unicef

BILAN DE COMPÉTENCES DES

ENFANTS À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE AU SÉNÉGAL

Auteur : Adeline SEURAT - IREDU / UNIVERSITE DE BOURGOGNE
Crédits photos : Bruno Demeocq
Création graphique : Jenny Gatien

BILAN DE COMPÉTENCES

DES ENFANTS À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE AU SÉNÉGAL

AVANT-PROPOS

Ce travail s'inscrit dans le cadre des appuis de l'UNICEF au Gouvernement sénégalais pour le développement des activités en faveur de la Petite Enfance, notamment auprès des enfants les plus défavorisés de la population. Ce travail vise une double perspective : i) une perspective de connaissance du degré d'acquisition des compétence nécessaires aux enfants pour leur entrée en première année du cycle primaire, et ii) une perspective opérationnelle, pour fournir des références à la redéfinition du contenu des activités d'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Pour la réalisation de ce travail, une équipe a été constituée avec des membres (i) du Ministère de l'Education Nationale (MEN), avec Mamadou Soumbounou et Mamadou Kebe de la Direction de l'Education Préscolaire, Arfang Seck de la Direction de l'Enseignement Elémentaire, Abdou Gueye et Abdourahmane Mbaye de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE), Anna Françoise Ndione du Secrétariat technique permanent de la DPRE, et Babacar Samb, de l'Inspection des Daaras ; (ii) de l'Agence nationale de la Petite Enfance et de la Case des Tout-Petits, avec Antoine Faye ; (iii) du Ministère de la Femme, de la Famille et de l'Enfance, avec Alassane Diedhiou ; (iv) de l'INEADE, avec Cheikhna Lam ; (v) l'Inspection d'académie de Dakar, avec Bassirou Diallo ; (vi) l'Inspection de l'Education et de la Formation de Thiès Ville, avec Mariama Diagne ; (vii) de structures préscolaires et d'écoles élémentaires, avec Loty Gaye, Sœur Angelle Coly, Catherine Rosa Diouf et Codou Diop. Cette équipe est placée sous la coordination d'Ousmane Diouf, Directeur du Préscolaire du MEN.

Cette équipe a été appuyée par l'UNICEF, notamment Haleinta Thiam-Traoré, sur le plan du financement et de la gestion de l'ensemble du travail. Le bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre a apporté son support technique et financier, dans le cadre de la mise en oeuvre de cette études dans huit pays de la région depuis 2012. Enfin, Adeline Seurat, en collaboration avec Alain Mingat (IREDU-CNRS et Université de Bourgogne), a contribué avec l'équipe nationale i) à la définition de l'architecture du travail, ii) à la constitution des instruments, iii) à l'analyse des données collectées et iv) à la rédaction du rapport.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION p.06

1. L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE AU SÉNÉGAL p.09
   - 1.1. Les effectifs et la couverture préscolaire p.10
   - 1.2. Utilisation des données administratives p.10
   - 1.3. Une estimation différente selon le MICS p.12
     - 1.3.1. Question de couverture et poids du formel et du non formel p.13
     - 1.3.2. Une approche du profil de ceux qui fréquentent le préscolaire p.14
   - 1.4. Les impacts de la préscolarisation sur les flux et les apprentissages en primaire p.18

2. PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON p.21
   - 2.1. La construction des instruments de l'enquête p.22
   - 2.2. La construction de l'échantillon p.25
   - 2.3. Les caractéristiques des élèves de l'échantillon p.26
     - 2.3.1. Les caractéristiques générales des élèves et de leur environnement p.26
     - 2.3.2. Le parcours préscolaire des élèves p.29

3. PRÉSENTATION DU TEST p.36

4. LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES p.39
   - 4.1. Les résultats obtenus par les élèves par item p.40
   - 4.2. Les scores synthétiques par dimension p.48
   - 4.3. Les scores synthétiques par domaine p.51

5. SYNOPTIQUE DE LA DÉMARCHE D'ANALYSE p.54

6. COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES p.57
   - 6.1. L'impact de la fréquentation du préscolaire p.58
   - 6.2. L'impact des caractéristiques et de la durée de préscolarisation des élèves p.60
   - 6.3. L'impact des différents types de préscolarisation considérés p.70
   - 6.4. Les modalités d'organisation des structures font-elles des différences ? p.73
     - 6.4.1. La description des modalités d'organisation des structures préscolaires p.74
       - 6.4.1.1. Les ressources et leur utilisation p.74
       - 6.4.1.2. Les caractéristiques et état des locaux p.80
       - 6.4.1.3. Les caractéristiques des personnels p.81
       - 6.4.1.4. L'encadrement quantitatif des élèves p.87
       - 6.4.1.5. Le degré d'implication des parents p.91
       - 6.4.1.6. Les manuels et matériels pédagogiques p.92
     - 6.4.2. Les impacts des modalités d'organisation p.96
   - 6.5. Le temps et le contenu des activités préscolaires font-ils des différences ? p.103
     - 6.5.1. La description du temps et des contenus des activités préscolaires p.104
       - 6.5.1.1. Le temps dédié aux activités préscolaires p.104
       - 6.5.1.2. Le contenu des activités préscolaires p.108
     - 6.5.2. Les impacts du temps et des contenus des activités préscolaires p.114

7. CONCLUSION p.120
   - 7.1. Un rappel des principaux résultats obtenus p.121
   - 7.2. Des perspectives intéressantes pour l'avenir p.125

ANNEXES p.128

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES p.144

INTRODUCTION

Depuis avril 2000, la communauté internationale, réunie dans le cadre du Forum de Dakar, poursuit les six objectifs du processus Education Pour Tous (EPT). L'un d'eux vise, d'ici à 2015, à développer et améliorer, sous tous leurs aspects, la protection et l'éducation de la Petite Enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés. Ainsi, les Objectifs de Développement Durable, reconnaissent explicitement l'importance de la petite enfance, notamment l'objectif 4.2, qui vise, d'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire. Le développement d'activités ciblées sur le jeune enfant (de la naissance à six ans) s'appuie sur un certain nombre de travaux de recherches (en biologie, psychologie, sciences de l'éducation, économie, etc.), qui montrent qu'une prise en charge appropriée du jeune enfant peut avoir des impacts ultérieurs significatifs pour sa vie, à la fois pour son développement, sa scolarité primaire et au-delà (préparation à l'école améliorée, meilleure rétention scolaire, niveau d'acquisitions renforcé, revenus du travail plus élevés une fois adulte, etc.), ainsi que pour l'ensemble de la société (productivité accrue des travailleurs, réduction des comportements à risques et de la délinquance, etc.).

La période de la Petite Enfance est en effet cruciale pour le développement physique, cognitif, social et émotionnel de l'enfant, dans la mesure où une grande partie de la croissance du cerveau se fait avant l'âge de trois ans, et où les structures sociales et cognitives établies durant l'enfance vont avoir des incidences très significatives sur la vie de l'individu. Les recherches en neurobiologie du développement ont montré qu'au-delà des gènes, les expériences vécues dans les premières années de vie influencent les différents stades du développement, et ont souligné les conséquences néfastes, voire irréversibles des retards de développement enregistrés à cette période sur la santé physique et mentale, le comportement et l'apprentissage à long terme (Shonkoff, 2010). Ces lacunes sont davantage susceptibles d'être constatées dans les milieux défavorisés, mais les travaux actuels montrent que des lacunes significatives peuvent aussi être enregistrées dans des milieux socialement plus aisés (Mingat et Seurat, 2011a, 2011b ; Seurat, 2013a, 2013b, 2014). Dans la perspective de favoriser un développement harmonieux, une scolarité réussie et, plus tard, le succès dans la société, il faut assurer aux enfants, et notamment à ceux de milieux défavorisés, des soins et un encadrement pendant leur petite enfance.

Deux périodes de développement du jeune enfant, auxquelles correspondent à la fois des besoins et des modalités d'intervention différents, peuvent être distinguées :

(i) La première période concerne les premières années de la vie de l'enfant (plus ou moins de 0 à 3 ans), durant lesquelles l'enfant est élevé de façon principale au sein de sa famille (entendue au sens large) et où prennent place les premiers apprentissages, notamment dans les domaines moteur, émotionnel, langagier et relationnel. Il existe certes un certain nombre de services sociaux (vaccination, nutrition, etc.), qui ciblent cette tranche d'âge, mais une observation forte est que ce sont les interactions quotidiennes avec l'enfant, qui favorisent, de façon principale, son développement. L'éducation parentale, selon des formules de mise en œuvre qui restent à déterminer, peut être une approche particulièrement pertinente au sein de la variété de chaque contexte culturel.

(ii) La seconde période concerne les années (une, deux ou trois années) qui précèdent l'accès de l'enfant à l'école primaire. Lorsque l'enfant grandit, ses besoins se diversifient, notamment dans les dimensions de la socialisation, du développement instrumental et cognitif. Ces aspects sont d'autant plus importants qu'il va entrer à l'école primaire et qu'il importe qu'il y soit correctement préparé. Autant le cadre familial était pertinent pour les premières années de la vie, autant le regroupement des enfants dans des structures préscolaires constitue l'organisation de référence pour cette catégorie d'âge.

Le Sénégal, à l'instar des autres pays de la région, veut développer les activités au bénéfice des jeunes enfants. A l'heure actuelle, il n'y a que peu d'activités d'éducation parentale ; des activités de préscolarisation existent bien, mais leur couverture reste limitée et concerne principalement des enfants urbains et favorisés. Cela dit, contrairement à de nombreux pays de la région, on a observé une augmentation assez significative de la couverture du préscolaire au cours des dix dernières années, manifestant ainsi une volonté politique affirmée dans cette direction. En effet, selon les informations de l'UNESCO, la couverture aurait évolué d'environ 2 % en 2000 à 11 % en 2011, soit un gain moyen annuel de l'ordre de 0,9 point sur la période. Malgré les progrès réalisés, la situation actuelle du système préscolaire sénégalais plaide en faveur du développement d'un programme national de la Petite Enfance, qui viserait, d'une part, à étendre la couverture du système et, d'autre part, à en conforter l'organisation et la qualité.

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Ce bilan des compétences des élèves sénégalais récemment entrés en première année du cycle primaire s'inscrit dans ce contexte. Il vise une double perspective : i) une perspective de connaissance du degré d'acquisition des compétence nécessaires aux enfants pour leur entrée en première année du cycle primaire, et ii) une perspective opérationnelle, pour fournir des références à la redéfinition du contenu des activités d'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, tant qu'une certaine proportion de la population des enfants du pays n'aura pu bénéficier de préscolarisation. Pour réaliser ce bilan, une enquête spécifique a été construite et administrée à 1 200 élèves entrant en première année dans des écoles élémentaires réparties sur l'ensemble du territoire national.

Avant de présenter la structure, le contenu et l'échantillon de cette enquête, et d'analyser les résultats obtenus par les élèves, il est utile de dresser un rapide état des lieux de l'enseignement préscolaire au Sénégal (Partie 1). A cet égard, on dispose d'une note de cadrage pour le programme national du développement de la Petite Enfance réalisée par Mingat (2014), qui s'appuie d'une part, sur des données administratives scolaires, et d'autre part, sur les données de l'enquête MICS menée en 2010. Ces dernières permettent d'estimer le nombre d'enfants préscolarisés, de connaître le type de structure qu'ils fréquentent, et de mettre en regard ces informations avec leurs caractéristiques individuelles. Une fois ces éléments de contexte posés, il s'agira de présenter l'enquête et son échantillonnage, ainsi que les caractéristiques des élèves interrogés (Partie 2). La suite du rapport sera ensuite consacrée à la présentation des items du test et des résultats obtenus par les élèves à chacun d'entre eux. Les informations sur les items étant denses, elles nécessitent d'être synthétisées, pour d'une part, mettre en lumière le degré d'acquisition des élèves dans les différents domaines de compétences jugés utiles pour une bonne préparation au cycle primaire (Partie 3), et d'autre part, analyser ces degrés d'acquisitions au regard des caractéristiques des élèves et de leur éventuelle fréquentation d'une structure préscolaire, ainsi que pour ceux qui ont bénéficié d'activités préscolaires, du type de structure qu'ils ont fréquenté, de la durée pendant laquelle ils l'ont été, et des modalités d'organisation et des contenus des activités dispensés dans ces structures (Partie 4).

1

L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE AU SÉNÉGAL

L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE AU SÉNÉGAL

Au Sénégal, l'enseignement préscolaire est actuellement d'une durée théorique de trois ans. Il est dispensé dans plusieurs types de structures : des écoles maternelles publiques, privées et franco-arabes, des Cases des Tout Petits (CTP), des Classes de Préparation à l'Elémentaire (CPE), des cases communautaires, des garderies communautaires et des daaras préscolaires. D'après la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE) du Ministère de l'Education Nationale, il existe 2 620 structures préscolaires (hors daaras) sur le territoire national. Au-delà de ce chiffre, il importe de dresser un état des lieux plus précis de l'offre préscolaire. Cette cartographie, extraite d'une note de cadrage du sous-secteur réalisée par Mingat (2014), présente successivement (i) les effectifs et la couverture préscolaire, (ii) le profil géographique et socio-économique des bénéficiaires des activités préscolaires, ainsi que (iii) les impacts de la préscolarisation sur les carrières scolaires des enfants.

1.1. LES EFFECTIFS ET LA COUVERTURE PRÉSCOLAIRE

Pour décrire les activités existantes, deux sources de données sont mobilisées : d'une part, les informations compilées dans les statistiques scolaires pour les effectifs d'élèves, et d'autre part, les données de l'enquête de ménages MICS (2010).

1.2. UTILISATION DES DONNÉES ADMINISTRATIVES

Les informations de la base de données administratives concernent les effectifs d'élèves dans des structures dédiées à la Petite Enfance. Le tableau 1 ci-après propose les chiffres concernant à la fois les effectifs pour l'année 2011-12 et la couverture du système, en référence à la population d'âge pertinent dans le pays.

Tableau 1
Effectif des enfants préscolarisés par type de structure

Age de référence	Effectifs		Population de référence**	
Structure	Nombre	% du total	Nombre	% couverture
<= 2 ans				
Groupe de Jeux	16 689		1 323 200	1,3 %
3 à 5 ans (Préscolaire)				
Communautaire	28 393	16,1 %	5,0 %	
Franco / arabe	1 029	0,6 %		
Maternelle publique	67 884	38,6 %		
CPE	8 366	4,8 %	*	
CTP	35 489	20,2 %		
Privé	34 723	19,7 %		1 233 700
Total	175 884	100%		14,3 %

* Dans la mesure où la CPE ne dure qu'une année, sa population de référence n'est en fait que celle des enfants de 5 ans.
** Sources : Division de la population des Nations-Unies

Si la couverture estimée est faible (1 %) pour les enfants de moins de 3 ans, elle se situe à un niveau sensiblement plus élevé (14 %) pour les enfants âgés de 3 à 5 ans. Ils sont en effet 175 884 à fréquenter une structure préscolaire sur un peu plus d'1,2 millions d'enfants de cette classe d'âge. Dans le système préscolaire, les écoles maternelles publiques sont les structures qui accueillent le plus grand nombre d'enfants (39 %). Viennent ensuite les Cases des Tout Petits (CTP), qui réunissent environ 20 % des effectifs globaux considérés. Avec 16 % des effectifs, la formule communautaire, souvent soutenue par des ONG, assure aussi une contribution significative à la couverture nationale de la population de 3 à 5 ans. Le secteur privé (nommé sans doute de façon un peu abusive de « garderie ») complète l'offre de services de type « classique » et regroupe environ 20 % des effectifs.

Il convient en outre de mentionner les écoles franco-arabes, structures récentes qui ne représentent que moins de 1 % des effectifs au cours de l'année 2012, et surtout les Classes Préparatoires à l'Elémentaire, structures généralement attachées à des écoles primaires (notamment, mais pas seulement, en milieu rural), qui comptent pour environ 5 % des effectifs globaux comptabilisés. Cela dit, il importe de noter que leur importance effective est plus grande dans la mesure où leur population de référence est en principe limitée à une seule classe d'âge (celle des 5 ans, même si on verra plus loin que ce point n'est pas tout à fait valide, car un certain nombre de ces structures ne préscolarisent pas uniquement des enfants de 5 ans). En fait, pour avoir une estimation pertinente de l'impact du préscolaire dans le pays, il est préférable de prendre comme référence la proportion des nouveaux entrants primaire qui ont bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolarisation (et pour une durée plus ou moins longue). Avec cette nouvelle perspective, il est estimé d'une part, que la contribution des CPE est de l'ordre de 13 % du total (et non de 5 %), et d'autre part, que ce sont alors 16 % des nouveaux entrants en primaire, qui ont reçu une forme ou une autre de préscolarisation.

1.3. UNE ESTIMATION DIFFÉRENTE SELON LE MICS

Pour compléter ces chiffres, Mingat (2014) utilise les données de l'enquête MICS, menée entre les mois d'octobre 2010 et mai 2011 auprès de 72 400 individus répartis sur tout le territoire sénégalais. Après pondération, cette enquête offre à la fois i) une distribution représentative de la population sénégalaise et ii) des nombres correspondants à la population nationale totale pour la période où l'enquête a été réalisée. En ciblant la population des jeunes enfants, elle permet une estimation complémentaire à celle issue des données administratives, de la population qui bénéficie d'une forme de préscolarisation à la date de l'enquête. Elle permet en outre i) une estimation du nombre des jeunes d'âge pertinent qui fréquentent une structure coranique, et ii) une meilleure connaissance des caractéristiques sociales de la population préscolarisées, car la base de collecte n'est pas réalisée par des enquête effectuées auprès des structures préscolaires, mais directement auprès des individus.

1.3.1. QUESTION DE COUVERTURE ET POIDS DU FORMEL ET DU NON FORMEL

En ciblant les jeunes âgés de 3 à 5 ans (catégorie d'âge pour laquelle l'information est documentée), il ressort d'une part, que 142 026 jeunes fréquentent une structure de préscolarisation formelle, correspondant à une couverture de 11 % de la population de référence, et d'autre part, que 126 497 enfants sont inscrits dans une structure coranique. La structure entre garçons et filles est très équilibrée dans le préscolaire formel, alors qu'il y a une certaine prédominance des garçons dans le non formel, ceux-ci représentant 56 % des effectifs (44 % pour les filles). Cela dit, les données ne permettent pas de distinguer des formules spécifiques, qu'il s'agisse du public, du privé, du communautaire ou des CPE, pour ce qui est du formel, ou bien du coranique traditionnel et des daaras rénovées, au sein du groupe de ceux dont les parents ont indiqué qu'ils avaient été préscolarisés dans une structure non formelle. Au total, ce serait 278 523 jeunes qui auraient bénéficié d'une forme ou d'une autre de prise en charge par un service de type préscolaire, représentant alors 21 % de la population nationale d'âge correspondant.

A l'intérieur de ce groupe de 3 à 5 ans, la distribution des âges dans les deux types de structures, formelles et non formelles, est également intéressante à considérer. Le tableau 2, ci-après, fournit les chiffres pertinents à cet égard.

Tableau 2
Distribution des âges des enfants de 3 à 5 ans selon le type de structure préscolaire

Age (années)	3	4	5	Total
Population	458 025	410 659	397 936	1 266 620
Formel				
Nombre	46 006	54 264	41 755	142 025
% couverture	10,0 %	13,2 %	10,5 %	11,2 %
Non formel				
Nombre	18 162	41 433	66 902	126 497
% couverture	4,0 %	10,1 %	16,8 %	10,0 %
Total				
Nombre	64 168	95 697	108 657	268 522
% couverture	14,0 %	23,3 %	27,3 %	21,2 %

Sur la base des chiffres de ce tableau, deux points sont intéressants à noter :

(i) le premier est une diminution de la fréquentation relative à 5 ans par rapport à 4 ans, au sein du formel. Ceci suggère qu'une certaine proportion des enfants qui ont fréquenté ce type de structure a accès au primaire à 5 ans. Si on part de l'idée que la fréquentation à 5 ans n'aurait sans doute pas diminué en l'absence d'entrée précoce en primaire, on peut estimer au moins à 12 500 le nombre des enfants qui sont en fait dans ce cas, représentant 3 % de leur catégorie d'âge dans le pays.

(ii) le second point concerne la fréquentation au sein des structures non formelles. On constate une distribution inégale selon l'âge, avec des effectifs et une couverture, qui augmentent de façon sensible lorsqu'on passe de 3 ans à 5 ans. Ainsi, les jeunes enfants de 3 ans ne comptent que pour 14 % des effectifs, cette proportion s'élevant à 33 % pour ceux de 4 ans. Ainsi, 53 % des jeunes de 3 à 5 qui sont dans ce type de structure ont en réalité 5 ans.

Sur la base de ces deux constats, il est intéressant d'adopter un point de vue complémentaire à celui du calcul de la couverture par l'indicateur classique du taux de scolarisation. Ce point de vue consiste à se positionner à l'entrée en primaire et à estimer la proportion des nouveaux entrants qui ont été pris en charge, d'une manière ou d'une autre, préalablement à leur accès à ce cycle d'études. On identifie alors que sur les 397 900 jeunes qui sont en âge d'avoir accès au primaire à la rentrée 2011-12 (6 ans), 108 700 étaient pris en charge dans une structure préscolaire au cours de l'année précédente. En fait, pour évaluer l'impact des structures dont les jeunes enfants ont pu bénéficier, il convient d'ajouter l'estimation des 12 500 jeunes qui en ont aussi bénéficié et qui sont entrés en primaire à 5 ans. Au total, ce serait donc environ 121 200 jeunes qui entrent en primaire avec une forme ou une autre de préparation, soit
30 % de la catégorie d'âge, un chiffre tout de même appréciable. Au sein de ces 121 200 individus, environ 55 000 ont bénéficié de services formels (14 % de la catégorie d'âge) et 67 000 de services non formels (17 % de la catégorie d'âge).

1.3.1. UNE APPROCHE DU PROFIL DE CEUX QUI FRÉQUENTENT LE PRÉSCOLAIRE

Outre les nombres de jeunes préscolarisés, il est intéressant d'avoir une approche des caractéristiques personnelles de la population qui fréquente une forme ou une autre de préscolaire dans le pays. Pour cela, les données de l'enquête MICS, dans laquelle on dispose d'un certain nombre d'informations concernant l'enfant et sa famille, constituent une source intéressante de données.

Au plan géographique, on peut caractériser les populations concernées selon leur milieu et leur région de résidence. De façon générale, on note une prédominance de la fréquentation en milieu urbain, sachant que cette opposition est beaucoup plus tranchée pour ce qui concerne les services préscolaires formels que pour les services non formels. De façon plus précise, la fréquentation des services formels s'élève à 6 % en milieu rural et à 20 % en milieu urbain (pour une couverture globale des 3-5 ans de 11 %), tandis que la couverture des services non formels est de 9 % en milieu rural et de 12 % en milieu urbain.

La couverture des services est aussi très inégalement distribuée entre régions, comme le montrent les informations proposées dans le tableau 3, ci-après. Il convient toutefois de noter que la fiabilité des chiffres est moins forte au niveau des régions, les erreurs d'échantillonnage y étant forcément plus grandes que pour le niveau national.

