoccupations des administrateurs et décideurs du système.

REFERENCES

- [1] Banque Mondiale. (1988). L'éducation en Afrique subsaharienne : pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion. Washington : Banque Mondiale.
- [2] Banque Mondiale. (1992). Revitalisation de l'enseignement supérieur au Sénégal : les enjeux de la réforme. Washington. Banque Mondiale.
- [3] De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société. Le rendement de l'enseignement universitaire, 3, 73-83.
- [4] De Ketele, J.-M. (1992). Texte introductif. In ACCT (éd.), Contraintes de l'ajustement structurel et avenir de l'éducation et de la formation dans les pays francophones en développement (pp. 43-75). Bordeaux : Actes du Colloque international de l'ACCT.
- [5] De Ketele, J.-M. (1997). L'enseignement supérieur au 21^e siècle (document d'orientation). In BREDA (éd.), Consultation de la région Afrique préparatoire à la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (pp.1-25). Dakar : BREDA.
- [6] Grisay, A. (1983). Quels indicateurs pour quelle réduction des inégalités ? In : Evaluation formative et formation des enseignants (pp. 52-67). Namur (Belgique) : Université de Namur (Actes des rencontres sur l'évaluation)
- [7] Lê Thanh Khôi (1967). L'industrie de l'enseignement. Paris : Les Éditions de Minuit.
- [8] Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e édition). Montréal: Guérin.
- [9] Lumeka, G.R. (1970). Vocabulaire alphabétique et analogique. Thèse de doctorat non publiée, Université de Kisangani ? RD. Congo.
- [10] Mingat, A. et Suchaut B. (2000), *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*, De Boeck université
- [11] OCDE. (1988). La notion de productivité dans les établissements d'enseignement supérieur. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- [12] OCDE. (1992a). Education at a glance. OCDE indicators/ Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. Paris: OCDE.
- [13] OCDE. (1992b). L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse. Paris : OCDE.
- [14] PNUD (1996). Rapport mondial sur le développement humain. Paris : Economica.
- [15] Psacharopoulos, G. & Woodhall, M. (1988). L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement. Paris: Economica
- [16] Sall, H. N. (1996). Efficacité et équité de l'enseignement supérieur. Quels étudiants réussissent à l'université de Dakar ? Thèse de doctorat d'Etat en sciences de l'éducation non publiée. Université Cheikh Anta Diop (Sénégal), Dakar.
- [17] Sall, H.N, et De Ketele, J-M (2010). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. Mesure et évaluation en éducation. Vol. 19 n° 3, pages 119 à 142.
- [18] MINEPESP (2005) Plan d'Action National de l'Education Pour Tous. Volume I : Cadre stratégique Kinshasa
- [19] Solow, R. M. (1996). L'équité intergénérationnelle. Oui. Mais qu'en est-il de l'équité aujourd'hui ? In PNUD (éd.), Rapport mondial sur le développement humain (p.18). Paris: Economica.
- [20] UNESCO. (1991). Rapport mondial sur l'éducation 1991. Paris: UNESCO.
- [21] UNESCO. (1993). Rapport mondial sur l'éducation 1993. Paris: UNESCO
- [22] Benrejeb, F.S. (2017). Les régressions Gini-PLS : Une application aux inégalités des revenus agricoles européens. Consulté le 29/09/2018 de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01525890>
- [23] Foko, B., Ndem, F. et Reuge, N. (2014). Aspects économiques de l'efficacité externe de l'éducation au Sénégal. Pole de Dakar, analyse sectorielle en éducation. Consulté le 13 Août 2018 de <https://poledakar.iiep.unesco>
- [24] Kamanzi, C. P. (2000). Les déterminants de la fonction de production en éducation. Mémoire présenté à la faculté des études supérieures de l'université Laval. Consulté le 01/08/2018 de <https://www.collectionscanada.gc.ca/objectifs>
- [25] Lorin, W.A. (2004). Accroître l'efficacité des enseignants. 2^e édition. Unesco : Institut international de planification de l'éducation. Consulté le 10/07/2018 de <http://www.unesco.org/iiep>
- [26] MCKinsey et Company (2007). *Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants*. Page consultée le 05/02/2018 de www.formex.com