Tableau 3
Distribution de la couverture des services entre régions

	Population de 3 à 5 ans	Services formels		Services non formels		Ensemble	
		Nombre	Couverture (%)	Nombre	Couverture (%)	Nombre	Couverture (%)
RÉGION							
Dakar	242 524	47 164	19,4 %	29 325	12,1 %	76 489	31,5 %
Ziguinchor	40 170	16 477	41,0 %	1 539	3,8 %	18 016	44,8 %
Diourbel	161 549	6 383	4,0 %	22 991	14,2 %	29 374	18,2 %
Saint-Louis	82 038	6 058	7,4 %	5 658	6,9 %	11 716	14,3 %
Tambacounda	74 601	6 232	8,4 %	3 837	5,1 %	10 069	13,5 %
Kaolack	113 505	6 018	5,3 %	17 017	15,0 %	23 035	20,3 %
Thiès	148 274	21 087	14,2 %	20 943	14,1 %	42 030	28,3 %
Louga	86 734	7 304	8,4 %	9 106	10,5 %	16 410	18,9 %
Fatick	77 248	7 809	10,1 %	8 429	10,9 %	16 238	21,0 %
Kolda	66 760	5 714	8,6 %	288	0,4 %	6 002	9,0 %
Matam	57 763	5 814	10,1 %	1 218	2,1 %	7 032	12,2 %
Kaffrine	55 459	669	1,2 %	4 156	7,5 %	4 825	8,7 %
Kédougou	11 382	1 331	11,7 %	265	2,3 %	1 596	14,0 %
Sedhiou	48 613	3 966	8,2 %	1 725	3,5 %	5 691	11,7 %
Ensemble	1 266 620	142 026	11,2 %	126 497	10,0 %	268 523	21,2 %

Si on examine en premier lieu, les services classiques de préscolarisation, on observe que la couverture varie de moins de 5 % dans les régions de Kaffrine (1 %) et Diourbel (4 %), à plus de 40 % dans celle de Ziguinchor (sachant qu'elle est de 19 % à Dakar). Pour ce qui est de la fréquentation des structures non formelles, les régions de Thiès (14 %), Diourbel (14 %) et Kaolack (15 %) viennent en tête, alors que cette formule est très peu répandue dans les régions de Kolda (0,4 %), Matam (2 %), Kédougou (2 %), Sedhiou (3 %) et Ziguinchor (4 %). En consolidant la fréquentation dans le formel et le non-formel, la diversité entre régions se réduit, car il y a une certaine compensation dans les fréquentations respectivement dans les deux types de structures. Cela dit, des disparités interrégionales substantielles subsistent, entre une fréquentation proche de 45 % à Ziguinchor (31 % à Dakar) et des chiffres inférieurs à 10 % dans les régions de Kaffrine (9 %) et Kolda (9 %).

Au plan des caractéristiques économiques et sociales, les estimations se fondent sur une mesure un peu globale : le quintile de l'indicateur synthétique du niveau de vie de la famille[1]. Il classe la population sur une échelle de 1 à 5, la valeur 1 caractérisant les 20 % des familles les plus « pauvres », et la valeur 5 les 20 % des familles les plus aisées[2]. Le tableau 4, ci-après, propose la distribution des enfants bénéficiaires de services de type formel et non formel, selon le quintile de niveau de vie du ménage au sein de la population de la catégorie d'âge de 3 à 5 ans.

Tableau 4
Distribution de la couverture des services selon le quintile de niveau de vie

Quintile de niveau de vie	Q1 + pauvre	Q2	Q3	Q4	Q5 + riche	Ensemble
Population	297 002	283 485	248 545	238 581	199 007	1 266 620
Formel						
Nombre	10 127	16 803	23 496	31 849	59 751	142 026
% couverture	3,4 %	5,9 %	9,5 %	13,3 %	30,0 %	11,2 %
Non formel						
Nombre	10 801	27 722	29 427	35 165	23 382	126 497
% couverture	3,6 %	9,8 %	11,8 %	14,7 %	11,7 %	10,0 %

1. Cet indicateur a été calculé dans l'enquête en se fondant sur un nombre important de variables caractérisant la possession d'éléments d'actif et les conditions de vie des ménages.
2. On notera que la distribution des ménages en cinq groupes comptant chacun pour 20 % des ménages, est en fait modifiée du fait de la fécondité différentielle des ménages selon le niveau de revenu, les familles plus aisées ayant tendance à avoir moins d'enfants que celles qui sont plus modestes.

Concernant le préscolaire formel, on identifie une croissance globale assez nette de la fréquentation des enfants au fur et à mesure que le niveau de vie du ménage augmente (de 3 % pour le quintile Q1, le plus pauvre, à 13 % pour le quintile Q4), mais c'est au niveau du quintile le plus riche (Q5) qu'on constate une fréquentation spécialement intense (30 %).

Le pattern pour les services de type non formel est globalement assez comparable, notamment avec un taux de fréquentation spécialement faible pour les enfants issus d'une famille appartenant au quintile le plus pauvre de la population. Mais deux aspects particuliers sont à noter : i) le premier est que, mis à part le premier quintile, les écarts dans les chances de fréquentation sont assez faibles entre les quintiles Q2 et Q5 ; ii) le second est que les jeunes dont la famille est considérée comme appartenant aux 20 % les plus riches semblent beaucoup plus attirés par le préscolaire formel que par les formes des services non formels.

L'effet de niveau de vie dans la fréquentation globale est tout de même assez fortement marqué, dans la mesure où les enfants des quintiles 1 et 2 comptent pour 24 % des effectifs bénéficiaires totaux, alors que ceux des quintiles 4 et 5 en représentent 56 %. Par ailleurs, dans une vision plus globale, en prenant en compte de façon jointe les facteurs géographiques et sociaux, on aboutit à une situation nationale dans laquelle, en absence de disparités selon le genre, on identifie qu'un enfant de 3 à 5 ans, rural et pauvre (Q1) et résidant dans les régions de Kolda ou de Kaffrine, a moins de 3 % de chances de bénéficier d'un service, alors que son homologue urbain, riche (Q5) et résidant à Ziguinchor en a plus de 90 %. Ces écarts, certes entre des situations extrêmes, sont considérables.

Au total, on peut constater l'existence de convergence et de complémentarité entre les données issues des données administratives et de celles de l'enquête de ménages MICS. On mesure qu'il y a à la fois i) une diversité de formules (pour lesquelles on n'est pas à ce stade en mesure d'en évaluer les mérites respectifs quant à leur degré de préparation effective des enfants pour leur scolarité primaire), et ii) une diversité géographique et sociale assez intense, sachant que celle-ci est globalement plus accentuée dans le secteur formel que dans le secteur non formel. Par ailleurs, on constate le faible impact du genre sur la fréquentation des services pour les jeunes enfants, cet impact étant en fait inexistant dans le secteur formel (et dans les milieux aisés), pour rester très modéré dans le secteur non formel.

1.4.
LES IMPACTS DE LA PRÉSCOLARISATION SUR LES FLUX ET LES APPRENTISSAGES EN PRIMAIRE

Un aspect important à documenter dans la perspective d'une politique en matière de Petite Enfance, et en particulier de préscolarisation, est celui des impacts sur la scolarité primaire. Il est en effet possible d'évaluer dans quelle mesure le fait pour un enfant d'avoir bénéficié de préscolarisation le met effectivement en mesure d'être mieux préparé pour le cycle primaire et d'y effectuer une meilleure scolarisation, sachant que cela signifie i) faire une scolarité aussi complète et fluide que possible, avec de moindres risques de redoubler et/ou d'abandonner en cours de cycle, et ii) obtenir un niveau plus élevé d'acquisitions. Dans la perspective de documenter ces points de manière factuelle, Mingat (2014) a ré-exploité les données de l'enquête réalisée par la CONFEMEN (PASEC) en 2006.

Le travail qu'il a mené sur ces données reste toutefois contingent de la nature des informations qui y sont disponibles. A cet égard, une limitation importante concerne les activités dont a été bénéficiaire le jeune avant son entrée en primaire. La fréquentation d'une « maternelle ou d'un jardin d'enfants » est identifiée de façon générique, sans en distinguer la formule, mais l'acception retenue de fait dans l'enquête est sans doute très large (incluant l'inscription dans une école coranique), car on compte qu'environ 23 % des enfants enquêtés en CP2 et en CM1 déclarent avoir bénéficié de ces services. En outre, la durée pendant laquelle le jeune a pu bénéficier de ces services n'est pas connue. La seule variable disponible prend donc en compte des situations assez différentes ; seul un impact moyen de ces situations diverses peut donc être estimé.

Concernant la fluidité de la carrière scolaire, sont notamment ciblés, dans l'enquête, i) le risque de redoubler le CP2, et ii) le nombre d'années perdues pour l'atteinte de la classe de CM1. Concernant les acquisitions scolaires, les analyses portent sur les scores en quatre points de la scolarité primaire, à savoir i) la fin du CP1 (score de début de CP2), ii) la fin de CP2, iii) la fin de CE2 (score de début de CM1) et iv) la fin du CM1. Une procédure de modélisation multivariée (spécification appropriée à la nature des différentes variables expliquées considérées) est utilisée pour contrôler le fait que les caractéristiques sociales de ceux qui ont été, ou non, préscolarisés, diffèrent en moyenne. Pour des commodités de lecture, seules sont proposées des simulations numériques tirées des modèles. Le tableau 5, ci-après, propose une synthèse des résultats obtenus.

Tableau 5
Impact du préscolaire sur les carrières et les acquisitions scolaires en primaire

Domaine d'impact	Effet brut	Effet net
Carrière scolaire		
Risque de redoubler le CP2 (%)	- 5,9 %	- 5,0 % ***
Nombre d'années perdues pour atteindre le CM1	- 0,22 an	- 0,14 an ***
Acquisitions scolaires (m = 100, σ = 15)		
Score fin CP1	+ 3,8 points	+ 1,0 point (ns)
Score fin CP2	+ 5,0 points	+ 2,5 points ***
Score fin CE2	+ 6,0 points	+ 3,5 points ***
Score fin CM1	+ 6,5 points	+ 4,5 points ***

(ns) : non significatif; ** : significatif au seuil de 5 %; *** : significatif au seuil de 1 %.

Concernant l'impact du préscolaire sur les carrières scolaires en primaire, les résultats sont à priori favorables. En effet, le risque de redoubler le CP2 est de 6 points inférieurs chez ceux qui ont eu une préscolarisation, par rapport à ceux qui n'en n'ont pas eue. En contrôlant l'influence des variables sociales, l'impact du préscolaire reste très positif (5 points) et est statistiquement très significatif. Cet effet positif en début de scolarité primaire se poursuit ensuite, dans le sens où lors de l'accès au CM1, le nombre d'années d'études suivi depuis l'accès à l'école est réduit de 0,22 année pour ceux qui ont eu du préscolaire, par rapport à ceux qui n'en ont pas eu.

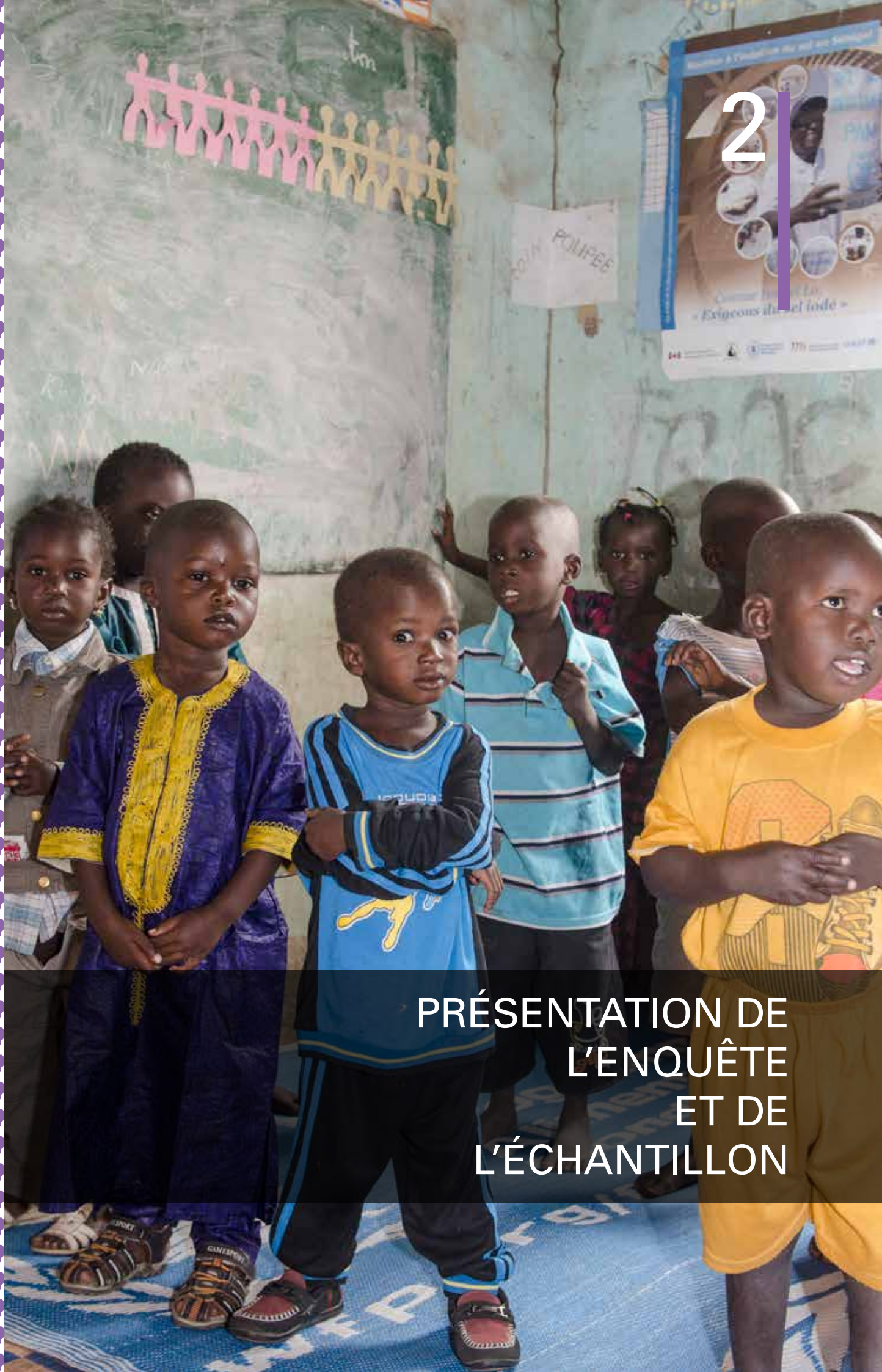
Concernant maintenant l'impact du préscolaire sur les acquisitions scolaires en primaire, les résultats obtenus sont aussi plutôt favorables. En effet, les chiffres sont statistiquement bien significatifs à partir du CP2, avec une progression en cours de cycle de 2 points en fin deuxième année primaire (CP2), à 3 points en fin de quatrième année (CE2) et de 4 points en fin de la cinquième année du cycle (CM1). Notons que ce pattern d'augmentation de l'impact de la préscolarisation (à l'avantage des préscolarisés sur ceux qui ne l'ont pas été) constitue une régularité parmi les pays dans lesquels des analyses de ce type ont pu être conduites. Cela suggère que les constructions cognitives faites dans les temps qui précèdent l'accès au primaire sont importantes, tout en illustrant la dimension cumulative des apprentissages, les bons apprentissages en fin de cycle s'inscrivant (dans une conception « à la B. Bloom ») dans la poursuite des bons apprentissages en début de cycle.

Au total, les analyses empiriques qui viennent d'être présentées offrent une image plutôt favorable de la préscolarisation en tant que levier pour l'amélioration de la qualité du cycle primaire, sachant que ce levier agit à la fois i) sur le niveau des apprentissages individuels, et ii) sur la fluidité des carrières scolaires en cours de cycle. Ces résultats sont à l'évidence encourageants et apportent du crédit pour le développement des activités pour la Petite Enfance, en particulier pour la préscolarisation.

Cela dit, il faut aussi noter que l'intensité de l'effet de la préscolarisation au Sénégal est sans doute beaucoup moins importante que ce qu'elle est en réalité ou de ce qu'elle pourrait être. En effet, l'intensité des impacts estimés sur les données disponibles au Sénégal s'avère assez notablement inférieurs à ce qui a par exemple été observé récemment dans le contexte togolais (Mahdjoub, 2013). D'autres types de travaux, mais à finalité comparable, suggèrent aussi que les effets de la préscolarisation sont sans aucun doute beaucoup plus intenses au Cabo Verde qu'au Sénégal (Coury, 2013). Bien que la comparabilité avec ceux conduits, également de façon récente, en Mauritanie (Seurat, 2011) ne soit pas tout à fait assurée, il se pourrait que le Sénégal ne soit en fait pas très éloigné de ce dernier pays, et se situe à un niveau inférieur du Togo et du Cabo Verde.

Avec les informations disponibles, on ne peut sans doute faire que des conjectures sur les raisons susceptibles d'expliquer la performance évaluée à priori comme modeste pour la préscolarisation au Sénégal dans l'enquête analysée. Un point très important à rappeler est l'acception sans doute très large de la préscolarisation, capturée dans la variable qui porte ce nom dans l'enquête du PASEC. Or il est possible que l'efficacité des différentes formules de préscolarisation soit en fait différente.

La présente étude va permettre d'apporter des éléments factuels pour évaluer l'efficacité respective des différentes formules de préparation des enfants à leur entrée en primaire (structures communautaires, classes maternelles publiques, Cases des Tous Petits, structures privées, maternelles Franco-Arabes, Classes Préparatoires à l'Elémentaire, daaras), selon la durée de fréquentation des enfants (un an, deux ans, trois ans). Elle permettra ainsi de progresser davantage i) dans la connaissance sur le sujet, et ii) dans la définition des contenus à conforter, pour maximiser l'impact des différentes formules de préscolarisation.



2

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON

Ce bilan de compétences des nouveaux entrants au cycle primaire s'appuie sur une enquête spécifique, dont les outils ont été construits selon des dispositions particulières. Il convient de présenter les modalités de construction des différents instruments, puis celles qui ont guidées la définition de l'échantillon. Nous nous intéresserons ensuite aux caractéristiques des élèves interrogés.

2.1 LA CONSTRUCTION DES INSTRUMENTS DE L'ENQUÊTE

L'enquête a été construite par une équipe nationale composée de membres du Ministère de l'Education Nationale (MEN), et notamment de la Direction des Enseignements Primaire et Secondaire (DEPS) et de la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE), et de l'Institut National d'Etude et d'Action pour le Développement de l'Education (INEADE), avec un appui technique de l'UNICEF.

Elle a été administrée par des inspecteurs d'académie, sous la supervision de l'équipe nationale, dans les premières semaines suivant la rentrée scolaire 2014-2015. Le choix de cette période s'explique par le fait qu'il est possible, à ce seul moment, i) d'évaluer les compétences que les élèves ont construites dans la période préscolaire, dans la mesure où ils viennent très récemment d'accéder au cycle primaire et n'ont donc bénéficié que de quelques semaines d'enseignement, et ii) de disposer en même temps d'enfants qui n'ont pas bénéficié d'activités de préscolarisation.

Dans la mesure où cette étude vise d'une part, à évaluer le degré d'acquisition des élèves dans les différents domaines de compétences jugés utiles pour une bonne préparation au cycle primaire, et d'autre part, à analyser ces degrés d'acquisitions au regard des caractéristiques des élèves, de leur environnement familial et de leur parcours préscolaire (type de structure fréquenté, durée de fréquentation, modalités d'organisation et contenus des activités préscolaires), les informations utiles pour mener à bien ce travail ont nécessité la construction de différents instruments et leur administration à différents acteurs. Ces instruments sont présentés dans le graphique 1, ci-dessous.

2

Dans la perspective d'évaluer le degré de préparation des enfants à l'école primaire, un test visant à évaluer des compétences dans un certain nombre de dimensions, considérées comme des prérequis pour l'abord des apprentissages formels au cours du cycle primaire, a été construit et administré à des élèves venant d'entrer au cycle primaire (Instrument 1). Leurs compétences en matière comportementale et relationnelle étant difficiles à appréhender par des questions ou des mises en situation ponctuelles, une alternative a consisté d'une part à interroger les enseignants sur ces aspects au cours du début de l'année scolaire et d'autre part à mobiliser l'appréciation de l'enquêteur sur le comportement de l'élève au cours de la réalisation du test (Instrument 2).

Graphique 1

Présentation des instruments de l'enquête "Quel est le degré de préparation des enfants à l'entrée au primaire?"

Test d'évaluation des compétences
EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES
QUESTIONS À L'ENSEIGNANT SUR LES COMPÉTENCES SOCIALES DES ÉLÈVES 1. Par leurs caractéristiques (âge, sexe, etc.)? 2. Par les caractéristiques de leur environnement familial (profession et niveau d'instruction des parents, langue parlée à la maison, etc.)?
QUESTIONS POUR LES PARENTS D'ÉLÈVES 1. Par leur parcours préscolaire? 2. Selon le type de structure fréquenté? 3. Selon la durée de fréquentation? 4. Selon le contenu des acticités préscolaires? 5. Selon les modalités d'organisation de la structure préscolaire?
INFORMATIONS DE LA DPRE
QUESTIONNAIRE COMPLÉMENTAIRE POUR LES RESPONSABLES DES STRUCTURES PRÉSCOLAIRES
QUESTIONNAIRE POUR LES RESPONSABLES DE DAARA (ÉCOLE CORANIQUE)

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON

Une fois que les niveaux de compétences des élèves dans un certain nombre de domaines sont évalués, la question est alors d'analyser leur variabilité. Une première piste d'analyse consiste à estimer dans quelle mesure les caractéristiques des élèves (leur âge, leur sexe) et de leur environnement familial (la situation socio-culturelle de leur famille, la langue qu'ils parlent chez eux) peuvent expliquer la variabilité des scores qu'ils ont obtenus au test. Pour obtenir ces informations, avant le passage de l'enquêteur, nous avons envoyé aux directeurs des écoles enquêtées un questionnaire destiné aux parents des nouveaux entrants au cycle primaire (Instrument 3).

Une deuxième piste d'analyse vise à analyser dans quelle mesure le parcours et les expériences collectives dont ont pu bénéficier les élèves avant leur accès au cycle primaire peuvent expliquer les différences de scores. Mais il ne suffit pas de demander aux élèves s'ils ont fait du préscolaire ou non pour appréhender ce parcours, les élèves ayant pu fréquenter, d'une part, différents types de préscolaire (écoles maternelles publiques, privées ou franco-arabes, cases des tout-petits, classes préparatoires à l'élémentaire, cases ou garderies communautaires, ou daaras), et d'autre part, pendant des durées différentes (une, deux ou trois années). Ces renseignements sont fournis par les questionnaires administrés aux parents d'élèves.

De plus, sous le même vocable de « préscolaire », on peut trouver des réalités très différentes en matière de modes d'organisation et de contenus. Pour connaître les caractéristiques des structures préscolaires que les élèves ont fréquentées avant d'entrer au primaire, nous disposons d'un certain nombre d'informations compilées chaque année par la DPRE (Instrument 4). Mais cette base de données n'inclut pas des questions comme le temps alloué aux activités, le contenu de ces activités, la disponibilité de kits pédagogiques, l'existence de comité de gestion ou d'une association de parents d'élèves, etc. Nous avons donc construit un questionnaire complémentaire destiné aux responsables des structures préscolaires, pour collecter ces informations (Instrument 5). Par ailleurs, la base de données de la DPRE ne concerne pas les daaras ; nous avons donc construit un questionnaire destiné aux responsables de daara, reprenant les questions posées par la DPRE, et y avons inclus le questionnaire complémentaire (Instrument 6).

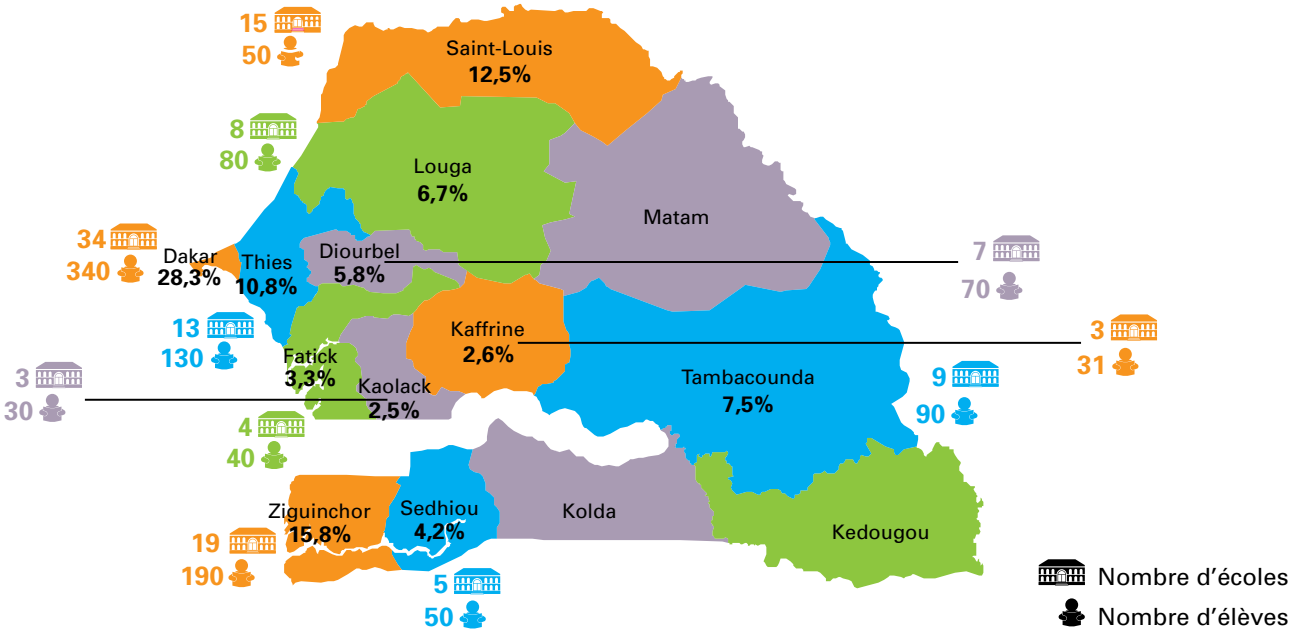
Au final, on dispose donc de six instruments. Ces différentes sources de données ont ensuite été consolidées et fusionnées dans une même base de données globale. Ceci permet, pour chaque enfant de l'échantillon, de disposer des résultats qu'il a obtenu à chaque item du test, de connaître ses caractéristiques, ainsi que celles de ses parents, et de disposer des caractéristiques de la structure préscolaire qu'il a éventuellement fréquentée, avant d'entrer en cours d'initiation

2.2 LA CONSTRUCTION DE L'ÉCHANTILLON

L'échantillon de cette enquête a été construit de façon à ce soient représentées les différentes situations de préscolaire dont ont pu bénéficier les élèves, et non pas sur les critères classiques de représentativité de la population des enfants sénégalais. Le travail s'est fait en plusieurs étapes. La première a consisté à identifier les différents types de préscolaire existant sur le territoire national. Huit formules ont été retenues : les écoles maternelles publiques, les écoles maternelles privées, les écoles maternelles franco-arabes, les Cases des Tout-Petits (CTP), les Classes Préparatoires à l'Elémentaire (CPE), les structures préscolaires communautaires, les garderies communautaires et les daaras. A partir de la répartition de chaque type de préscolaire sur le territoire national (par région, puis au sein de chacune d'entre elle, par milieu), 120 structures, soit quinze par type de préscolaire, ont été sélectionnées selon des modalités aléatoires.

Le travail a ensuite consisté à associer à chaque préscolaire l'école élémentaire, dans laquelle les chances étaient les plus fortes de retrouver les élèves ayant fréquenté la structure préscolaire (et ce, sans tenir compte du statut de l'école élémentaire). Enfin, au sein de chaque école élémentaire, le test a été administré, sur deux jours, à dix élèves (en essayant de respecter un équilibre entre garçons et filles) : huit ayant fréquenté la structure élémentaire associée et deux n'ayant pas été préscolarisés. Au total, l'échantillon compte donc 1 201 élèves, répartis dans 11 des 14 inspections d'académie du pays. Notons qu'une élève a ensuite été retirée de l'échantillon, parce qu'elle n'a passé qu'une petite partie des items du test. La carte ci-dessous (graphique 2) présente le nombre de structures préscolaires et d'élèves enquêtés par inspection d'académie.

Graphique 2
Distribution des écoles et des élèves enquêtés par région



2.3
LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES DE L'ÉCHANTILLON

Examinons de façon plus précise les caractéristiques des élèves de l'échantillon. On dispose, à cet égard, des données recueillies par les enquêteurs lors de l'administration du test et des informations fournies par les parents d'élèves. Nous examinerons d'abord les caractéristiques personnelles des élèves et de leur environnement familial, avant d'examiner leur parcours préscolaire

2.3.1.
LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES ÉLÈVES ET DE LEUR ENVIRONNEMENT

Le tableau 6 ci-après nous renseigne sur un certain nombre de caractéristiques des élèves de l'échantillon. Une première information concerne l'âge des élèves. Si la moyenne s'établit, de façon globale, à 6,7 ans, on observe que l'âge des enfants varie en fait de 4 à 13 ans (mais les extrêmes sont bien sûr peu fréquents). On remarque également que l'âge moyen est un peu plus élevé en milieu rural qu'en milieu urbain, la plage de variation s'élevant par ailleurs de 5 à 13 ans en zone rurale, contre de 4 à 12 ans en zone urbaine.

Tableau 6
Distribution des élèves selon certaines de leurs caractéristiques

Caractéristiques	Milieu		Total
	Urbain	Rural	
Äge			
Age moyen	6,6 ans	7,0 ans	6,7 ans
Min-Max	4-12 ans	5-13 ans	4-13 ans
Genre			
Filles	52,0 %	55,0 %	53,0 %
Garçons	48,0 %	45,0 %	47,0 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Zone			
Ouest	0,0 %	43,5 %	28,3 %
Centre	28,5 %	19,3 %	22,5 %
Sud	33,3 %	12,8 %	20,0 %
Sud-est	12,1 %	9,0 %	10,1 %
Nord	26,1 %	15,4 %	19,2 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Langue			
Wolof	65,7 %	34,7 %	54,8 %
Peul	11,4 %	8,3 %	10,3 %
Sérère	2,1 %	21,9 %	9,0 %
Diola	4,1 %	15,0 %	7,9 %
Mandingue	4,2 %	13,1 %	7,3 %
Français	9,8 %	0,0 %	6,3 %
Autres	2,7 %	7,1 %	4,3 %
TOTAL	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Ensemble (%)	64,9 %	35,1 %	100,0 %

L'échantillon comprend un peu plus de filles (53 %) que de garçons (47 %). On observe également que la proportion de garçons est un peu plus forte en milieu rural qu'en milieu urbain (45 % contre 48 %).

S'agissant de la zone dans laquelle les enfants résident, on note que ceux habitant la région de Dakar (Ouest) sont les plus nombreux et représentent 28 % de l'échantillon. La proportion

de ceux résidant dans le Centre (Thiès, Fatick, Kaolack et Diourbel) est de 22 %, celle des enfants habitant dans le Sud (Ziguinchor et Sedhiou) de 20 %, et celle des enfants du Nord (Saint-Louis et Louga) 19 %. Enfin, les moins nombreux sont ceux résidant dans le Sud Est du pays (Kaffrine et Tambacounda), qui représentent 10 % de l'échantillon. Toujours au titre de la localisation géographique des enfants, le nombre de ceux vivant en milieu urbain est plus élevé ceux résidant en milieu rural, les premiers représentant 65 % de l'échantillon et les seconds 35 %. Notons que la surreprésentation des Dakarois et des urbains s'explique, comme nous l'avons souligné plus haut, par la distribution des services préscolaires dans le pays et par les dispositions prises pour construire l'échantillon de l'enquête.

La majorité (55 %) des enfants parle wolof à la maison. Parmi les autres langues citées, 10 % des enfants parlent le peul chez eux, 9 % le sérère, 8 % le diola, 7 % le mandingue et 6 % le français. Notons que l'utilisation du wolof et du français est plus forte en milieu urbain et qu'à l'inverse, le sérère, le mandingue et le diola sont plus répandus en milieu rural.

On dispose également de certaines informations sur les parents d'élèves, et plus précisément sur leur profession (agriculteur, vendeur, commerçant ou artisan, chauffeur, cadre, employé ou ouvrier, retraité, sans emploi, à l'étranger et autre) et leur niveau d'instruction (non scolarisé, fréquentation d'un programme d'alphabétisation, a atteint 1 à 4 années de primaire, 5-6 années de primaire, l'enseignement secondaire ou enfin, le supérieur). Ces informations ont été synthétisées, avec une analyse factorielle, en un seul indicateur, qui rend compte de la « situation socio-culturelle de la famille ». Sur la base de la distribution globale de cet indice, on peut définir (selon les procédures classiques) cinq quintiles, comptant chacun 20 % des ménages. Le quintile 1 compte les ménages appartenant au groupe des 20 % les plus défavorisés de la population, alors que le quintile 5 compte les ménages appartenant au groupe des 20 % les plus favorisés.

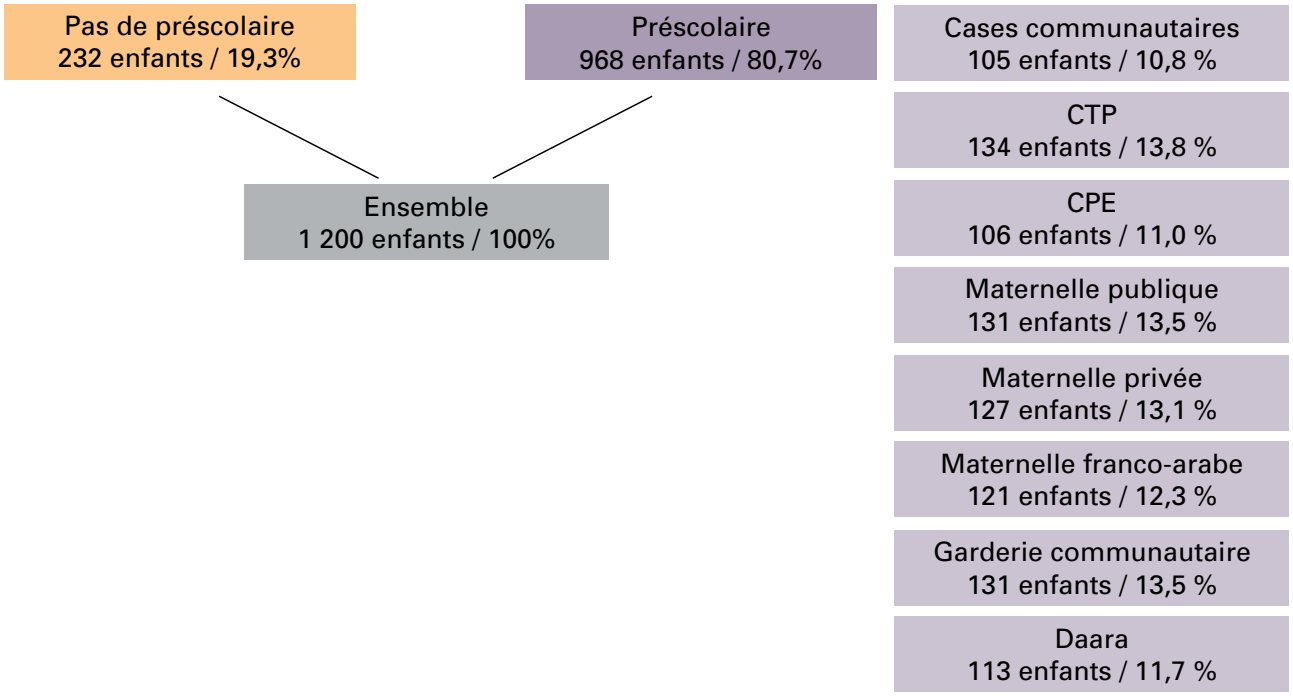
Précisons enfin que si 91 % des enfants vivent avec leurs 2 parents, ils sont 1 % à ne vivre qu'avec leur mère et 8 % à ne vivre avec aucun des deux. On note aussi que cette proportion d'enfants qui ne vivent pas avec leurs parents est un peu plus forte en milieu urbain que rural (10 % contre 7 %); les enfants qui ne vivent qu'avec leur mère résident tous en milieu rural.

2.3.2
LE PARCOURS PRÉSCOLAIRE DES ÉLÈVES

Rappelons que, dans cette enquête, le choix des élèves s'est fait de façon à ce que toutes les situations liées au préscolaire soient représentées. De ce fait, et contrairement à la réalité dans le pays, la distribution de notre échantillon comporte un grand nombre d'élèves ayant fréquenté une structure préscolaire. Le graphique 3 ci-dessous donne la distribution des élèves de notre échantillon, selon qu'ils aient ou non fréquenté une structure, selon le type de préscolaire suivi.

Sur les 1 200 élèves de l'échantillon, 232 (soit 19 %) n'ont pas fréquenté le préscolaire avant d'entrer en primaire. Les 968 élèves ayant bénéficié d'activités préscolaires (81 % de l'échantillon) se répartissent quasiment dans les mêmes proportions dans les huit types de préscolaire que nous avons identifiés. Ils sont en effet entre 105 et 134 dans chacune des catégories, ce qui représente de 11 à 13 % de l'échantillon.

Graphique 3
Distribution des élèves selon leur parcours préscolaire



De façon complémentaire, il est utile de connaître le type de préscolaire fréquenté par les élèves selon certaines de leurs caractéristiques. Ces informations sont données dans le tableau 7, ci-dessous. Rappelons que ces chiffres ne peuvent être généralisés, dans la mesure où notre échantillon n'a pas été construit pour être représentatif de la situation nationale.

Tableau 7
Type de préscolaire fréquenté selon certaines caractéristiques des élèves

	Case communautaire	CTP	CPE	Mat. publique
Äge				
Age moyen	7.0	6.8	6.8	6.6
Min-Max	5.8	5.4	5.1	5.1
Min-Max	8.6	10.6	8.6	10.1
Genre				
Filles	12.5%	14.2%	10.9%	13.4%
Garçons	9.0%	13.5%	11.0%	13.7%
Milieu				
Rural	28,0 %	19,9 %	14,1 %	21,0 %
Urbain	1,3 %	10,5 %	9,2 %	9,3 %
Zone				
Ouest	0.0%	2.5%	2.9%	9.4%
Centre	22.5%	9.6%	15.6%	14.7%
Sud	0.0%	30.5%	12.6%	25.8%
Sud-est	0.0%	41.7%	16.7%	0.0%
Nord	29.8%	4.3%	12.8%	12.8%
Situation socio-culturelle				
20 % les moins favorisés	17.3%	28.3%	12.6%	9.9%
20 % moins favorisés	16.9%	17.5%	14.5%	9.6%
20 % favorisés	11.4%	10.5%	11.8%	16.6%
20 % plus favorisés	6.2%	8.4%	9.3%	19.1%
20 % les plus favorisés	2.5%	5.1%	6.4%	9.6%

En ce qui concerne les caractéristiques propres aux élèves, on note que si leur âge s'établit en moyenne à 6,7 ans, il varie en fait de 4 à 13 ans. On retrouve les enfants les plus âgés parmi ceux ayant fréquenté une CTP (6,8 ans), une case communautaire (6,9 ans) ou un daara (7,5 ans). On observe ensuite que les parents ne semblent pas privilégier un type de préscolaire selon que leur enfant soit un garçon ou une fille, la distribution entre les différents préscolaires étant plus ou moins équilibrée.

S'agissant du milieu de résidence des élèves, on remarque qu'en zone rurale, les parents recourent davantage aux cases communautaires (28 %), aux écoles maternelles publiques (21 %), aux CTP (20 %) et aux CPE (14 %) qu'aux autres formules. En zone urbaine, le

Mat.privée	Mat.franco-arabe	Garderie communautaire	Daara	Ensemble
6.4	6.3	6.5	7.5	6.7
5.2	4.2	5.0	4.9	4.2
8.5	10.9	8.1	12.6	12.6
12.1%	12.6%	12.5%	11.9%	100.0%
14.3%	12.3%	14.8%	11.4%	100.0%
12.1%	12.6%	12.5%	11.9%	100.0%
14.3%	12.3%	14.8%	11.4%	100.0%
27.2%	38.0%	14.5%	5.4%	100.0%
8.3%	0.0%	11.0%	18.3%	100.0%
13.7%	8.4%	4.2%	4.7%	100.0%
8.3%	0.0%	16.7%	16.7%	100.0%
0.0%	0.0%	22.9%	17.6%	100.0%
7.3%	3.7%	6.3%	14.7%	100.0%
3.0%	4.8%	12.0%	21.7%	100.0%
9.2%	15.7%	15.7%	9.2%	100.0%
15.6%	16.4%	18.2%	6.7%	100.0%
33.1%	21.0%	14.0%	8.3%	100.0%

choix des parents se porte davantage sur les écoles maternelles franco-arabes (19 %), les garderies communautaires (18 %), les maternelles privées (18 %) et les daaras (14 %).

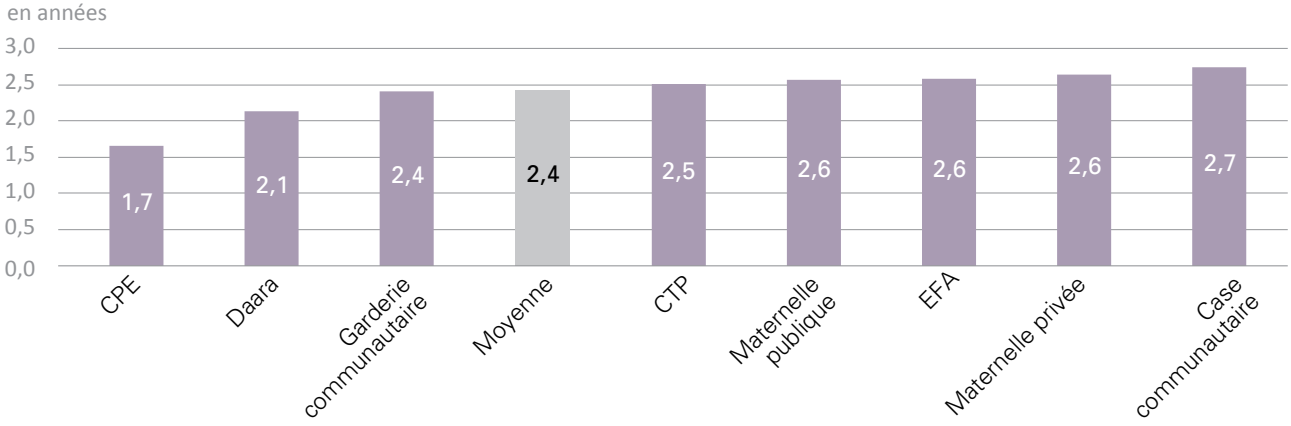
Il existe également une certaine variabilité dans la formule préscolaire selon la zone de résidence. A Dakar et son agglomération, les maternelles franco-arabes (38 %), privées (27 %) et dans une moindre mesure, les garderies communautaires (14 %) sont nettement plus présentes que les autres types de préscolaire. Dans le Centre, les élèves sont nombreux à avoir suivi une case communautaire (22 %), mais aussi à avoir fréquenté un daara (18 %) ou une CPE (16 %). Dans le Sud du pays, on rencontre plus souvent une CPE (30 %), une

maternelle publique (26 %) ou privée (14 %). Dans le Sud Est, ce sont les CTP (42 %) qui sont les plus plébiscitées, suivies par les CPE, les garderies communautaires et les daaras (17 % chacun). Enfin, dans le Nord du pays, si 30 % des enfants ont fréquenté une case communautaire, ils sont aussi 23 % à avoir été inscrits dans une garderie communautaire et18 % dans une daara.
Concernant enfin la situation socio-culturelle des familles, on observe que les enfants appartenant aux familles les moins favorisées ont été plus fréquemment inscrits dans une CTP (28 % du quintile 1 et 17 % du quintile 2), une case communautaire (respectivement pour les deux quintiles, 17 % et 17 %), un daara (15 % et 22 %) ou dans une CPE (13 % et 14 %). Les enfants des quintiles 3 et 4 se distribuent de façon plus ou moins similaire : ils sont un peu plus nombreux à avoir fréquenté une maternelle publique (17 % du quintile 3 et 19 % du quintile 4), une garderie communautaire (16 % et 18 %) ou une maternelle franco-arabe (16 % et 16 %). Notons que les enfants du quintile 4 ont plus fréquemment été inscrits dans une maternelle privée (16 % contre 9 % de ceux du quintile 3). Enfin, les enfants appartenant aux 20 % des familles les plus favorisées sont nettement plus à avoir suivi une maternelle, qu'elle soit privée (33 %) ou franco-arabe (21 %).

Pour progresser dans la connaissance du parcours préscolaire des élèves, il est maintenant utile d'examiner la durée pendant laquelle les enfants ont été préscolarisés. Le graphique 4 ci-après présente la durée moyenne de préscolarisation selon le type de préscolaire fréquenté.

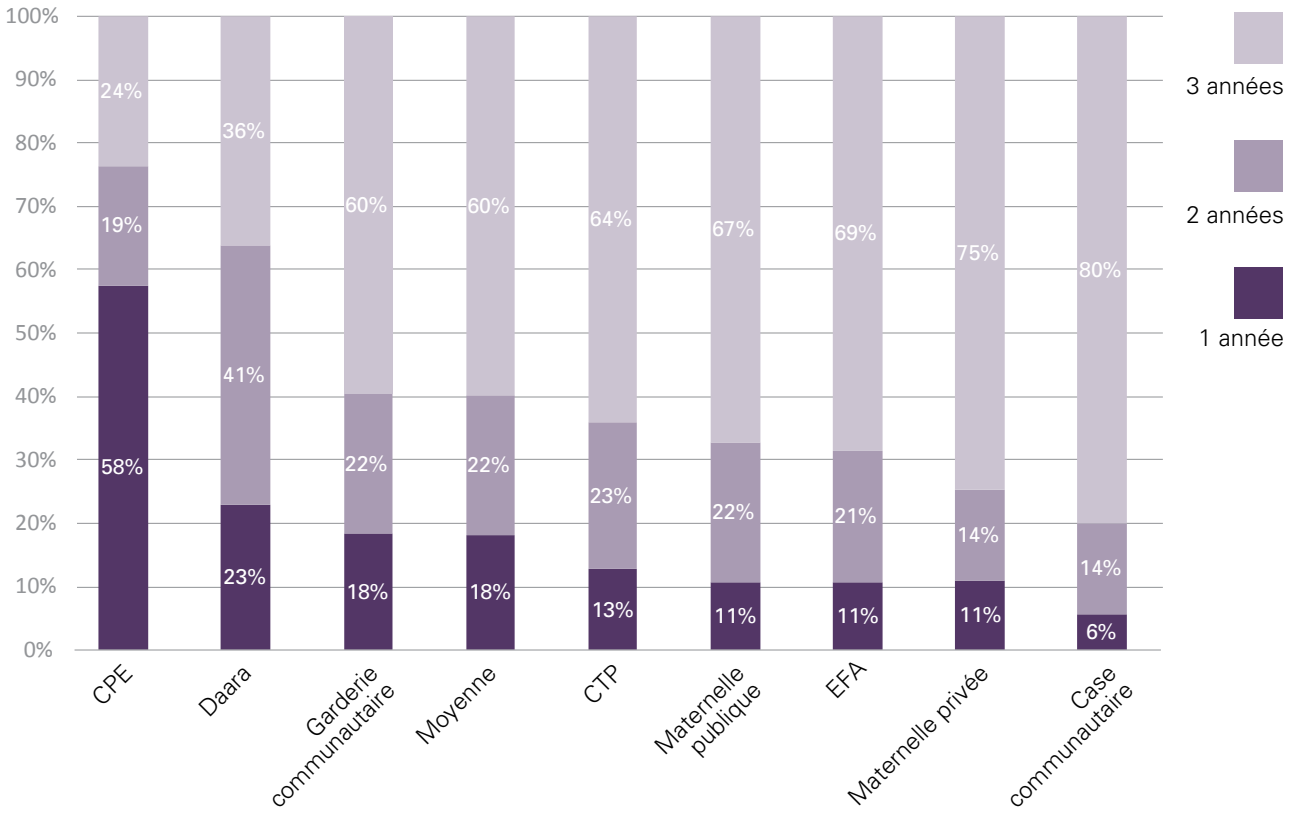
Si de façon globale, la durée moyenne de préscolarisation des élèves de l'échantillon s'établit à 2,4 ans, elle varie en fait de 1,7 ans dans les CPE à 2,7 ans dans les cases communautaires. Notons que les CPE représentent une offre préscolaire particulière : ces classes, implantées dans des écoles élémentaires, durent en principe une année et prennent en charge uniquement les enfants âgés de 5 ans.

Graphique 4
Durée moyenne de préscolarisation selon le type de préscolaire



Dans la mesure où ces valeurs moyennes ne suffisent pas à appréhender la variabilité des parcours préscolaires des élèves, elles sont complétées par la distribution des élèves selon la durée pendant laquelle ils ont fréquenté le préscolaire. Le graphique 5 ci-dessous fournit ces informations, déclinées par type de préscolaire. Ces informations sur le type et la durée de préscolarisation sont cruciales pour la suite des analyses, notamment parce qu'elles vont permettre d'évaluer dans quelle mesure le fait d'avoir fréquenté tel type de préscolaire pendant telle durée a un impact sur les compétences des élèves.

Graphique 5
Durée de préscolarisation selon le type de préscolaire



De façon globale, on observe que si 60 % des élèves de l'échantillon ont suivi un enseignement préscolaire pendant trois ans, ils sont 18 % à l'avoir fait pendant un an et 22 % pendant deux ans. Mais au-delà de ces chiffres moyens, il existe une certaine variabilité entre les élèves selon le type de préscolaire qu'ils ont fréquenté. En effet, on remarque que les élèves sont moins nombreux à avoir fréquenté une structure préscolaire pendant trois ans dans les CPE (nous reviendrons plus loin sur ces structures) et les daaras. Ainsi, 23 % des élèves qui ont fréquenté un daara l'ont fait pendant un an, tandis que 41 % l'ont fait pendant deux ans et 36 % pendant trois ans. Lorsqu'on considère les autres types de

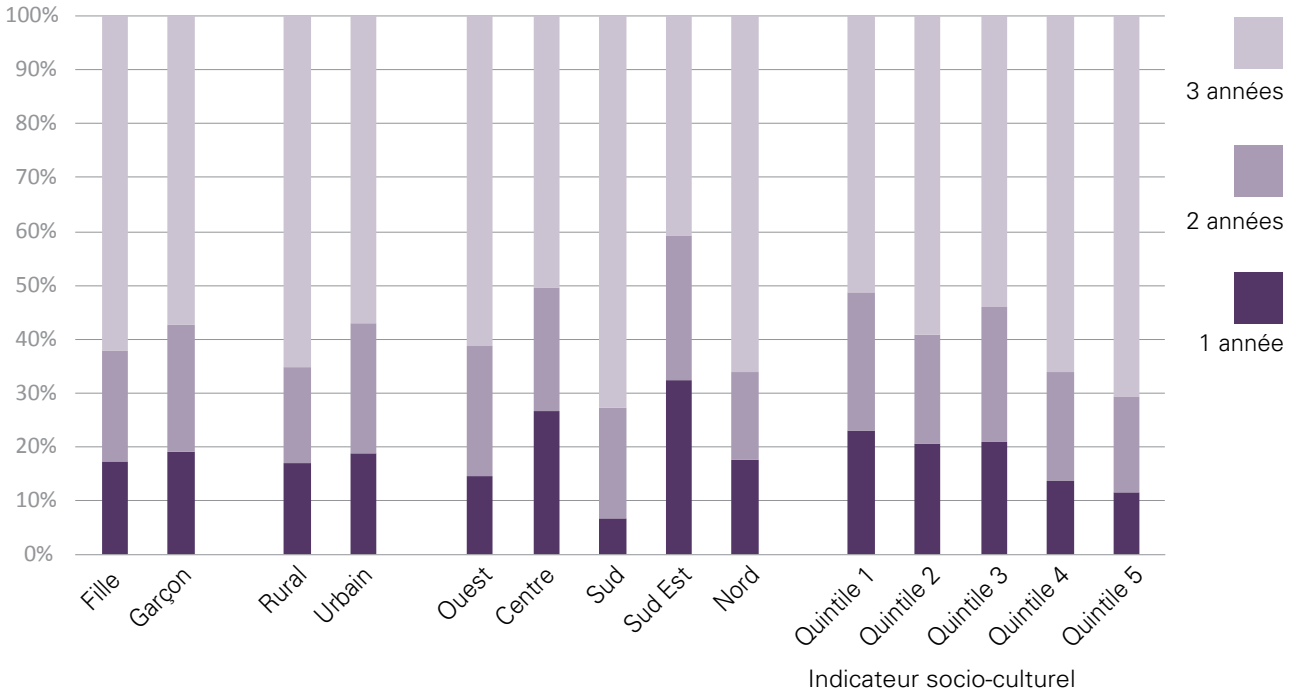
structure, on observe que la proportion d'élèves ayant fait trois années de préscolaire varie de 60 % parmi ceux ayant fréquenté une garderie communautaire et 64 % parmi ceux des CTP à 75 % parmi ceux ayant suivi une maternelle privée et 80 % parmi ceux des cases communautaires. Parmi les enfants qui n'ont pas fréquenté le préscolaire pendant trois ans, une majorité a en fait bénéficié d'activités préscolaires pendant deux ans. Leur proportion oscille entre 14 % dans les maternelles publiques et les cases communautaires à 23 % dans les CTP. Au total, seule une minorité d'élèves n'a fréquenté le préscolaire qu'une année.

Comme nous l'avons souligné plus haut, les CPE représentent un cas particulier dans l'offre préscolaire. Alors qu'elles sont censées durer une année, on remarque que si 58 % des enfants ayant fréquenté ce type de structure l'ont effectivement fait pendant la durée prévue, ils sont aussi 19 % à l'avoir suivi pendant deux ans et 24 % pendant trois ans. Dans la mesure où l'un des objectifs de cette étude est d'évaluer les impacts des différentes formules de préscolarisation sur les compétences des élèves, le fait que 42 % des enfants aient suivi plus d'une année de CPE introduit un biais dans les analyses. Il n'est pas possible de mesurer, pour ces élèves, l'effet que représente cette formule particulière sur leur degré de préparation au primaire. Nous verrons plus loin quelles dispositions peuvent être prises pour minimiser ce biais.

Il peut maintenant être intéressant de se demander qui sont les élèves qui ont fréquenté le préscolaire pendant une, deux ou trois années. Le graphique 6 ci-dessous fournit ces informations.

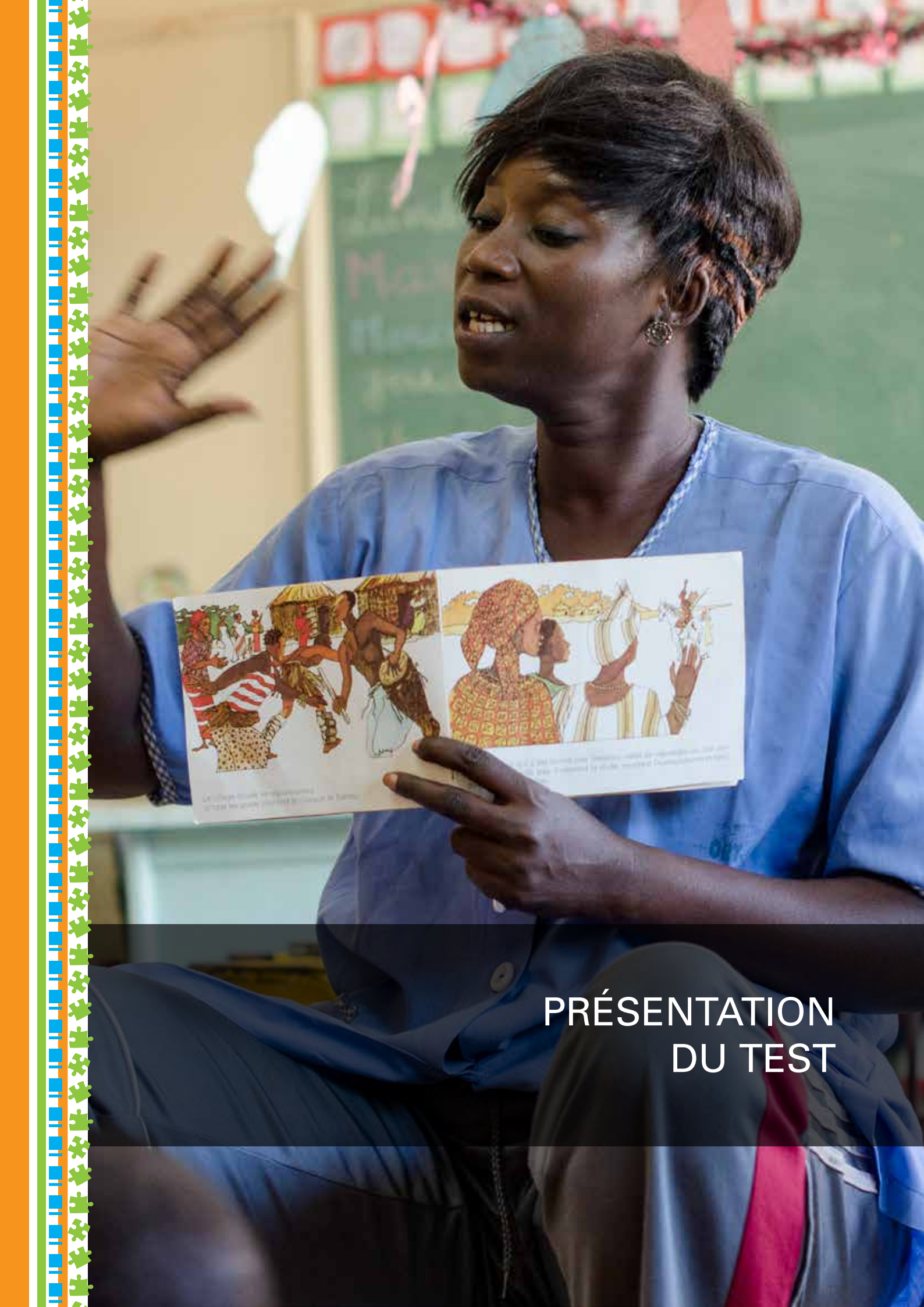
On observe d'abord des différences très modérées selon le genre et le milieu de résidence. Les garçons d'une part, et les enfants de milieu urbain d'autre part, sont un peu plus nombreux à avoir eu une ou deux années de préscolaire et de façon logique, sont un peu moins à avoir bénéficié de trois années (57 % des garçons contre 62 % des filles ; 57 % d'urbains contre 65 % de ruraux).

Graphique 6
Durée de préscolarisation selon certaines caractéristiques des élèves



Des écarts plus forts apparaissent lorsqu'on considère la zone de résidence, avec aux deux extrêmes, le Sud Est et le Sud du pays. Ainsi, ils sont 32 % dans le Sud Est et 27 % dans le Centre à avoir fréquenté le préscolaire une seule année, contre 18 % dans le Nord, 14 % dans l'Ouest et seulement 7 % dans le Sud. A l'autre extrême, si 73 % des élèves résidant dans le Sud, 66 % de ceux du Nord, 61 % de ceux de l'Ouest ont bénéficié d'une préscolarisation de 3 ans, c'est le cas de seulement la moitié des élèves du Centre et de 41 % de ceux du Sud Est.

Enfin, si la durée du préscolaire s'allonge à mesure qu'on considère une meilleure situation socio-culturelle de leur famille, on observe que les différences apparaissent surtout à partir du quintile 4. Ainsi, seuls 14 % des élèves du quintile 4 et 11 % des élèves du quintile 5 ont suivi le préscolaire pendant une seule année, contre environ 20 % des enfants des autres catégories. Ils sont en fait 71 % parmi les enfants du quintile 5 et 66 % parmi ceux du quintile 4 à avoir fréquenté le préscolaire pendant trois ans, contre un peu plus de la moitié des enfants des trois premiers quintiles.



PRÉSENTATION DU TEST

3

Cette évaluation des compétences des élèves à l'entrée au cycle primaire a nécessité la construction d'un test et d'instruments spécifiques. Le test porte sur quatre grands domaines identifiés comme étant essentiels pour le développement général des enfants, et notamment pour leur réussite scolaire (Fernald et al., 2009). Ces domaines sont le développement cognitif, la motricité, le langage et le développement social. Un certain nombre de dimensions ont été identifiées dans chacun de ces domaines. Elles concernent par exemple le développement spatio-temporel, la mémoire et le raisonnement, la sériation ou encore le rythme pour le développement cognitif. Le tableau 8 ci-après fournit toutes les informations relatives à ces domaines et dimensions. Des items ont ensuite été construits pour évaluer les compétences des enfants dans ces neuf dimensions.

Quelques principes de base ont sous-tendu leur développement :

- Le test doit être juste : la mesure doit rester valide (mesure ce qui doit être mesuré) et fiable (mesure la même chose dans le temps) pour des enfants ayant des caractéristiques différentes (genre, milieu d'origine, etc.);

- Le type de matériel utilisé pour la mise en situation dans chacun des items (photos, images, symboles, etc.) doit être familier et pertinent sur le plan culturel;

- Le test doit être conduit dans des conditions non stressantes, dans un lieu connu et sécurisant pour l'enfant (comme sa salle de classe);

- Le temps de réponse à chaque question doit être bref, et la durée globale du test compatible avec les capacités d'attention d'un jeune enfant;

- Les items doivent viser à mesurer des compétences sans avoir recours à une écriture de la part de l'enfant.

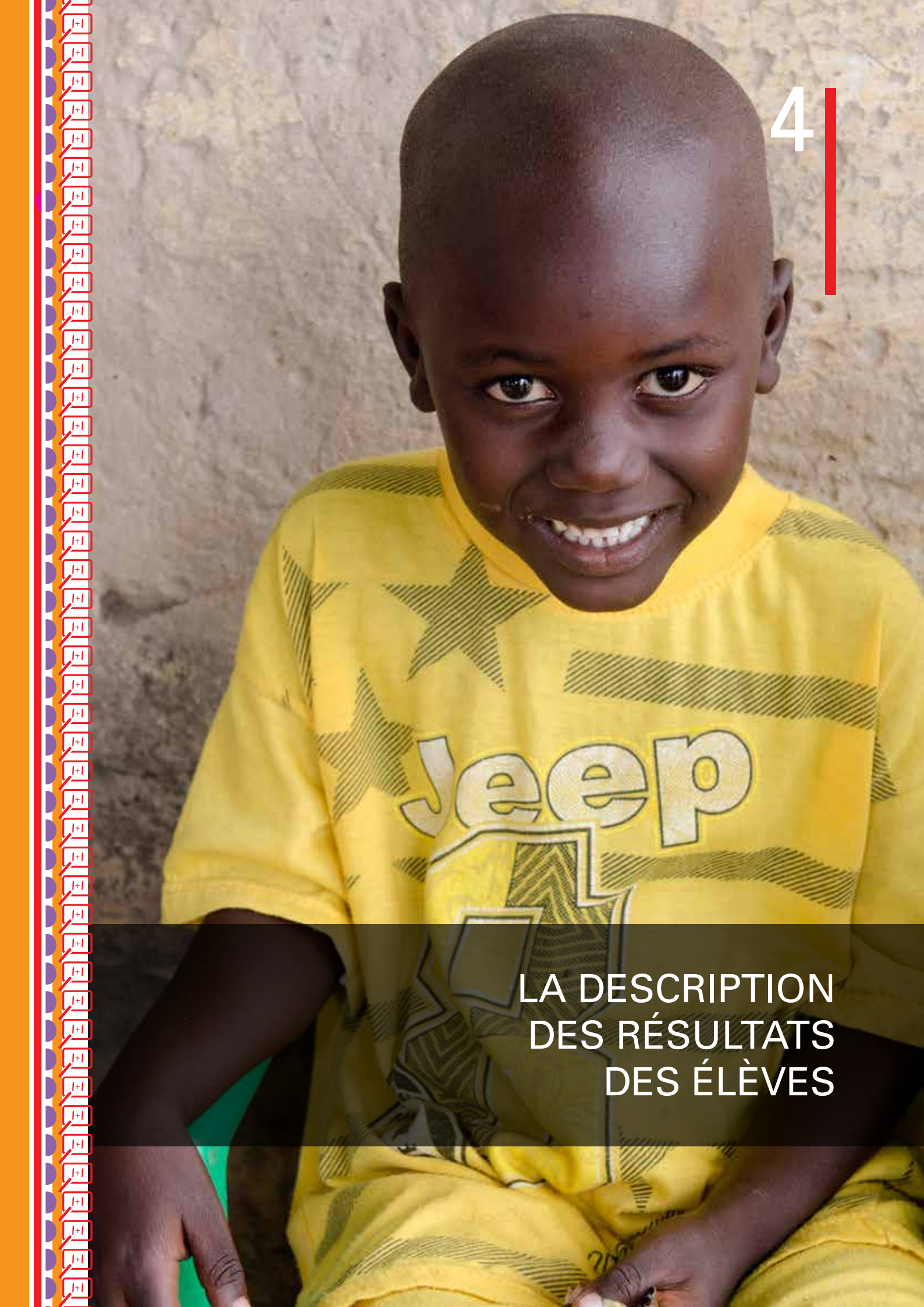
Au final, le test compte 38 items. Pour leur majorité, les compétences sont évaluées directement, par des questions et des mises en situation des élèves. Certaines dimensions étant difficiles à appréhender de cette façon, une alternative a consisté à d'une part, à interroger les enseignants, et d'autre part, à prendre en compte l'expérience de l'enquêteur durant la passation du test. Ceci concerne respectivement trois et deux items ayant trait au développement social des élèves.

PRÉSENTATION DU TEST CONSTRUIT POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS

La passation du test s'est déroulée selon deux modalités, i) collective et ii) individuelle. 24 items ont été administrés de façon collective, par groupe de cinq enfants. L'enquêteur avait pour consignes d'une part, d'administrer ces items en deux sessions, de façon à ce que les élèves restent attentifs, et d'autre part, de placer les enfants de sorte à ce qu'ils soient suffisamment espacés les uns des autres, pour pouvoir observer tous les enfants du groupe. 9 items ont été administrés de façon individuelle, une fois les items collectifs passés.

Tableau 8
Présentation du test d'évaluation des compétences

Domaine / Aptitude	Dimension	Test (Elève)				Autre instrument	
		Passation	Items	Passation	Items	Instrument	Items
Développement cognitif							
	1. Spatio-temporel	Collective	5	Individuelle	1		
	2. Sériation		2				
	3. Mémoire		3		1		
	4. Nombres		3				
	5. Rythme		3				
Motricité							
	6. Graphisme	Collective	4	Individuelle			
Langage							
	7. Compréhension	Collective	4	Individuelle	2		
	8. Expression				5		3
Développement social							
	9. Socialisation	Collective		Individuelle		Enseignant	2
						Enquêteur	2
Nombre d'items			24		9		5



4

LA DESCRIPTION DES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Dans la suite du texte, les performances des élèves sont d'abord examinées item par item, puis pour chaque dimension et enfin, dans chacun des domaines du test.

4.1.
LES RÉSULTATS OBTENUS PAR LES ÉLÈVES PAR ITEM

Avant de proposer les résultats aux différents items, notons que si certains items ont une cotation binaire (0 l'élève a échoué et 1 s'il a réussi), d'autres offrent plusieurs degrés de réussite.

Dans le domaine du développement cognitif, six dimensions ont été identifiées : le développement spatio-temporel (qui compte 6 items), la sériation (2 items), le graphisme (4 items), la mémoire et le raisonnement (4 items), la connaissance des nombres et des quantités (3 items) et le rythme (3 items). Les résultats des élèves à chacun de ces items sont donnés dans le tableau 9 ci-après.

Tableau 9
Résultats des élèves dans le domaine du développement cognitif

Domaine / Aptitude	Niveau de réussite				Echec
	1	2	3	4	
Développement spatio-temporel					
Reconnait ce qui vient en premier (chronologie)	69,7%				30,4%
Reconnait ce qui vient en premier (spatial)	71,0%				29,0%
Reconnait ce qui est en haut et en bas	94,3%				5,7%
Reconnait ce qui est en-dessous et au-dessus	93,3%				6,7%
Reconnait ce qui est dedans et dehors	93,7%				6,3%
Reconnait la droite et la gauche	79,4%				20,6%
Sériation					
Reconnait une ressemblance	82,3%				17,7%
Reconnait une dissemblance	75,7%				24,5%
Quantité / Nombre				5	
Compare des grandeurs	96,5%				3,6%
Reconnait des quantités de même taille	95,2%				4,9%
Reconnait des quantités de taille différente	92,8%				7,2%

Rythme					
Sait reconnaître, coder et transcrire un symbole (1)	74,3%				25,7%
Identifie et reproduit des rythmes de figure (2)	50,5%				49,5%
Sait reconnaître, coder et transcrire un symbole (3)	64,2%				35,8%
Mémorisation					
Reconnaît un objet évoqué	87,4%				12,6%
Cite un objet qui n'a pas été montré	78,2%				21,8%
Cite un objet qui a été montré	76,0%				24,0%
Répète deux phrases qui ont été dites	40,4%	47,2%			12,4%

La première série d'items concerne le développement spatio-temporel. Les élèves savent quasiment tous repérer, à partir de différentes illustrations, ce qui est en haut et en bas (94 % de réussite), ce qui est dedans et dehors (94 %) et ce qui est en-dessous et au-dessus (93 %). Reconnaître la droite et la gauche, qui était un item à passation individuelle, est un peu plus difficile pour les élèves; 79 % parviennent à le faire, mais 21 % y échouent. Les items visant à évaluer si l'élève sait se repérer dans le temps et dans l'espace posent problème à un nombre plus élevé d'enfants : 30 % des élèves n'arrivent pas à identifier, dans une série de 3 images, ce qui vient en premier et donc à remettre dans l'ordre une suite logique d'événements, et
29 % échouent à indiquer l'image qui vient après l'image qui a été entourée.

Pour la dimension concernant la sériation, il est demandé aux élèves de reconnaître, en 5 secondes et à partir de dessins sur un panneau, une dissemblance (un camion au milieu de trois fruits) et une ressemblance (un pilon et un mortier, contre une chemise). 76 % des élèves ont réussi à identifier la dissemblance et 82 % la ressemblance, ce qui implique que 24 % des élèves n'arrivent pas à reconnaître des objets qui se distinguent et 17 % des objets qui se ressemblent.

La connaissance des nombres et des quantités est la troisième dimension testée dans le cadre du développement cognitif. Ces items, qui consistent à comparer des grandeurs, reconnaître des quantités de même taille et reconnaître des quantités de taille différente, se caractérisent par un niveau élevé de réussite. Plus de 90 % des élèves ont réussi à chacun de ces items. Seuls 4 % des élèves n'ont pas su identifier le plus petit objet sur une image, 5 % n'ont pas réussi à indiquer l'image où il y avait le plus grand nombre de tomates, et 7 % n'ont pas pu identifier l'image, dans laquelle il y avait le plus grand nombre de tomates, qui étaient de plus petite taille que dans l'autre image.

La série suivante d'items concerne le rythme. Les compétences liées à cette dimension sont importantes à évaluer, dans la mesure où leur acquisition permet aux élèves de développer des compétences transversales, notamment dans la structuration du temps et de l'espace, ces compétences ayant ensuite une incidence positive sur les apprentissages fondamentaux des élèves en fin de cours préparatoire, et plus spécialement dans le domaine de la lecture (Mingat et Suchaut, 1994). C'est dans cette perspective que cette dimension a été introduite et que des exercices de codage-décodage, visant à transcrire des couleurs en gestes, ont été construits. Pour les deux premiers items, l'enquêteur demande aux élèves, après leur avoir montré l'exemple, de continuer une suite logique de symboles en deux minutes : d'abord, « X I X I … I » puis « I II III I … ». Les élèves doivent alors inscrire dans les pointillés (qui sont en réalité une case dans leur cahier) le symbole qui manque (« X » dans le premier item et « II » dans le second). 74 % des élèves réussissent à dessiner le bon symbole pour le premier item et 50 % à faire de même pour le second. Le dernier item concerne le codage/recodage/transfert : les élèves doivent associer un symbole à une couleur, et ce, pour trois couleurs. Le rouge est associé à « I », le jaune à « X » et le vert à « II ». L'enquêteur explique la consigne en montrant bien qu'ils doivent faire correspondre un symbole à la couleur jaune. 64 % réussissent à le faire. Ainsi, 36 % des élèves échouent à cet item, pourtant plus difficile que le deuxième, où le pourcentage d'échec s'élevait à 50 %.

La dernière série d'items vise à évaluer les compétences des élèves en mémoire et raisonnement. Quatre items ont été construits. Pour le premier, l'enquêteur dit aux élèves que « Mamadou a joué au ballon et à la pause, il a mangé une orange », puis montre une planche, sur laquelle se trouvent un ballon, un stylo et une voiture. Les élèves doivent alors mettre le doigt sur l'objet évoqué par l'enquêteur. 87 % des enfants réussissent cet item. Pour le deuxième item, qui vise à évaluer la mémoire visuelle des élèves, l'enquêteur montre une première planche sur laquelle il y a une ardoise, un stylo et une craie, puis en leur montrant une seconde planche, sur laquelle se trouvent une ardoise, un ballon et une craie, leur demande d'identifier l'objet qu'il n'y avait pas sur la première planche. 78 % des élèves réussissent cet item, ce qui implique que 22 % ont échoué à identifier l'objet qui n'était pas sur la première planche.

Le troisième item est construit sur le même principe que le précédent, sauf que les élèves doivent identifier l'objet qui est commun aux deux planches. Là encore, 76 % des élèves réussissent à identifier la mangue, qui était sur les deux planches, mais 24 % n'y parviennent pas. Enfin, le dernier item consiste, en passation individuelle, à répéter deux phrases dites par l'enquêteur : « Je lave ma main. Je mange du riz ». 47 % des élèvent réussissent à répéter les deux phrases, mais 40 % ne parvient à n'en dire qu'une et 12 % échoue à répéter ces phrases.

Dans le domaine de la motricité, quatre items ont été identifiés et évaluent les capacités des élèves en matière de graphisme (tableau 10, ci-dessous).

Tableau 10
Résultats des élèves dans le domaine du graphisme

Domaine / Aptitude	Niveau de réussite				Echec
	1	2	3	4	
Graphisme					
Reproduit un trait	8,5 %	10,3 %	20,8 %	56,8 %	3,5 %
Reproduit des formes géométriques	7,3 %	9,0 %	18,1 %	62,5 %	2,6 %
Reproduit des signes	8,7 %	11,3 %	20,0 %	55,6 %	4,5 %
Dessine un arbre	39,0 %	54,3 %			6,8 %

Les trois premiers items consistent à reproduire des formes, après les avoir vues sur une planche. Les différents degrés de réussite correspondent au nombre d'éléments que l'élève a réussi à reproduire. Pour le niveau le plus facile, il s'agit de tracer quatre traits (verticale, oblique « descendante », horizontale et oblique « ascendante »). Si 57 % des élèves ont réussi à tracer les quatre traits, on note en revanche que 21 % en ont fait trois, 10 % n'en ont reproduit que deux, 8 % n'en ont fait qu'un et 3 % n'en ont tracé aucun. Le second item consiste à reproduite des formes géométriques (triangle, rond, rectangle et carré). Il est parfaitement accompli par 62 % des élèves et presque parfaitement (3 formes) par 18 % ; mais 9 % n'ont reproduit que 2 formes, 7 % qu'une seule et 3 % aucune. Pour le 3ème item, 56 % des élèves ont su reproduire les 4 signes indiqués (les lettres « a », « c », « p », et le chiffre « 4 ») et 20 % ont su en faire 3. Seuls 4 % des élèves n'ont tracé aucun de ces signes. Le dernier item de cette dimension, le plus difficile, consiste à dessiner un arbre. La réussite complète caractérise un dessin avec un tronc et des branchage/feuillage, la réussite partielle un dessin, où il y a seulement 1 de ces 2 éléments. Plus de la moitié des élèves (54 %) ont réussi totalement cet item et 39 % l'ont réussi partiellement. Ils sont 7 % à ne pas avoir su dessiner un arbre.

Le domaine du langage comprend 2 dimensions : la compréhension (6 items) et l'expression (5 items). Les scores obtenus par les élèves sont présentés dans le tableau 11, ci-après. En matière de compréhension, les quatre items comprennent chacun 2 éléments et visent à évaluer si les élèves connaissent le nom d'un certain nombre d'objets basiques en langue locale et en français, et peuvent les identifier sur une planche comprenant cinq objets. Les deux premiers niveaux de difficulté consistent à reconnaître d'une part, une poule et une

chemise sur une planche comprenant en plus un bébé, un épi de maïs et une vache, et d'autre part, un arbre et un pilon sur une planche comprenant en plus une table, un pantalon et une chaise. Environ 90 % des élèves réussissent ces items. Pour les deux autres items, le principe est le même mais les consignes sont données en français. Les élèves doivent alors reconnaître une voiture et une chaussure sur une planche où se trouvent aussi un pantalon, un seau et une chemise, puis une table et une bouteille, sur une planche où il y a également une cuillère, une poule et une assiette. Les mots « table » et « bouteille » sont reconnus respectivement par 91 et 85 % des élèves, mais les mots « voiture » et « chaussure » posent davantage de difficulté. Près d'un tiers des élèves ne connaissent pas ces mots.

Tableau 11
Résultats des élèves dans le domaine du langage

Domaine / Aptitude	Niveau de réussite		Echec
	1	2	
Langage / Compréhension			
Sait dire "poule" en langue locale	95,2 %		4,8 %
Sait dire "chemise" en langue locale	91,6 %		8,4 %
Sait dire "arbre" en langue locale	92,3 %		7,8 %
Sait dire "pilon" en langue locale	88,6 %		11,4 %
Sait dire "voiture" en français	69,2 %		30,8 %
Sait dire "chaussure" en français	65,9 %		34,1 %
Sait dire "table" en français	91,4 %		8,6 %
Sait dire "bouteille" en français	84,6 %		15,4 %
Comprend des instructions en langue locale	24,4 %	72,2 %	3,4 %
Comprend des instructions en français	19,0 %	75,1 %	5,9 %
Langage / Expression			
Montre les parties du corps indiquées en langue locale	13,8 %	80,5 %	5,7 %
Montre les parties du corps indiquées en français	32,1 %	25,6 %	42,2 %
Donne son prénom et son nom	18,9 %	74,5 %	6,6 %
Donne le nom d'un objet en langue locale	95,2 %		4,8 %
Donne le nom d'un objet en français	89,3 %		10,7 %

Les deux items suivants sont administrés de façon individuelle et consistent à évaluer si les élèves comprennent des instructions en langue locale (se mettre debout et lever un bras), puis en français (s'asseoir et croiser les bras). La réussite partielle correspond à une situation dans laquelle l'élève n'exécute qu'une instruction, par exemple, s'il se met debout mais ne lève pas le bras. Près des trois quarts des élèves comprennent les instructions, les élèves étant, de façon surprenante, un peu plus nombreux à les comprendre en français qu'en langue locale. Ils sont 24 % à réussir partiellement cet item en langue locale et 19 % en français. Seuls 3 % des élèves n'ont pas compris les consignes données en langues locales et 6 % celles données en français.

Les cinq items portant sur l'expression ont été administrés de façon individuelle. Le premier, qui consiste à donner en langue locale le nom des parties du corps montrées par l'enquêteur (la tête et le pied) est réussi de façon totale par 80 % des élèves ; 14 % n'ont cité qu'une des deux parties du corps et 6 % n'en a cité aucune. L'item suivant, qui reprend le même principe mais avec une consigne en français et en montrant le bras et la bouche, pose des difficultés à 32 % des élèves, qui n'ont parlé que d'une partie du corps et à 42 % qui n'en a cité aucune. En fait, seul un quart des élèves a totalement réussi cet item. Pour le troisième item, il s'agit pour les élèves de donner leur prénom et leur nom. Si les trois quarts des élèves le font, 19 % ne donne que son prénom ou que son nom et 7 % n'ont pas répondu. Les deux derniers items consistent à donner le nom d'un objet montré par l'enquêteur sur une planche d'images, d'une part, en langue locale (« chaussure »), et d'autre part, en français (« vélo »). 5 % des enfants échouent à donner le nom en langue locale, et 11 % à le citer en français.

Le développement social des élèves est plus difficile à appréhender dans le cadre de la passation d'une enquête de deux heures. Son évaluation renvoie au comportement des élèves dans la quotidienneté et nécessiterait une observation sur une plus longue période. On s'est donc limité à évaluer ce domaine d'une part, par deux éléments d'observation de l'enquêteur sur le comportement des élèves durant le test, et d'autre part, par trois questions posées à l'enseignant. Les résultats sont présentés dans le tableau 12 ci-dessous.

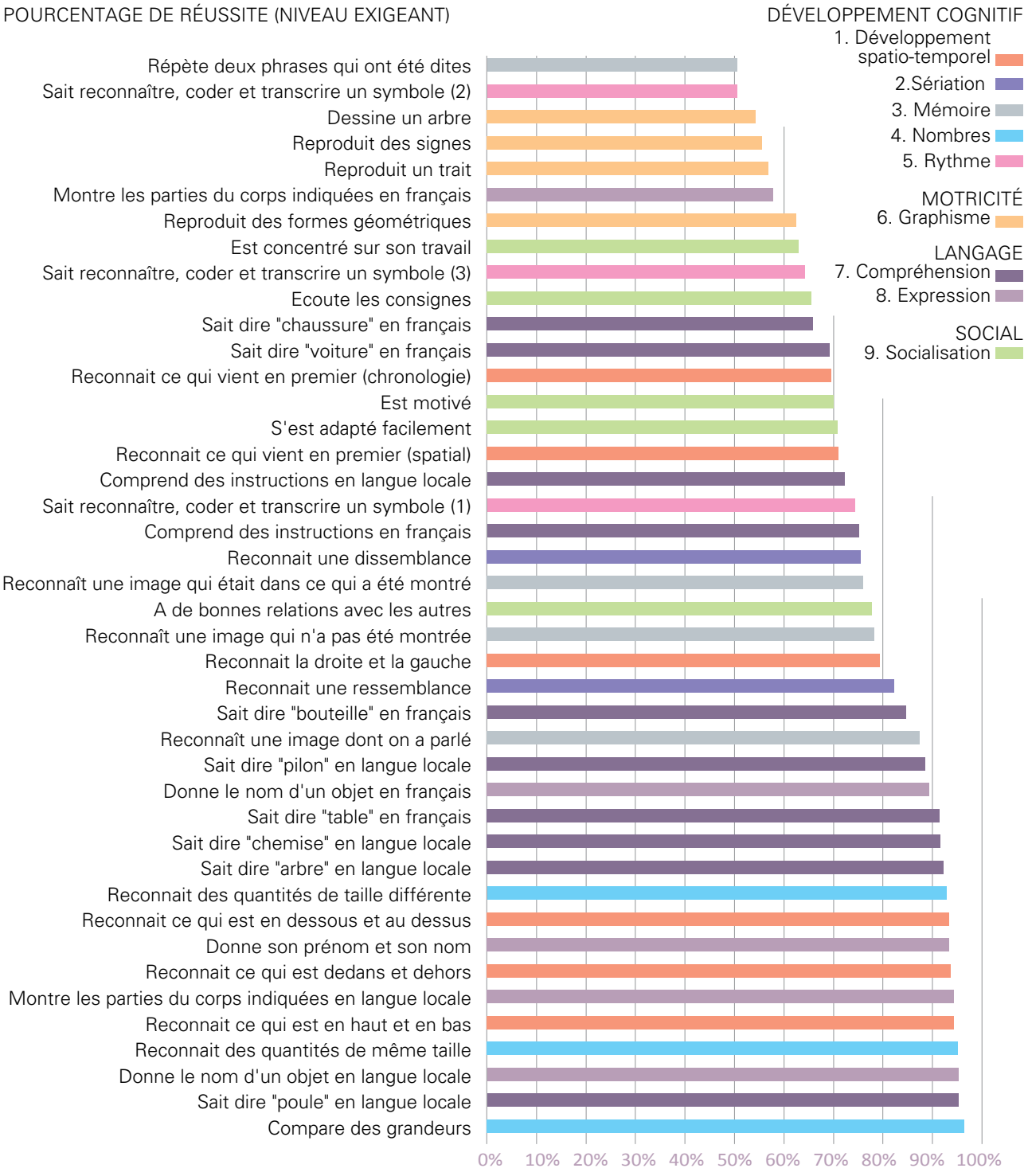
Tableau 12
Résultats des élèves en matière de comportement et de développement social

Domaine / Aptitude	Niveau de réussite		Echec
	1	2	
Comportement			
Ecoute les consignes (test)	30,0 %	65,6 %	4,4 %
Est concentré sur son travail (test)	33,6 %	62,9 %	3,4 %
S'est adapté facilement	24,5 %	70,8 %	4,7 %
A de bonnes relations avec les autres	20,5 %	77,7 %	1,9 %
Est motivé	26,2 %	70,0 %	3,8 %

L'enquêteur doit apprécier dans quelle mesure, pendant le test, les élèves ont bien écouté les consignes et s'ils étaient concentrés sur leur travail. Un peu moins des deux tiers des élèves a été très été attentif et concentré et un tiers l'a plus ou moins été. En fait, seule une minorité d'enfants a été dissipée pendant l'administration du test. De façon complémentaire, l'enseignant est interrogé, pour chacun de ses élèves, pour savoir s'ils se sont adaptés facilement à l'école, s'ils ont de bonnes relations avec leurs camarades et s'ils sont motivés pour le travail scolaire. Il ressort que plus de 70 % des élèves sont bien intégrés dans leur classe et motivés et environ un quart des élèves l'est plus ou moins. En fait, là encore, seule une minorité d'enfants éprouve encore quelques difficultés.

Pour conclure sur ces résultats bruts, item par item, le graphique 7, ci-après, présente les taux d'échec pour chacun d'entre eux, en se basant sur le degré le plus exigeant de réussite (lorsque plusieurs degrés de réussite étaient considérés dans tel ou tel item). Alors que le test a été construit sur la base d'un niveau progressif de difficulté (les items ont été présentés jusqu'ici dans cet ordre croissant de difficulté), il s'avère qu'en réalité, les élèves ont parfois plutôt bien réussi à des items considérés comme plus difficiles et échoué à des items qui étaient jugés à priori plus faciles. Ils ont par exemple été nombreux à ne pas réussir des items considérés pourtant à priori comme plutôt simples, tels que répéter deux phrases (53 % d'échec), reproduire des traits (44 % d'échec) ou des formes géométriques (37 %). On observe également que certains domaines ou dimensions concentrent les taux d'échec les plus élevés. C'est notamment le cas du graphisme ou du rythme, où il semble exister des lacunes plus importantes que dans les autres.

Graphique 7
Pourcentage d'échec aux 38 items



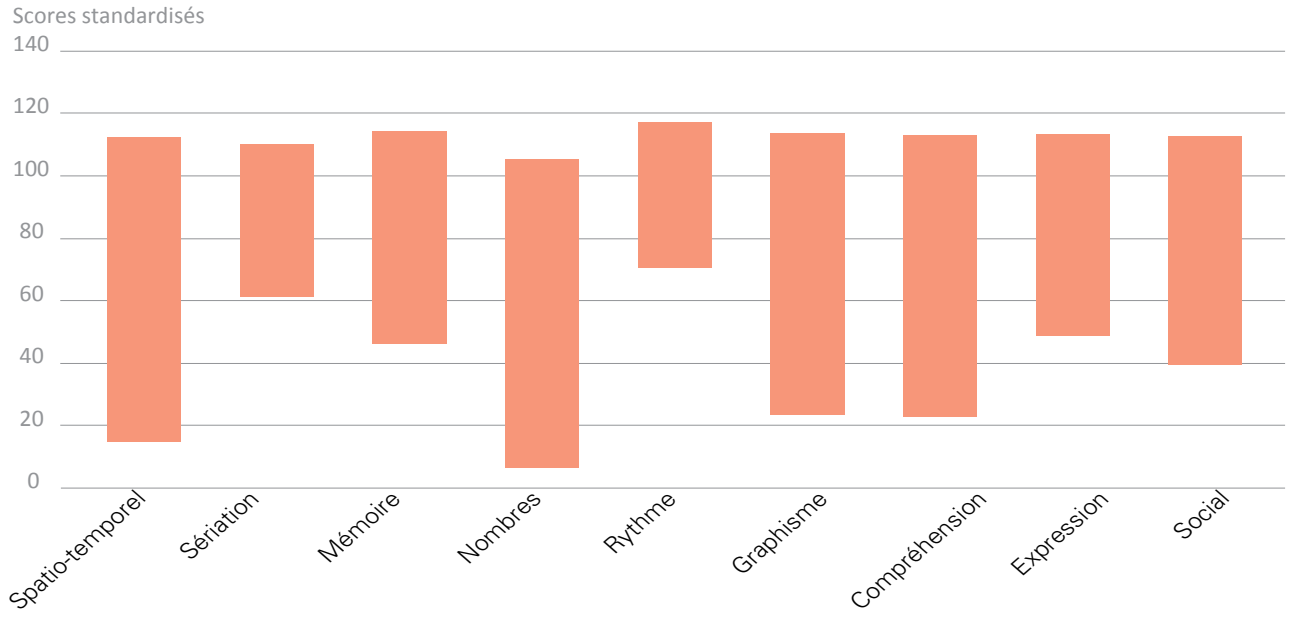
4.2.
LES SCORES SYNTHÉTIQUES PAR DIMENSION

Les informations sur les items sont à la fois multiples et denses. Elles nécessitent donc d'être synthétisées, pour d'une part, mettre en lumière le degré d'acquisition des élèves dans les différents domaines de compétences qui sont jugés importants pour une bonne préparation au cycle primaire, et d'autre part, analyser ces degrés d'acquisition au regard des caractéristiques personnelles et sociales des élèves et de leur parcours préscolaire. Il importe donc de construire des indicateurs synthétiques par dimension, puis par domaine.

De façon concrète, la création d'un indicateur résumant les performances des élèves dans chacune des dimensions, puis dans chacun des domaines du test, peut se faire selon deux méthodes : (i) la première consiste à sommer de façon directe l'ensemble des scores aux différents items constitutifs d'un domaine et à utiliser ce « score additif » comme performance globale ; (ii) la seconde consiste à conduire une analyse factorielle sur les différents items concernant un même domaine d'acquisitions et à utiliser le premier axe de cette analyse comme variable latente pour caractériser cette performance globale thématique (« score factoriel »). Ces deux méthodes sont utilisées pour chaque dimension, puis pour chaque domaine. Les analyses de corrélation entre ces deux types de score font apparaître l'existence de similitudes, et ce, pour chacune des dimensions traitées. Les scores factoriels apparaissent donc mieux appropriés ; ce sont eux qui seront retenus dans la suite des analyses. Dans un souci de comparaison, les scores ont en outre été standardisés avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15.

Le graphique 8, ci-après, donne les plages de variation des scores dans chaque dimension. Cette statistique ne nous renseigne pas sur la dispersion des scores obtenus par l'ensemble des élèves de l'échantillon, mais nous indique à la fois le score minimum et le score maximum obtenu par deux élèves dans chacune des dimensions du test.

Graphique 8
Plage de variation des scores dans les différentes dimensions



On observe que si les plages de variation des scores de rythme et de sériation sont, au regard des autres dimensions, relativement modestes, les écarts sont en revanche nettement plus forts en ce qui concerne les scores en compréhension, en graphisme, en développement spatio-temporel et en nombres. Ainsi, les scores les plus faibles ont été obtenus sur les items portant sur les nombres, puis sur le développement spatio-temporel, tandis que de meilleures performances ont été réalisées en rythme, puis en mémoire et raisonnement.

De façon complémentaire, il est possible d'analyser les performances des élèves au-delà des scores qu'ils obtiennent dans chaque dimension. Il est en effet utile de caractériser leurs résultats de façon plus globale, en examinant dans quelle mesure le score qu'ils obtiennent dans telle dimension ressemble à celui qu'ils obtiennent dans telle autre. Par exemple, un élève qui réussit les items de langage réussit-il de la même façon les items de mémoire et de raisonnement ? Ceci peut être renseigné à partir d'analyses de corrélation[3] entre les indicateurs synthétiques des différentes dimensions. Le tableau 13, ci-dessous, fournit ces informations.

3. L'interprétation se fait en fonction de la valeur numérique du coefficient de corrélation (et de son degré de significativité). Rappelons que le coefficient de corrélation permet de tester le degré d'association statistique qui existe entre 2 variables. Il varie entre -1 et +1; l'intensité de cette association est d'autant plus forte que la valeur du coefficient est proche de -1 ou de +1, et d'autant plus faible qu'elle est proche de 0. Lorsque le coefficient est positif, les variables varient dans le même sens et la relation linéaire implicite entre ces variables est croissante. Lorsqu'il est négatif, les variables varient dans le sens contraire, la relation étant décroissante. Notons que l'existence d'une corrélation élevée entre variables n'implique pas l'existence d'une relation causale entre elles.

Tableau 13
Corrélations entre les scores aux différentes dimensions du test

	Spatio-temporel	Sériation	Mémoire	Nombres	Rythme
Spatio-temporel.	1	0,251	0,237	0,273	0,185
Sériation		1	0,259	0,175	0,233
Mémoire			1	0,183	0,255
Nombres				1	0,087
Rythme					1
Graphisme					
Compréhension					
Expression					
Social					
Global					

De façon générale, on observe qu'il existe certes des corrélations significatives et positives entre les différentes dimensions du test, mais les valeurs des coefficients inférieures à 0,4 indiquent que ces corrélations sont plutôt faibles. On note ensuite qu'il existe un bloc de dimensions fortement corrélées entre elles (coefficients supérieurs à +0,40) : il s'agit du graphisme, de la compréhension et de l'expression. Cela signifie que les élèves ayant réussi aux items de graphisme par exemple ont tendance à obtenir des scores élevés en compréhension et en expression (l'inverse étant aussi vrai). Ces trois dimensions ressortent comme étant centrales pour les compétences des élèves : elles sont en effet celles qui apportent une contribution substantielle à la définition statistique de l'indicateur synthétique global. De façon plus générale, on note des corrélations significatives entre les scores thématiques avec le score global (validant ainsi à sa création).

Graphisme	Compréhension	Expression	Social	Global
0,249	0,198	0,192	0,154	0,511
0,292	0,295	0,209	0,173	0,562
0,336	0,293	0,263	0,221	0,604
0,194	0,210	0,175	0,122	0,432
0,200	0,229	0,145	0,208	0,466
1	0,454	0,446	0,225	0,706
	1	0,440	0,226	0,693
		1	0,206	0,634
			1	0,467
				1

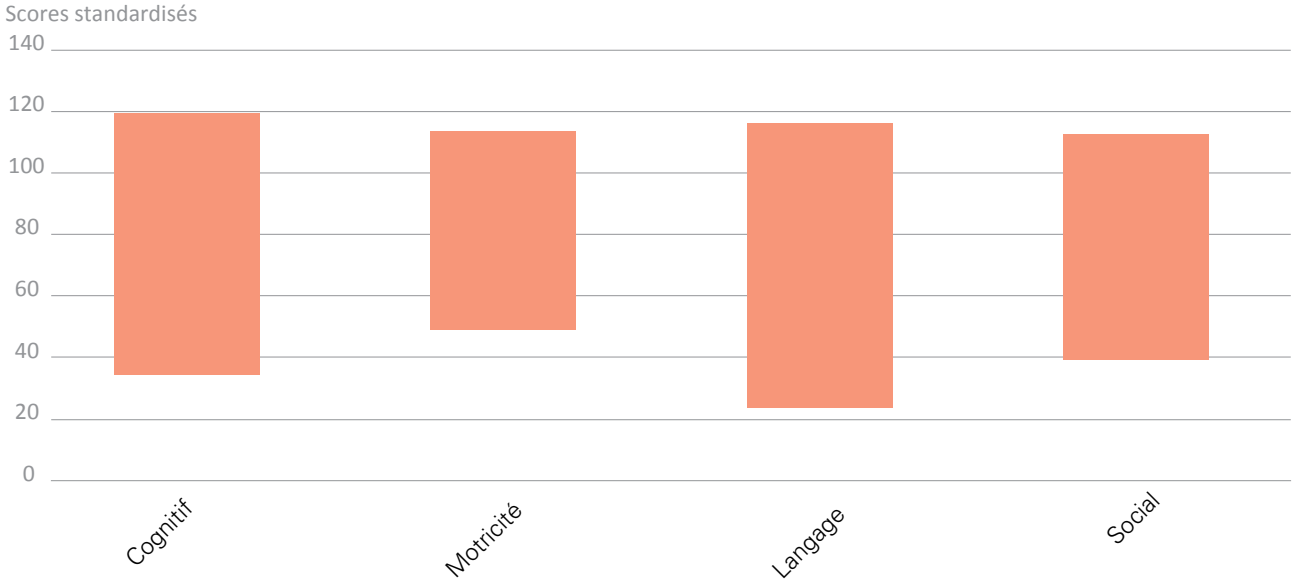
4.3. LES SCORES SYNTHÉTIQUES PAR DOMAINE

Une perspective pour synthétiser, à un niveau supérieur, les informations données par les résultats des élèves aux items consiste à construire des indicateurs pour chacun des domaines du test, soit pour (i) le développement cognitif (5 dimensions), (ii) la motricité (1 dimension), (iii) le langage (2 dimensions), et (iv) le développement social (1 dimension). Rappelons que les indicateurs de motricité (graphisme) et de socialisation (comportement) ont déjà été créés. De la même façon que pour les indicateurs thématiques, deux méthodes sont utilisées pour construire ces indicateurs : d'une part, en additionnant les items des différentes dimensions (« scores additifs ») et d'autre part, en effectuant une analyse factorielle sur ces mêmes items (« scores factoriels »). Les scores construits selon l'une ou l'autre de ces méthodes sont assez semblables, les coefficients de corrélation entre les scores additif et factoriel s'élevant à +0,96 pour les deux dimensions (avec un seuil de significativité de 0,1 %).

Le graphique 9, ci-dessous, donne les plages de variation des scores dans chaque domaine. On observe que c'est en matière de langage que l'écart entre le score minimum et le score

maximum est le plus fort et qu'à l'inverse, c'est dans le domaine de la motricité qu'il est le plus faible. Ainsi, le score le moins bon a été obtenu sur les items portant sur le langage, tandis que la meilleure performance a été enregistrée sur les items de développement cognitif.

Graphique 9
Plage de variation des scores dans les différents domaines



Là encore, il est possible de déterminer, à partir d'une analyse de corrélation, si les scores qu'obtiennent les élèves dans un domaine sont liés à ceux qu'ils obtiennent dans les autres. Le tableau 13 ci-dessous fournit les coefficients de corrélation pour les résultats dans les 4 domaines.

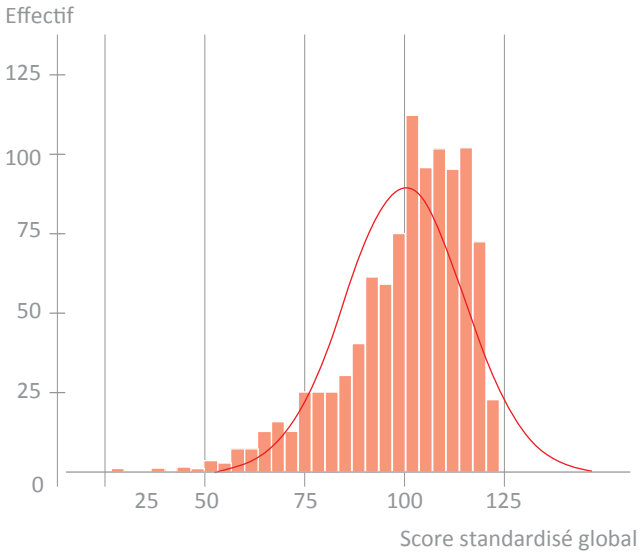
Tableau 13
Corrélations entre les différents domaines du test

	Cognitif	Motricité	Langage	Social	Global
Cognitif	1	0,421	0,429	0,290	0,846
Motricité	-	1	0,530	0,225	0,706
Langage	-	-	1	0,255	0,782
Social	-	-	-	1	0,467
Global	-	-	-	-	1

On observe que les scores obtenus dans les différents domaines sont corrélés de façon positive et significative (au seuil de 0,1 %) et que seul change le degré de corrélation. La relation est particulièrement forte dans les scores obtenus en matière de langage, de motricité et de développement cognitif, indiquant donc que les élèves ayant obtenu les meilleurs scores dans un de ces domaines ont également les meilleurs résultats dans les autres. Les corrélations les moins fortes, bien que les coefficients soient compris entre +0,20 et +0,30, concernent donc les résultats en matière de développement social.

Pour finir, deux scores globaux ont été construits pour résumer les résultats des élèves dans les 38 items, 9 dimensions et 4 domaines du test : un score global additif et un score global factoriel. Ce dernier est le premier axe d'une analyse factorielle comprenant tous les items du test. Les deux scores construits sont très semblables, le coefficient de corrélation s'élevant à +0,96 (significatif au seuil de 0,1 %). Dans la mesure où ces scores synthétisent un grand nombre d'informations et dans un souci de fiabilité, nous retiendrons uniquement le score global factoriel dans les analyses qui suivent. Ce score a été standardisé avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15. Une illustration graphique de la distribution du score global factoriel standardisé est présentée dans le graphique 10, ci-dessous. On observe ainsi que les scores suivent bien une loi normale, avec cependant un léger décalage vers la droite, indiquant une occurrence de scores hauts relativement plus élevée que ce qui aurait été le cas si la distribution avait suivi strictement une loi normale.

Graphique 10
Distribution du score global factoriel standardisé



SYNOPTIQUE DE LA DÉMARCHE D'ANALYSE

5

Maintenant que les degrés d'acquisition des compétences des élèves sont connus, de façon globale mais aussi dans chaque dimension et domaine du test, il est utile de chercher à expliquer la variabilité des performances des élèves. La démarche que nous adoptons ici vise à identifier, de façon progressive, les facteurs qui influencent les niveaux de compétences des élèves. Elle s'articule en quatre étapes :

(i) Une première perspective consiste à expliquer les différences de scores obtenus par les élèves par leur éventuelle fréquentation d'une structure préscolaire. Autrement dit, le fait d'avoir été préscolarisé a-t-il un impact sur le niveau de compétences des élèves, et si oui, avec quelle intensité ? Cette première approche permet certes d'avoir une idée de l'influence du préscolaire sur les compétences des élèves, mais l'effet appréhendé n'est en réalité qu'apparent, et ce, pour deux raisons. D'une part, il ne prend pas en compte le fait que les élèves qui fréquentent le préscolaire ont des caractéristiques spécifiques, qui les distinguent de ceux qui n'ont pas été préscolarisés. On a, par exemple, vu que la préscolarisation est plus forte en milieu urbain et parmi les familles les plus favorisées. D'autre part, le terme générique de « fréquentation du préscolaire » masque en fait des parcours assez différents, notamment en termes de durée effective de préscolarisation.

(ii) La deuxième étape consiste donc, toujours dans la perspective d'expliquer la variabilité des résultats obtenus au test, à prendre en compte les caractéristiques sociales et géographiques des élèves et la durée pendant laquelle ces derniers ont fréquenté le préscolaire. Le raisonnement se fait alors « toutes choses égales par ailleurs », c'est à dire à caractéristiques sociales et géographiques égales, et à durée de préscolarisation équivalente. Ces analyses nous permettront de capturer l'effet « net » du préscolaire, « net » des caractéristiques spécifiques des élèves. De plus, elles permettront d'identifier les éventuels gains de compétences que chaque année de préscolarisation a pu leur apporter.

(iii) Pour progresser dans l'identification des facteurs qui exercent une influence sur les compétences des élèves, une troisième étape consiste à prendre en compte, de façon séparée puis jointe, le type de préscolaire fréquenté et les modalités d'organisation des structures. En effet, si le terme générique de préscolaire masque des durées différentes de préscolarisation, il englobe aussi différents types de structures préscolaires (case ou

garderie communautaire, école maternelle publique, privée ou franco-arabe, etc.), qui se caractérisent par des modalités de fonctionnement qui peuvent être très différentes entre eux mais aussi, dans chacun des types, au sein des établissements au niveau local. Prenons un exemple : les maternelles publiques peuvent être organisées de façon différente des cases communautaires (du point de vue du niveau de formation de leurs éducateurs, du nombre d'élèves qu'encadre en moyenne un éducateur, de la dotation en matériels pédagogiques, etc.) ; mais au sein du groupe des maternelles publiques, telle structure x peut également se caractériser par des modalités d'organisation différentes de telle autre y, alors que toutes deux sont prises en compte sous le même vocable de maternelle publique.

Dans la mesure où on dispose d'un certain nombre d'informations sur ces aspects (les ressources dont disposent les structures, les modalités d'encadrement des élèves, la formation académique et pédagogique des éducateurs, etc.), il est donc utile, dans un premier temps, de chercher à appréhender la variabilité inter-formules et intra-formules, et dans un second temps, d'estimer dans quelle mesure les différentes formules, puis les modalités d'organisation des structures ont un impact sur le degré de préparation des élèves pour le cycle primaire. Ces informations sont évidemment très importantes dans la perspective de définir, pour les années à venir, une politique éducative qui soit coût-efficace pour le préscolaire.

(iv) Les trois premières étapes permettent de mettre en lumière les impacts sur les performances des élèves (i) de leur localisation géographique et de leurs caractéristiques sociales, (ii) de la durée de préscolarisation, (iii) des types de préscolaire, et (iv) des moyens mobilisés et des modes logistiques d'organisation des activités. Mais il est probable que les variables prises en compte jusqu'ici n'expliquent pas toute la variabilité des scores obtenus par les élèves et qu'une part de variance reste inexpliquée. Cette variabilité peut éventuellement renvoyer à des aspects plus qualitatifs des services préscolaires. Ainsi, le volume de temps au cours de la classe de grande section peut éventuellement être différent au niveau local, selon les formules et selon les structures individuelles. Par ailleurs, le contenu dispensé et les méthodes ou approches utilisées pour les activités scolaires peuvent aussi varier. Dans la quatrième et dernière étape, les analyses visent donc à estimer dans quelle mesure (i) le temps dédié au préscolaire, et (ii) les contenus et approches des activités préscolaires influencent les performances des élèves.

6

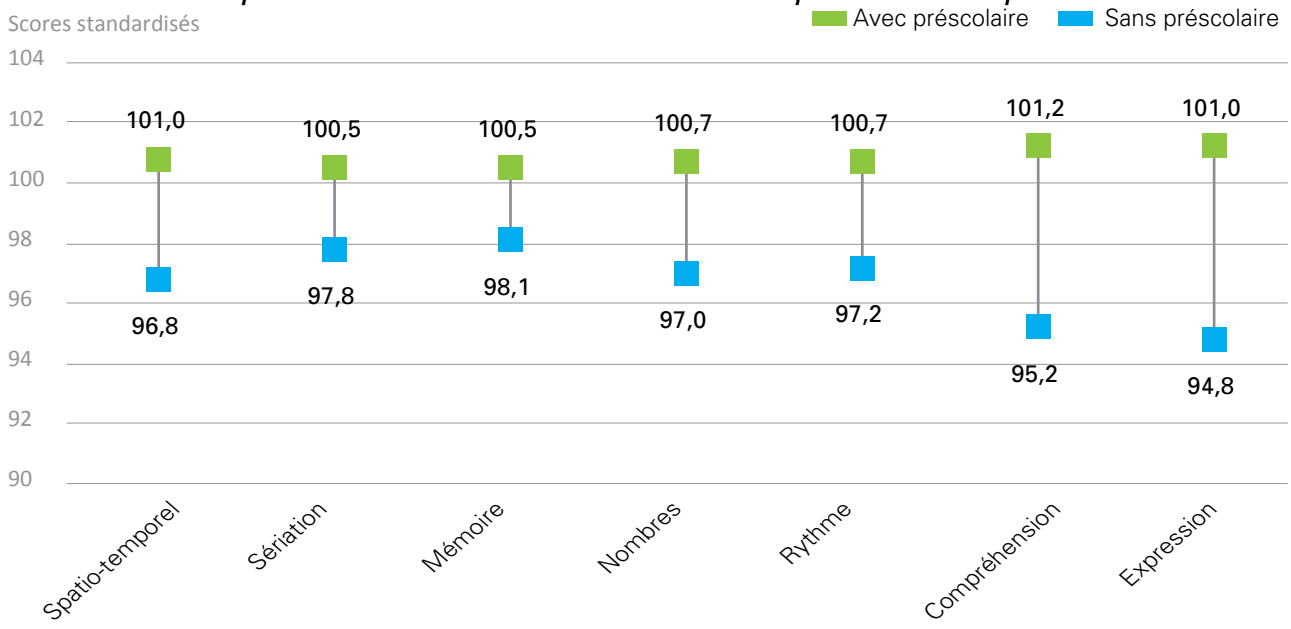
COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

6.1
L'IMPACT DE LA FRÉQUENTATION DU PRÉSCOLAIRE

Une première perspective consiste à estimer l'influence brute de la fréquentation du préscolaire sur les performances des élèves au test. Nous avons donc construit des modèles de régression linéaire, dans lesquels la variable à expliquer est le score standardisé dans une dimension, dans un domaine ou de façon globale, et la variable explicative est la fréquentation ou non d'une structure préscolaire. Il ressort tout d'abord de ces analyses que le pourcentage de variance expliquée par la fréquentation du préscolaire est très faible. Les coefficients de détermination varient en effet de 0,3 % dans le modèle concernant la mémoire et le raisonnement à 6,4 % dans celui portant sur l'expression. Ceci nous indique deux choses : d'une part, que la seule variable de fréquentation du préscolaire n'est sans doute pas suffisante pour rendre compte des différents parcours préscolaires des élèves, en termes de durée mais aussi de contenu, et d'autre part, que d'autres variables que l'éventuelle fréquentation du préscolaire doivent être prises en compte pour expliquer les différences de scores obtenus par les élèves. Pour une meilleure lisibilité des résultats, nous avons estimé, sur la base des coefficients trouvés dans les modèles, les scores obtenus par les élèves selon qu'ils aient/ou non bénéficié d'activités préscolaires. Les estimations sur les scores par dimension sont présentées dans le graphique 11 ci-dessous, et celles concernant les scores par domaine et le score global dans le graphique 12 ci-après.

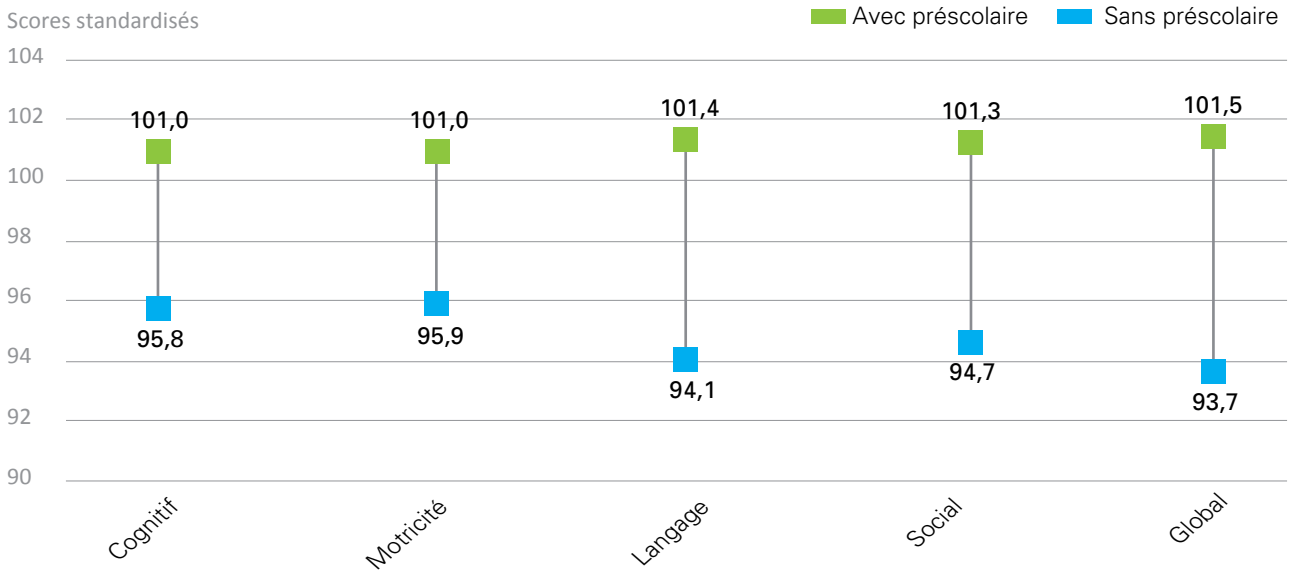
Graphique 11

Scores estimés par dimension selon l'éventuelle fréquentation du préscolaire



Graphique 12

Scores estimés par domaine selon l'éventuelle fréquentation du préscolaire



De façon générale, la fréquentation d'une structure préscolaire a un impact significatif et positif sur les performances des élèves au test. Les élèves ayant bénéficié d'activités préscolaires ont un score global supérieur de 8 points par rapport à ceux qui n'en ont pas bénéficié. Cela dit, on remarque aussi une certaine variabilité des impacts selon les dimensions et les domaines. Ainsi, on observe que l'influence du préscolaire est relativement faible en matière de mémoire et de raisonnement, ainsi qu'en matière de sériation. Les élèves ayant bénéficié d'activités préscolaires ont en moyenne deux à trois points supplémentaires dans ces dimensions par rapport à ceux qui n'en ont pas bénéficié. A l'inverse, la fréquentation du préscolaire a un impact plus fort en compréhension, en expression et en développement social. Les élèves ayant été préscolarisés obtiennent, dans ces dimensions, des scores supérieurs d'un peu plus de 6 points par rapport à ceux qui ne l'ont pas été.

De façon logique, on retrouve cette tendance lorsqu'on considère les domaines de compétences. Les différences de scores entre les élèves n'ayant pas été préscolarisés et ceux l'ayant été varient de près de 5 points en motricité et développement cognitif à un peu de plus de 7 points en matière de langage. Au final, ces analyses suggèrent que le bénéfice que retirent les enfants qui ont été préscolarisés par rapport à ceux qui ne l'ont pas été pourrait ne pas être considérable en termes de préparation au cycle primaire. Mais surtout elles pointent, comme nous l'avons souligné plus haut, la nécessité de raisonner « toutes choses égales par ailleurs », en prenant notamment en compte les caractéristiques

sociales et géographiques des élèves, ainsi que la durée pendant laquelle ils ont bénéficié des activités préscolaires. C'est sur ces deux aspects que portent les analyses de la section suivante.

6.2. L'IMPACT DES CARACTÉRISTIQUES ET DE LA DURÉE DE PRÉSCOLARISATION DES ÉLÈVES

Maintenant qu'on a une première idée de l'effet « apparent » du préscolaire, il importe de tenir compte des spécificités des publics d'élèves ayant ou non été préscolarisés, pour connaître l'effet « net » du préscolaire. Nous avons donc construit des modèles de régression dans lesquels la variable à expliquer est le score obtenu dans les différents dimensions et domaines du test, et les variables explicatives, les caractéristiques propres aux enfants (âge, genre), leur lieu de résidence (région, milieu de résidence), l'environnement socio-culturel de leur famille et leur éventuelle fréquentation du préscolaire. Les tableaux 14 ci-dessous et 15 ci-après présentent les résultats des modèles pour les scores d'une part, par dimension, et d'autre part, par domaine. Précisons enfin que seules les variables significatives ont été maintenues dans les modèles. Des regroupements de plusieurs modalités de variables catégorielles ont été réalisés lorsque ceci s'est avéré pertinent, c'est à dire lorsque plusieurs modalités d'une variable manifestaient, dans une spécification antérieure, un comportement statistique comparable (signe et ampleur).

Tableau 14

Analyses de régression des scores thématiques selon certaines variables sociales

Variables	Spatio-temporel	Sériation	Mémoire	Nombres	Rythme	Compré-hension	Expression
Constante	94,61 ***	97,91 ***	96,76 ***	95,54 ***	91,67 ***	94,09 ***	92,87 ***
Age de l'enfant (en mois)							
Age de l'enfant ²	-	-	-	-	-	-	-
Sexe							
Fille	-	réf.	-	-	-	-	-
Garçon		-2,03 *					
Milieu							1
Rural	-	-	-	-	réf.	réf.	réf.
Urbain					2,51 *	5,49 ***	3,11 ***

Zone							
Ouest	réf.	réf.	réf.	-	réf.	réf.	réf.
Centre	3,32 **	-0,88 (ns)	-1,62 (ns)		1,25 (ns)	-6,25 ***	-5,33 ***
Sud	0,47 (ns)	-2,46 (ns)	0,05 (ns)		4,30 **	-0,63 (ns)	-0,90 (ns)
Sud Est	-2,74 (ns)	-7,28 ***	-4,37 *		-0,04 (ns)	-13,33 ***	-10,47 ***
Nord	3,70 **	0,06 (ns)	4,30 ***		8,30 ***	0,37 (ns)	0,63 (ns)
Situation socio-culturelle							
20 % + défavorable	réf.	réf.	réf.	-	réf.	réf.	réf.
20 % défavorable							
20 % moyenne			2,44 *				
20 % favorable	2,23 *	2,53 **	3,16 **		2,59 **	2,50 *	
20 % + favorable			4,75 ***				3,45 ***
Langue							
Autres langues	-	réf.	-	réf.	-	-	réf.
Wolof		3,47 ***		2,74 ***			4,10 ***
Fréquentation préscolaire							
Non	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.	réf.
Oui	3,45 ***	2,02 (ns)	1,57 (ns)	3,66 ***	3,03 ***	5,32 ***	5,85 ***
R^2	3,0 %	5,9 %	4,2 %	1,6 %	5,4 %	16,7 %	14,2 %

(ns) : non significatif; ** : significatif au seuil de 5 %; *** : significatif au seuil de 1 %.

Il ressort d'abord que la part de variance (R^2) expliquée par les variables sociales et géographiques, est globalement faible. On observe toutefois qu'elle est un peu plus élevée pour les scores obtenus par les élèves en compréhension (17 %) et en expression (14 %). De façon générale, cela suggère que les performances des élèves ne sont qu'assez peu dépendantes du contexte social et géographique, dans lequel ils vivent, et que ces aspects ne vont pas contraindre l'amélioration des services préscolaires pour la préparation des enfants au primaire.

Parmi les variables qui concourent à l'explication de la variabilité des performances des élèves, notons d'abord que l'âge des enfants, pourtant assez variable au sein de l'échantillon, ne fait pas de différence significative quant au degré de préparation des enfants à l'école primaire. Il en va de même pour le sexe des enfants, excepté en matière de sériation, dimension dans laquelle les filles obtiennent un score supérieur de 2 points à celui des garçons.

COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

La localisation géographique exerce un effet plus net sur le niveau de compétences des élèves. Pour ce qui est d'abord du milieu, on observe que s'il n'existe pas de différence entre élèves en matière de développement spatio-temporel, de sériation, de mémoire et de nombres, les enfants résidant en milieu urbain se caractérisent en revanche par de meilleures performances dans les items de rythme, d'expression (+3 points) et surtout de compréhension (+6 points). S'agissant de la zone de résidence, on remarque des différences dans toutes les dimensions, excepté en matière de nombres. Les élèves habitant dans le Sud Est du pays obtiennent en moyenne des scores nettement inférieurs à ceux des autres. C'est notamment pour la compréhension (-6 points par rapport à ceux du Centre et -13 points par rapport aux autres), d'expression (-5 points par rapport au Centre et -10 points par rapport aux autres) et de mémoire et raisonnement (-7 points par rapport aux autres). Les élèves des autres régions se caractérisent par des performances plutôt similaires, si ce n'est que ceux du Nord obtiennent de meilleurs résultats dans les dimensions du rythme, de la mémoire et du développement spatio-temporel.
La situation socio-culturelle des familles a un effet modéré sur le niveau de compétences des élèves. Les écarts entre les plus défavorisés et les plus favorisés s'élèvent à environ 2 points pour le développement spatio-temporel, la sériation, le rythme et la compréhension, et à 4 points pour l'expression et la mémoire. Il en va de même concernant la langue parlée à la maison. Les élèves qui parlent le wolof chez eux obtiennent des scores supérieurs de 3 points en quantité et nombres, et de 4 points en sériation et en expression par rapport aux locuteurs des autres langues. Dans les autres dimensions, il n'existe aucune différence significative.

Enfin, on observe que les élèves qui ont fréquenté une structure préscolaire ont des performances supérieures à ceux qui ne l'ont pas fait. Les différences varient de 3 points en rythme et en développement spatio-temporel à 6 points en expression. Notons que l'impact de la fréquentation du préscolaire sur les scores en matière de sériation et de mémoire devient non significative lorsqu'on contrôle les caractéristiques sociales et géographiques des élèves. Ceci indique qu'à zone et situation socio-culturelle équivalente, le fait d'avoir été au préscolaire n'a pas offert aux élèves de meilleurs niveaux de compétences dans ces deux domaines.

Tableau 15
Analyses de régression des scores par domaine selon certaines variables sociales

Variables	Cognitif	Motricité	Langage	Social
Constante	92,69 ***	69,47 ***	92,67 ***	92,71 ***
Age de l'enfant (en année)				
Age de l'enfant ²	-	-	-	-
Milieu				
Rural	-	-	réf.	réf.
Urbain			5,35 ***	2,41 *
Zone				
Ouest	réf.	réf.	réf.	réf.
Centre	1,00 (ns)	-3,15 **	-6,80 ***	-1,04 (ns)
Sud	0,84 (ns)	-1,32 (ns)	-1,01 (ns)	-1,75 (ns)
Sud Est	-5,54 ***	-19,49 ***	-14,27 ***	4,20 **
Nord	4,98 ***	0,52 (ns)	0,87 (ns)	3,53 **
Situation socio-culturelle				
20 % + défavorable	réf.	réf.	réf.	-
20 % défavorable				
20 % moyenne	3,36 ***			
20 % favorable	3,76 ***			
20 % + favorable	4,50 ***	3,56 ***	3,93 ***	
Langue				
Autres langues	réf.	réf.	réf.	-
Wolof	3,04 ***	2,12 *	1,83 *	
Fréquentation préscolaire				
Non	réf.	réf.	réf.	réf.
Oui	4,29 ***	4,82 ***	6,63 ***	6,48 ***
R^2	9,2 %	18,9 %	20,6 %	5,7 %

(ns) : non significatif; ** : significatif au seuil de 5 %; *** : significatif au seuil de 1 %.

Si on considère maintenant les 4 modèles par domaine de compétences, on note d'abord que leur pouvoir explicatif est très variable : il est faible en matière de développement social (6 %) et cognitif (9 %), mais il s'élève à 19 % en ce qui concerne la motricité et à 21 % pour ce qui est du langage. Comme c'était le cas pour les dimensions, cela suggère une forte marge de manœuvre pour améliorer les compétences des élèves en vue de leur entrée au primaire.

COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

Parmi les caractéristiques propres aux élèves, leur genre n'a pas d'influence significative sur leurs performances (et a donc été retiré du modèle) et l'âge n'introduit des différences qu'en matière de motricité, les enfants plus âgés ayant meilleurs niveaux de compétence.

Le milieu de résidence a une influence sur les scores des élèves en matière de développement social et de langage, les élèves résidant en milieu urbain obtenant des scores supérieurs de respectivement pour ces deux domaines 2 et 5 points. Mais les écarts les plus forts apparaissent avec la zone de résidence. Les élèves du Sud Est se caractérisent par des performances en deçà de celles des autres sur le plan du développement cognitif (-5 points par rapport à ceux de l'Ouest, du Centre et du Sud), et de façon nette, en langage (-8 points par rapport à ceux du Centre et -14 points par rapport aux autres) et en motricité (-17 points par rapport à ceux du Centre et -20 points par rapport aux autres). Notons cependant que leurs compétences sociales sont quasiment équivalentes à celles des élèves du Nord. Les élèves des autres régions se situent dans des niveaux d'acquisitions assez similaires, si ce n'est que ceux du Centre ont des performances moins bonnes que les autres en matière de motricité (-3 points) et de langage (-7 points), alors les élèves résidant dans la partie du Nord du pays obtiennent en moyenne de meilleurs scores en développement cognitif (+5 points).

Comme c'était le cas plus haut, les élèves dont la situation socio-culturelle familiale est plus favorisée ont de meilleures performances que les autres, excepté sur le plan du développement social. Dans les autres domaines, les différences de scores s'élèvent environ à 4 points entre les plus défavorisés et les plus favorisés. Les enfants qui parlent wolof dans leur famille sont un tout petit peu avantagés : leurs scores sont supérieurs de 2 points en langage et en motricité et de 3 points en développement cognitif à ceux des élèves ayant une autre langue maternelle. De façon générale, les écarts selon ces deux variables sont plutôt modestes.

Enfin, le fait d'avoir fréquenté une structure préscolaire améliore les résultats des élèves dans tous les domaines. C'est spécialement le cas en matière de langage et de développement social, domaines dans lesquels les élèves ayant été préscolarisés obtiennent des scores supérieurs de 6 à 7 points par rapport aux élèves ne l'ayant pas été.

Comme souligné plus haut, il est difficile de se satisfaire de la variable globale qui rend compte de la fréquentation du préscolaire pour analyser la variabilité des scores obtenus par les élèves. Ce terme générique peut en effet masquer des parcours de préscolarisation très différents. On a vu, par ailleurs, que notre échantillon se caractérise par une certaine variabilité sur ce plan. Pour estimer l'impact de la durée de préscolarisation sur les performances des élèves, nous avons donc construit un modèle de régression, dans lequel la variable à expliquer est le score global standardisé et les variables explicatives, les caractéristiques sociales et géographiques des élèves, ainsi que le nombre d'années durant lesquelles ils

ont fréquenté une structure préscolaire. Les résultats sont présentés dans le tableau 16 ci-après.

Tableau 16
Régression du score selon des variables sociales et la durée de préscolarisation

Variables	Cognitif
Constante	79,60 ***
Milieu	
Rural	réf.
Urbain	3,45 ***
Zone	
Ouest	réf.
Centre	-2,31 (ns)
Sud	-0,44 (ns)
Sud Est	-11,28 ***
Nord	3,82 **
Situation socio-culturelle	
20 % + défavorable	réf.
20 % défavorable	0,57 (ns)
20 % moyenne	3,02 *
20 % favorable	3,45 **
20 % + favorable	6,02 ***
Langue	
Autres langues	réf.
Wolof	2,30 **
Fréquentation préscolaire	
Durée de préscolarisation	3,69 *
Durée de préscolarisation²	-0,41 (ns)
R^2	19,1 %

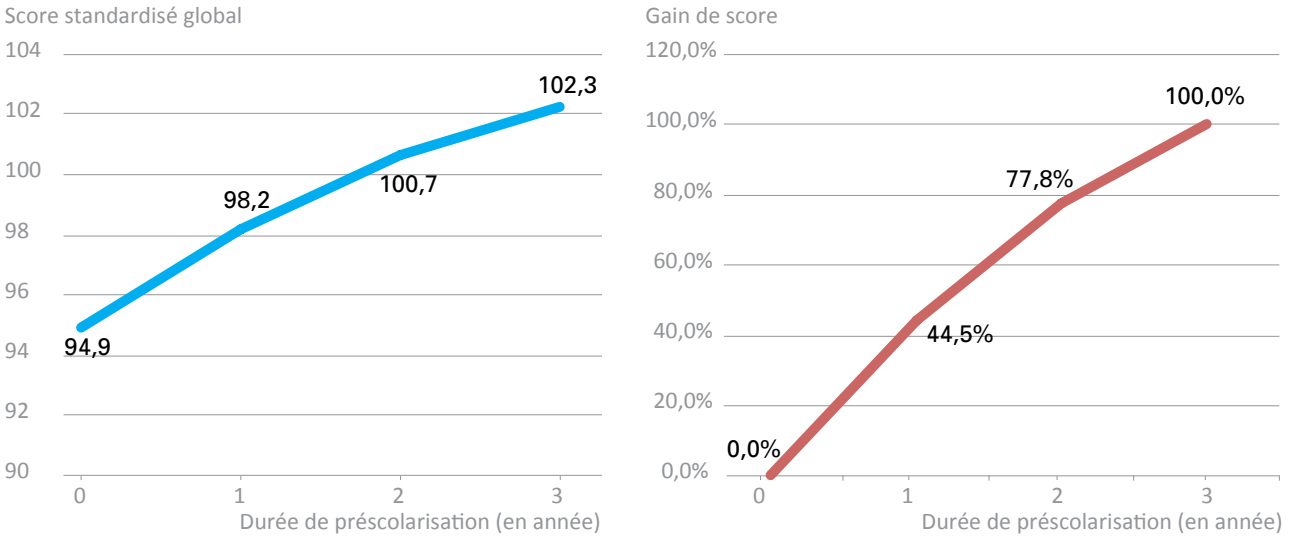
(ns) : non significatif; ** : significatif au seuil de 5 %; *** : significatif au seuil de 1 %.

Si le genre et l'âge des élèves n'ont pas d'impact sur leur performance globale, ce n'est pas le cas du contexte de vie et de l'environnement familial. Ainsi, les différences sont assez limitées selon le milieu (les enfants urbains étant un peu avantagés par rapport aux ruraux), mais s'avèrent beaucoup plus fortes selon la zone. Les enfants résidant dans le Sud Est du pays obtiennent en moyenne un score global très inférieur à celui obtenu par ceux des autres

régions. L'écart est de 11 points avec ceux de l'Ouest, du Centre et du Sud et de 15 points avec ceux du Nord, ces derniers manifestant le meilleur niveau de préparation au primaire. Enfin, on note un écart de 6 points entre les 20 % les plus défavorisés et les 20 % les plus favorisés, et de 2 points pour les primo-locuteurs du wolof par rapport à ceux qui parlent une autre langue à la maison.

Un résultat fort qui ressort de ces analyses concerne l'impact fort du nombre d'années de préscolarisation sur le niveau de compétences des élèves. Pour une meilleure lisibilité, le graphique 13 ci-dessous présente i) le score global obtenu par les élèves selon la durée passée au préscolaire, en contrôlant l'influence des variables sociales, et ii) le gain (en %) apporté par chaque année de préscolarisation (100 % d'impact pour 3 années de préscolarisation).

Graphique 13
Impact de la durée de préscolarisation sur le score global des élèves



On observe une relation croissante entre les performances globales des élèves et la durée pendant laquelle ils ont fréquenté une structure préscolaire, avec :

i) une première phase, entre 0 et 1 an de préscolaire, qui coïncide avec une augmentation de 3,3 points du score moyen par référence à l'absence de préscolarisation (il passe de 95 à 98,3 points), correspondant à 44 % du gain total associé à trois années de préscolarisation (qui est de 7,4 points) ;

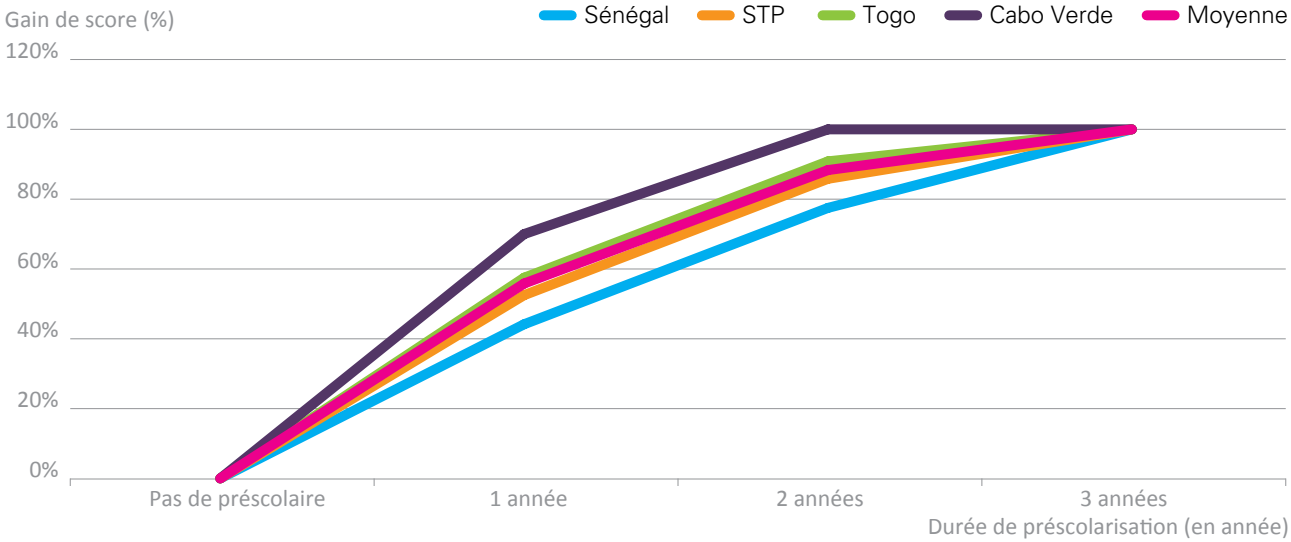
ii) une deuxième phase, entre la 1ère et la 2ème année préscolaire, qui est marquée par une nouvelle progression du niveau de compétences des enfants. Le score global s'élève à 100,7 points après 2 années de préscolarisation. Ainsi, le gain additionnel est-il de 2,5 points, soit un niveau inférieur à ce qui a été acquis lors de la 1ère année. Cette 2ème année préscolaire est donc bien porteuse d'acquisitions additionnelles substantielles, puisqu'il est estimé qu'elles représentent environ un tiers (78 % - 44 %) des acquisitions totales acquises par les enfants préscolarisés sur les trois années du cycle institutionnel complet.

iii) une dernière phase, qui se situe entre la 2ème et la 3ème année, au cours de laquelle le score global progresse encore, mais de façon plus limitée (1,6 points). La 3ème année représente ainsi 22 % des acquisitions totales obtenues avec 3 années d'études préscolaires. Ce gain est assez significativement inférieur à ceux apportés par chacune des 2 années précédentes. Le pattern de rendements décroissants avec la durée de préscolarisation est donc assez net.

Il est intéressant de placer ces résultats dans une perspective comparative, pour apprécier l'impact de la durée de préscolarisation sur les performances des élèves. Le graphique 14, ci-dessous, présente les gains de compétences associés à chaque année de préscolaire au Sénégal, ainsi que les dans trois autres pays de la région (Togo, Cabo Verde et Sao Tomé et Principe), dans lesquels des analyses de nature comparable ont été réalisées.

Graphique 14

Impact de la durée de préscolarisation sur le score des élèves dans 4 pays



COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

Si la forme des courbes indique un effet positif de la préscolarisation sur les compétences des élèves, on remarque toutefois que les gains apportés par chaque année additionnelle de préscolarisation varient un peu selon les pays. En moyenne pour les 4 pays considérés, une année de préscolaire permet aux élèves d'acquérir 58 % du niveau de compétences obtenu avec les 3 années du cycle institutionnel complet ; la 2ème année permet en moyenne d'obtenir 32 % de gains additionnels, alors que la 3ème n'a en moyenne qu'un gain propre de 11 %. Les chiffres concernant le Sénégal, décrits plus haut, se situent en deçà de ceux des autres pays.

Ainsi, si on compare les gains apportés par 1 année de préscolarisation, on observe qu'ils sont de 70 % au Cabo Verde contre 44 % au Sénégal. Ceci indique, de façon générale, qu'avec une même durée de préscolarisation, les élèves sénégalais apprennent moins. Ces résultats plaident, de façon forte, pour une amélioration de la qualité des services dans le pays. Dans ce contexte, la 3ème année de préscolarisation apporte plus que dans les autres pays, mais c'est de nouveau parce que les acquis sur les deux premières années ont été inférieurs à ceux constatés ailleurs.

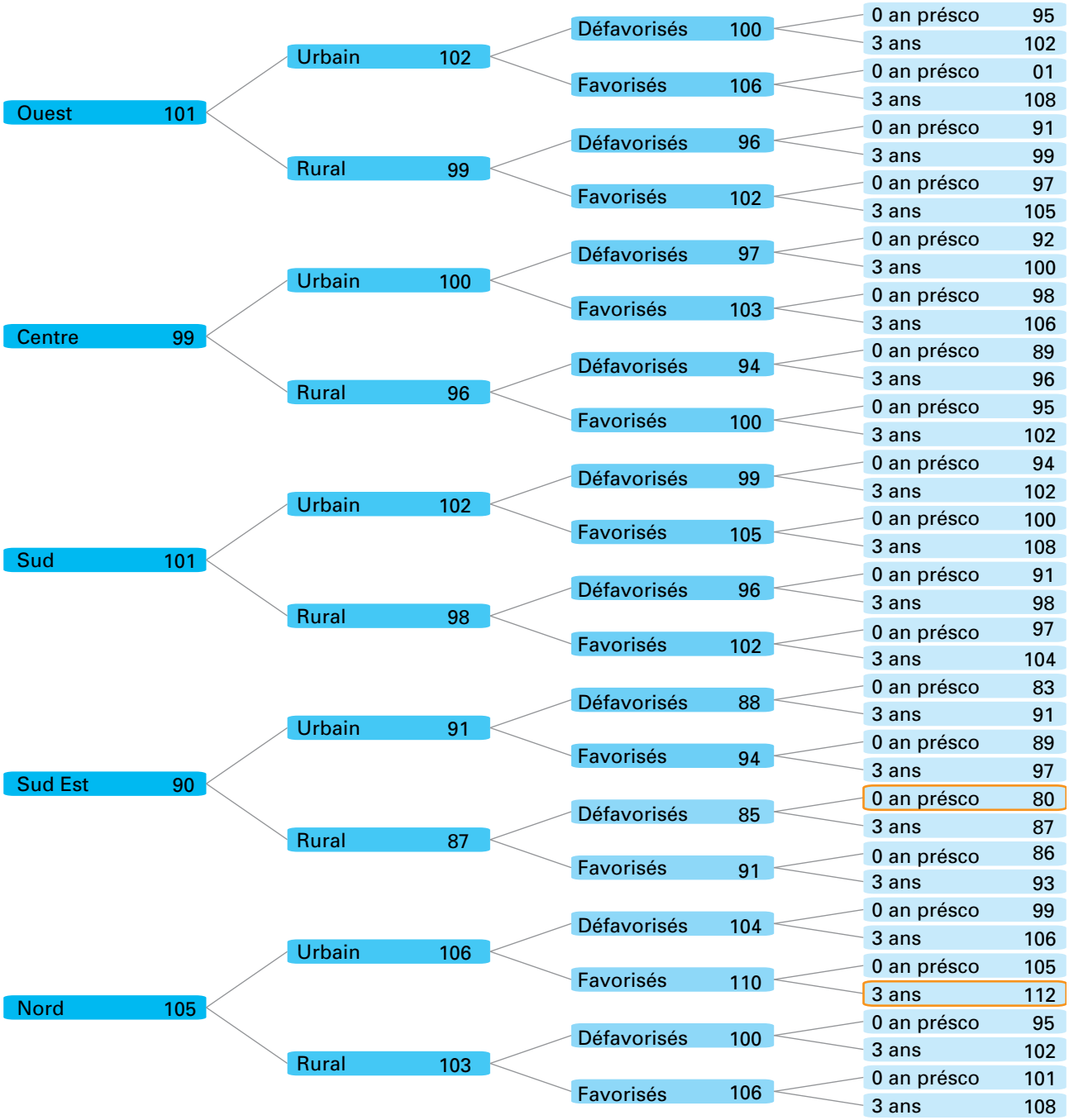
Les résultats obtenus pour le Sénégal et leur comparaison avec ceux obtenus dans d'autres pays ouvrent forcément une discussion concernant à la fois i) une attention pour améliorer la qualité des services de préscolarisation offerts et ii) une éventuelle redéfinition du cycle préscolaire de référence sur 2 années plutôt que 3, dans un contexte où les contraintes financières sont fortes, et où il est nécessaire d'étendre la couverture du préscolaire en assurant la qualité des services.

Pour conclure cette section, nous avons simulé le score global des élèves selon les caractéristiques qui se sont révélées faire le plus de différences : la zone de résidence de la famille, son milieu de résidence (urbain ou rural), sa situation socio-culturelle, et la durée de préscolarisation de l'élève au moment où il aborde le cycle primaire. Les résultats, présentés dans le graphique 15, ci-après, mettent en lumière les conséquences de l'accumulation de facteurs défavorables ou favorables sur le niveau de compétences des enfants à leur entrée au primaire.

Les simulations numériques réalisées montrent ainsi qu'un élève qui résiderait en milieu rural dans le Sud Est du pays, dont la famille serait dans une situation socio-culturelle défavorisée et qui n'aurait pas fréquenté le préscolaire obtiendrait un score de 80. A l'inverse, un élève qui aurait toutes les caractéristiques favorables, c'est à dire qui résiderait en milieu urbain dans la zone Nord du pays, dont la situation socio-culturelle familiale serait très favorisée et qui aurait suivi trois années de préscolarisation, obtiendrait un score de 112. Cet écart entre des situations certes extrêmes (32 points, soit plus de deux écarts-types) est d'ampleur tout à fait considérable. Les différents cas considérés en croisant les différentes caractéristiques

familiales et individuelles considérées s'inscrivent sur la plage balisée par les deux situations extrêmes qui viennent d'être identifiées.

Graphique 15 :
Score estimé selon des variables sociales et la durée de préscolarisation



6.3.
L'IMPACT DES DIFFÉRENTS TYPES DE PRÉSCOLARISATION CONSIDÉRÉS

Les analyses menées jusqu'ici confirment le fait qu'on ne peut se satisfaire, sur le plan analytique, de la seule fréquentation du préscolaire pour d'une part, appréhender les parcours préscolaires des enfants, et d'autre part et in fine, expliquer la variabilité de leur niveau de compétences à l'entrée en primaire. En effet, une part des différences observées entre les élèves sur ce plan tient notamment au fait que ces derniers ont bénéficié d'activités préscolaires pendant des durées différentes. Une autre dimension concerne la formule qu'ils ont suivie; et il importe en effet de savoir dans quelle mesure la fréquentation de tel ou tel type de préscolaire permet aux élèves d'être plus/moins bien préparé à l'entrée en primaire. Dans cette perspective, l'évaluation des bénéfices respectifs des différentes formules de préscolarisation doit prendre en compte : i) la durée de préscolarisation, sachant qu'elle diffère de façon globale entre les élèves de l'échantillon, mais aussi selon les types de préscolaire; ii) le fait que les différentes formules de préscolarisation ne « recrutent » pas le même public, les parents utilisant des formules différentes selon leur localisation géographique (milieu/zone) et leur situation sociale.

Pour conduire l'analyse, nous avons réalisé deux analyses à priori proches, mais qui doivent en fait être clairement distinguées. Les deux sont fondées sur la modélisation multivariée. Les deux modèles expliquent la variabilité du score global standardisé, et nous y avons introduit au titre des variables explicatives d'une part, les caractéristiques des élèves, et d'autre part, le type de préscolarisation (les différentes formules) fréquenté[4] avant l'entrée en primaire. Mais les deux analyses se distinguent dans la mesure où :

. la première (M1) ne prend pas en compte la durée, pendant laquelle l'élève entrant en primaire a été préscolarisé ;

. la seconde (M2) en revanche prend en compte la durée de préscolarisation (avec sa spécification quadratique).

Les estimations de ces deux modèles sont présentées dans le tableau 17.

4. Notons que pour prendre en compte le fait que 42 % des élèves ayant fréquenté une CPE l'ont fait pendant plus d'une année et ainsi mieux évaluer cette formule telle qu'au départ elle a été pensée et qu'in fine, elle est mise en œuvre dans la majorité des cas, nous avons choisi de distinguer le fait d'avoir fait seulement une année et celui d'avoir fait plus d'une année.

La distinction entre les deux spécifications est essentielle en ce sens que la première spécification (M1) mesure les différences effectives entre élèves de caractéristiques sociales et géographiques données selon la formule de préscolarisation qu'ils ont suivies, et ce, indépendamment de la durée de préscolarisation. On mesure ainsi la différence de niveau de compétences à l'entrée en primaire entre des enfants de caractéristiques contrôlées, qui ont fait telle formule plutôt que telle autre, sans autre qualification. Dans la mesure où la seconde spécification (M2) prend en compte les différences éventuelles de durée, elle mesure davantage la qualité du temps passé par les élèves dans la formule de préscolarisation qu'ils ont fréquentée.

Tableau 17
Analyse de régression du score global selon le type de préscolaire (Avec prise en compte des caractéristiques des élèves)

	Durée de préscolarisation	
	Non prise en compte (M1)	Prise en compte (M2)
Pas de préscolaire	réf.	réf.
Case communautaire	6,41 ***	8,59 *
CPE 1 année	5,67 ***	9,41 **
CPE 2-3 années	3,48 (ns)	6,46 (ns)
CTP	1,67 (ns)	4,18 (ns)
Maternelle publique	11,72 ***	14,21 ***
Maternelle privée	14,89 ***	16,90 ***
Maternelle franco-arabe	10,66 ***	12,86 ***
Garderie communautaire	2,90 *	5,46 (ns)
Daara	7,63 ***	10,99 **

(ns) : non significatif; ** : significatif au seuil de 5 %; *** : significatif au seuil de 1 %.

Dans les deux cas, l'efficacité des structures préscolaires se mesure à l'aune des prérequis qu'elles permettent de faire acquérir aux élèves dans la perspective de leur entrée au primaire. Le classement des différentes formules de préscolarisation se révèle en fait homogène selon les deux spécifications :

. On distingue un premier groupe, qui compte les trois formules qui se révèlent être les meilleures. La formule la plus efficace (même après avoir tenu compte des caractéristiques de leur public) est le préscolaire privé, suivie (avec un écart assez notable tout de même) du préscolaire public, puis de la maternelle franco-arabe ;

COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

. Un deuxième groupe vient ensuite avec des performances moindres. Il comprend d'abord les daaras, qui en fait ne sont pas très éloignés des écoles maternelles franco-arabes, ensuite les CPE, pour ce qui concerne effectivement l'année qui précède l'entrée en primaire, et ensuite les cases communautaires ;

. Enfin, le troisième groupe compte les formules qui s'avèrent être assez nettement les moins efficaces (l'écart avec l'absence totale de préscolarisation s'avérant même souvent non significatif) pour ce qui est de la préparation des élèves à entrer dans le cycle primaire. Ce groupe comprend la Case des Tout Petits, les garderies communautaires et les éventuelles années passées dans les CPE pour des élèves, qui n'ont en principe pas l'âge d'y être.

Avant même d'explorer les éventuelles raisons des différences constatées entre formules par la prise en compte de variations dans les modalités d'organisation et dans les contenus transmis, ces premiers résultats permettent d'anticiper certaines réflexions pour la politique du sous-secteur. Ces réflexions concernent d'abord le second groupe considéré ci-dessus, celui des formules qui se trouvent en situation « moyenne ». On trouve en effet deux formules qui relèvent de fait aujourd'hui de la formule « communautaire » (les daaras et les cases communautaires). Bien qu'elles ne reçoivent pas (ou peu) de ressources publiques, elles ont une performance tout à fait « honorable », ce qui laisse à penser que si elles étaient appuyées par l'Etat pour les aspects de leur fonctionnement qui sont lacunaires, elles pourraient sans doute s'améliorer et offrir des services de très bonne qualité. Ce point est très encourageant pour la définition de la politique éducative future du sous-secteur.

Le cas des CPE apparaît plus problématique. En effet, ce type de préscolaire est en retard par rapport aux formules formelles conventionnelles et au niveau des structures de type communautaire dont on vient de parler. Les trois choses qui le rendent problématiques (ou le fait que contrairement aux deux autres, il fonctionne en totalité sur ressources publiques) sont i) que sa durée est d'une seule année, ce qui le met pas spontanément en bonne position pour préparer complètement les élèves à entrer efficacement en primaire, ii) que même sur cette année, il ne s'avère pas fonctionner de façon très efficace et iii) qu'il est encombré d'un nombre très significatif d'enfants trop jeunes qui i) ne tirent pas grand-chose de leur station d'attente dans des classes de CPE et ii) perturbent sans doute significativement le fonctionnement de cette année préparatoire.

Enfin, il n'est sans doute pas trop nécessaire de s'appesantir sur le cas de la CTP et des garderies communautaires, bien que là aussi, leur positionnement institutionnel différent doit être considéré. D'une certaine façon, les garderies communautaires n'ont pas vraiment d'autres ambitions que de rendre les services qui les identifient. Ce n'est pas le cas de la Case des Tout Petits qui a normalement des ambitions plus larges et est un service de nature publique. Cela suggère à priori une certaine redéfinition du fonctionnement de ces structures, pour qu'elles s'améliorent significativement, le statut quo ne semblant pas une option très satisfaisante.

Au total, on voit donc bien que la fréquentation du préscolaire a, de façon globale, un effet positif et significatif sur le niveau de compétences des élèves, mais que cet effet est en réalité très variable selon la durée de préscolarisation et la formule que les élèves ont fréquentée.

6.4. LES MODALITÉS D'ORGANISATION DES STRUCTURES FONT-ELLES DES DIFFÉRENCES ?

Maintenant qu'on dispose d'une estimation qui détermine que certaines formules sont plus efficaces que d'autres, on peut chercher à identifier les facteurs qui, dans le fonctionnement, les ressources et l'organisation des services, seraient susceptibles de rendre compte des différences tant entre les structures qu'au sein de celles-ci. Ces aspects ont bien sûr une portée significative pour la qualité des services offerts. Si la description de ces différences était intéressante, il l'est encore davantage d'examiner i) dans quelle mesure ces différences dans les ressources (au sens large) génèrent effectivement des différences dans les résultats, et ii) quels aspects de ces ressources et modes d'organisation sont plus cruciaux que d'autres, du point de vue de leur influence sur le résultat (tout en gardant à l'esprit l'intérêt qu'il y aurait, de façon complémentaire, à mettre en regard ces impacts avec les coûts qui leur sont associés[5]).

5. Notons d'ailleurs qu'il existe des relations fonctionnelles entre les perspectives visées en matière de contenu et la mobilisation des ressources. Ainsi, on sait que des contenus riches font appel à une diversité d'activités et que celles-ci demandent des ressources pour acquérir des petits matériels et consommables pour les enfants. Une insuffisance de ces items peut des implications négatives sur les ambitions en matière de contenu visé.

6.4.1.
LA DESCRIPTION DES MODALITÉS D'ORGANISATION DES STRUCTURES PRÉSCOLAIRES

Il est utile de commencer par décrire les caractéristiques des structures préscolaires, afin d'appréhender la variabilité qui existe entre elles sur ces différents aspects. On dispose, grâce à la base de données de la DPRE et des questionnaires qui ont été administrés aux responsables des structures préscolaires, de nombreuses informations sur ces caractéristiques. Cela concerne (i) les ressources des structures et l'usage qui en est fait, (ii) les caractéristiques et l'état des locaux, (iii) les caractéristiques des personnels et notamment des éducateurs, (iv) les modalités d'encadrement des élèves, (v) le degré d'implication des parents d'élèves, (vi) le temps préscolaire, (vii) le contenu des activités, et enfin (viii) la disponibilité de différents manuels et matériels pédagogiques. Ces éléments sont examinés de façon successive.

6.4.1.1.
LES RESSOURCES ET LEUR UTILISATION

Une première série d'informations concerne les ressources dont disposent les structures préscolaires pour leur fonctionnement et leur investissement. Les responsables des structures ont été interrogés sur le montant des ressources qu'ils ont reçues ou collectées (hors ressources étatiques) pour l'année 2013-2014, et les montants qu'ils ont alloués à différents postes de dépenses. Leurs réponses sont données dans le tableau 18, ci-dessous. Notons que ces renseignements ne sont pas disponibles que pour environ un tiers des structures préscolaires.

Tableau 18
Montants et usages des ressources annuelles des structures préscolaires

Montant des ressources	Frais de scolarité	Collectivités locales	Autres ressources	Total
N	79	79	79	79
Montant total min.	0	0	0	0
Montant total max.	37 500 000	1 593 000	1 500 000	37 500 000
Montant total moy.	2 377 392	32 847	65 341	2 475 579
Montant min. par élève	0	0	0	0
Montant max. par élève	504 600	56 893	33 333	504 600
Montant moy. par élève	44 913	1 057	1 356	47 326
% structures sans ressource	6,3 %	91,1 %	86,1 %	6,3 %

Usage des ressources	Salaire personnels	Construction et entretien	Matériels	Cantine et goûter	Total
N	68	68	66	66	66
Montant total min.	0	0	0	0	0
Montant total max.	21 000 000	5 000 000	8 100 000	1 296 500	26 600 000
Montant total moy.	1 617 308	267 746	241 347	79 536	2 235 957
Montant min. par élève	0	0	0	0	0
Montant max. par élève	516 498	80 645	270 000	36 364	569 027
Montant moy. par élève	46 751	7 196	8 339	2 349	66 604
% structures sans ressource	29,4 %	57,4 %	45,8 %	75,8 %	15,2 %

Ressources en nature	Salaire personnels	Construction et entretien	Cantine et goûter	Total
N	76	76	76	76
Montant total min.	0	0	0	0
Montant total max.	7 000 000	15 000 000	31 212 000	31 212 000
Montant total moy.	177 132	330 336	462 464	969 932
Montant min. par élève	0	0	0	0
Montant max. par élève	166 667	124 667	332 043	332 043
Montant moy. par élève	5 118	4 582	6 300	16 152
% structures sans ressource	81,6 %	81,6 %	81,6 %	63,2 %

Les ressources dont disposent les structures préscolaires peuvent provenir des parents d'élèves, via les frais de scolarité, des collectivités locales ou encore d'autres contributeurs. On observe d'abord que la majorité des structures préscolaires, pour lesquelles ces informations sont disponibles, collecte des frais de scolarité ; seules 6 % ne le font pas. Si les structures préscolaires disposent en moyenne d'un peu plus de 2 millions de Fcfa provenant des frais de scolarité, ce montant oscille en réalité entre 0 et 37,5 millions. Mais ces chiffres prennent davantage de sens, si on les rapporte au nombre d'élèves scolarisés. On trouve alors que les frais annuels de scolarité s'établissement en moyenne à un peu plus de 40 000 Fcfa par élève, et varient, selon les établissements, de 0 à un peu plus de 500 000 Fcfa. On note ensuite que seule une minorité de structures préscolaires bénéficie de ressources provenant des collectivités locales et d'autres contributeurs. Pour les 10 % des établissements qui reçoivent un financement des collectivités locales, la dotation moyenne s'élève à environ 32 000 Fcfa par an, soit un peu plus de 1 000 Fcfa par élève. Les ressources reçues par les 14 % des structures bénéficiaires d'autres contributions sont un

peu plus élevées : elles s'établissent en moyenne à un peu plus de 65 000 Fcfa, soit un peu plus de 1 300 Fcfa par élève. Au total, on remarque que 6 % des structures ne reçoivent aucune ressource identifiée ici et que le montant total des ressources est en moyenne d'un peu plus de 2,4 millions de Fcfa, soit environ 47 000 Fcfa par élève.

Au-delà des ressources que les structures préscolaires reçoivent, les responsables ont également été interrogés sur les montants qu'ils allouent à différents postes de dépenses : i) la rémunération des personnels, ii) la construction et l'entretien des classes, iii) l'achat de matériels pédagogiques, et iv) la cantine et les goûters. On observe, de façon logique, que le principal poste de dépense est la rémunération des personnels. Les structures dépensent en moyenne 46 751 Fcfa par élève pour les salaires, contre 8 339 Fcfa pour l'achat de matériels pédagogiques, 7 196 Fcfa pour la construction et l'entretien des classes et 2 349 Fcfa pour la cantine et les goûters. Ainsi, la rémunération des personnels représente en moyenne 70 % du budget moyen des structures préscolaires. Autre remarque, 15 % des responsables déclarent n'allouer aucune ressource à ces différents postes de dépenses (ces structures ne recevant en fait soit aucune ressource, soit moins de 5 000 Fcfa). De façon plus spécifique, on observe que les trois quarts des structures ne financent pas la cantine et les goûters, 57 % n'allouent aucune dotation à la construction et à l'entretien des classes, 46 % n'achètent pas de matériel pédagogique et 29 % n'ont pas financé la rémunération des personnels. Au total, les structures préscolaires dépensent en moyenne environ 570 000 Fcfa, soit 66 604 Fcfa par élève.

Enfin, il a été demandé aux responsables des établissements d'évaluer le montant en Fcfa que les ressources en nature ont représenté en 2013-2014. On note d'abord que la majorité des structures (63 %) n'ont pas bénéficié de ce type de ressources. Le montant que ces ressources ont représenté est donc assez faible. Ainsi, les structures ont reçu en moyenne environ 460 000 Fcfa pour la cantine et les goûters, un peu plus de 330 000 Fcfa pour la construction et l'entretien des classes et environ 177 000 Fcfa pour la rémunération des personnels, soit au total environ 970 000 Fcfa. Ceci représente 16 152 Fcfa par élève pour l'année scolaire.

Les huit formules de préscolarisation de l'échantillon se caractérisent par des modes de gestion et de financement différents (public, privé ou communautaire). Le tableau 19, ci-après, fournit le montant des ressources privées par élève dans les différentes formules considérées (rappelons que les ressources présentées ici n'incluent pas les éventuelles dotations de l'Etat). De façon attendue, les maternelles privées, qu'elles soient franco-arabes ou non, sont les formules qui disposent en moyenne du montant le plus élevé de

ressources privées (un peu plus de 100 000 Fcfa par élève). Cela dit, on observe aussi une variabilité entre structures au sein de chacune de ces deux formules : parmi les maternelles franco-arabes par exemple, une structure peut disposer de 18 000 Fcfa par élève et par an, tandis qu'une autre perçoit plus de 500 000 Fcfa par élève. Les autres formules perçoivent un volume de ressources nettement moins important. Ainsi, le montant moyen par élève varie d'un peu moins de 6 000 Fcfa dans les cases communautaires à un peu plus de 50 000 Fcfa dans les garderies communautaires.

Au total, les chiffres moyens diffèrent tant entre formules qu'entre structures au sein de chaque formule. Les écarts entre la structure qui reçoit le moins de ressources par élève et celle qui en reçoit le plus s'élèvent par exemple à 12 000 Fcfa dans les cases communautaires, 59 000 Fcfa dans les maternelles publiques, 68 000 Fcfa dans les CPE, et 90 000 Fcfa dans les daaras.

Tableau 19
Montant des ressources par élève selon le type de préscolaire

	Minimum	Maximum	Moyenne
Case communautaire	0	12 000	5 849
CTP	1 055	31 523	12 327
CPE	0	67 536	21 401
Maternelle publique	1 475	60 583	18 016
Maternelle privée	15 652	462 963	117 251
Maternelle franco-arabe	18 000	504 600	131 845
Garderie communautaire	1 462	188 636	50 436
Daara	0	90 000	22 604
Total	0	504 600	47 326

De façon complémentaire, il peut aussi être utile de connaître la part des ressources allouées aux principaux postes de dépenses dans les différentes formules préscolaires. Le tableau 20, ci-dessous, fournit ces informations.

Tableau 20
Part des ressources allouées à différents postes selon le type de préscolaire

	% personnels	% classes	% matériels	% cantine	Total
Case communautaire	97,9 %	2,1 %	0,0 %	0,0 %	100,0 %
CTP	68,2 %	0,7 %	11,6 %	19,6 %	100,0 %
CPE	45,7 %	11,3 %	2,6 %	40,4 %	100,0 %
Maternelle publique	75,9 %	4,2 %	4,9 %	15,0 %	100,0 %
Maternelle privée	83,5 %	10,2 %	3,8 %	2,5 %	100,0 %
EFA	62,4 %	20,1 %	10,7 %	6,8 %	100,0 %
Garderie communautaire	84,7 %	11,1 %	3,7 %	0,5 %	100,0 %
Daara	11,3 %	2,6 %	86,1 %	0,0 %	100,0 %
Total	72,3 %	11,1 %	12,9 %	3,6 %	100,0 %

On observe que les structures préscolaires diffèrent quant à l'allocation aux différents postes de dépenses. Ainsi, si de façon globale, la rémunération des personnels représente 72 % du budget privé des structures préscolaires, cette proportion varie en fait de 11 % dans les daaras à 98 % dans les cases communautaires. De la même façon, l'achat de matériels pédagogique ne fait pas partie des postes de dépenses des cases communautaires et reçoit moins de 5 % des budgets des CPE, des garderies communautaires, des maternelles publiques et privées, tandis qu'il représente 86 % du budget des daaras. Cela dit, il faut rappeler que ces chiffres concernent la situation moyenne par formule et que la part des ressources allouées aux différents postes de dépense est en réalité assez variable entre structures au sein de chacune des formules.

De façon complémentaire, les structures préscolaires ont pu bénéficier d'un appui extérieur, de l'UNICEF, d'une ONG, ou autre. Le tableau 21, ci-dessous, fournit le nombre de structures qui ont reçu un appui extérieur et leur origine, ainsi que le nombre total d'appuis dont certains établissements ont pu bénéficier.

Tableau 21
Nombre de structures bénéficiaires d'appuis extérieurs

	Appui	
	N	%
UNICEF	22	18,3 %
ONG	21	17,5 %
Autres bailleurs	26	21,7 %

	Nombre d'appuis	
	N	%
0	66	55,0 %
1	42	35,0 %
2	9	7,5 %
3	3	2,5%
Total	120	100,0 %

Seule une minorité des structures de l'échantillon a reçu un appui extérieur : sur les 120 établissements de notre échantillon, 22 (soit 18 %) ont bénéficié d'un appui de l'UNICEF, 21 (soit 17 %) ont reçu un appui d'une ONG et 26 (soit 22 %) ont bénéficié d'un appui d'autres bailleurs. Au total, si 55 % des établissements n'ont bénéficié d'aucune aide extérieure, ils sont tout de même 35 % à avoir reçu un appui d'un bailleur, 7 % à en bénéficié de la part de deux bailleurs et 2 % de trois bailleurs. Deux questions portaient sur le montant et la nature de l'appui, mais très peu de responsables y ont répondu. On sait simplement que les structures ont reçu des fournitures et du matériel pédagogique, de la nourriture pour les goûters, une participation pour acheter du mobilier ou des équipements, ou pour construire des classes.

Enfin, une dernière question concerne la régularité à laquelle les personnels sont payés. Le tableau 22 ci-après propose les réponses des responsables de structures sur ce plan : 94 % d'entre elles font état d'un paiement régulier. Seules 7 réponses déplorent des retards dans le paiement des salaires ; 4 pour un retard de moins deux mois, 3 pour un retard de plus de 2 mois.

Tableau 22
Régularité dans le versement de la rémunération des personnels

Rémunération personnels	N	%	Moyenne
Retard > 2 mois	3	2,8 %	5 849
Retard < 2 mois	4	3,7 %	12 327
Aucun retard	102	93,6 %	21 401
Total	109	100,0 %	18 016

6.4.1.2. LES CARACTÉRISTIQUES ET ÉTAT DES LOCAUX

Une autre série d'informations a trait aux conditions d'accueil des enfants et à l'état des locaux des structures préscolaires. Plus précisément, il s'agit de savoir si ces dernières diposent d'eau courante, de l'électricité, de latrines, d'une cour de récréation et d'une cuisine, et de connaître la nature et l'état des murs, du sol et du toit. La tableau 23, ci-après, donne la distribution de ces différentes variables.

Tableau 23
Caractéristiques et état des locaux des structures préscolaires

	N	%
Conditions d'accueil		
Eau	95	81,2 %
Electricité	73	62,4 %
Latrines	100	85,5 %
Cour de récréation	108	92,3 %
Cantine	32	27,4 %
Nature des murs		
Paille, feuillage, terre	12	10,0 %
Dur	102	85,0 %
NSP	6	5,0 %
Total	120	100,0 %
Etat des murs		
Mauvais	9	7,5 %
Acceptable	19	15,8 %
Bon	88	73,3 %
NSP	4	3,3 %
Total	120	100,0 %

	N	%
Nature du sol		
Terre battue	8	6,7 %
Ciment	76	63,3 %
Carrelage	32	26,7 %
NSP	4	3,3 %
Total	120	100,0 %
Etat du sol		
Mauvais	11	9,2 %
Acceptable	20	16,7 %
Bon	84	70,0 %
NSP	5	4,2 %
Total	120	100,0 %
Nature du toit		
Chaume	12	10,0 %
Tôle, tuile, béton	104	86,7 %
NSP	4	3,3 %
Total	120	100,0 %
Etat du toit		
Mauvais	11	9,2 %
Acceptable	16	13,3 %
Bon	89	74,2 %
NSP	4	3,3 %
Total	120	100,0 %

Sur les 120 structures préscolaires que compte notre échantillon, 92 % ont une cour de récréation, 85 % disposent de latrines et 82 % ont accès à l'eau potable. Si 62 % des établissements ont l'électricité, cela signifie en creux qu'un tiers des structures préscolaires n'en dispose pas. La disponiblité d'une cantine dans les locaux ne concerne qu'une minorité de structures (27 %). On note également que dans la majorité des structures, les murs sont en dur (85 %) et en bon état (73 %), que le sol est soit en ciment (63 %), soit recouvert de carrelage (27 %) et que son état est plutôt bon (70 %) ; les toits sont en général en tôle, tuiles ou béton (97 %) et en bon état (74 %). Mais il faut souligner qu'au moins un des éléments caractérisant les conditions d'accueil sont en mauvais état dans environ un quart des structures. Cela concerne 23 % des structures pour les murs, 26 % pour le sol et 22 % pour le toit.

Sur la base de ces différentes informations, nous avons construit, avec une analyse factorielle, un indicateur standardisé (moyenne de 0 et écart-type de 1) synthétique des conditions d'accueil des élèves. Il ressort de l'analyse de cet indicateur que les conditions d'accueil des enfants sont plus difficiles en milieu rural qu'en milieu urbain, et d'autre part, qu'elles sont plus précaires dans les cases communautaires, notamment dans les zones rurales, que dans les autres types de structures.

6.4.1.3. LES CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNELS

On dispose, dans la base de données de la DPRE, d'un certain nombre d'éléments sur les caractéristiques des personnels (de façon globale) : leur sexe, la fonction qu'ils occupent au sein de la structure préscolaire, ainsi que la langue qu'ils utilisent dans leur travail. Le tableau 24, ci-après, décline ces caractéristiques selon le type de préscolaire.

Tableau 24

Caractéristiques moyennes des personnels selon le type de préscolaire

Type de préscolaire	Nombre moy. de personnels	Sexe	
		Homme	Femme
Case communautaire	2,1	96,2 %	3,8 %
CTP	3,9	71,6 %	28,4 %
CPE	2,5	68,7 %	31,3 %
Maternelle publique	6,3	76,2 %	23,8 %
Maternelle privée	6,7	88,5 %	11,3 %
Maternelle franco-arabe	9,7	68,4 %	31,6 %
Garderie communautaire	4,4	77,4 %	22,6 %
Daara	3,8	47,6 %	52, 4 %
Ensemble	5,1	74,9 %	25,1 %

Type de préscolaire	Fonction		
	Directeur	Educateur	Autres
Case communautaire	37,0 %	37,0 %	25,5 %
CTP	20,8 %	47,7 %	31,7 %
CPE	18,7 %	65,9 %	15,9 %
Maternelle publique	14,9 %	50,6 %	34,7 %
Maternelle privée	10,6 %	58,7 %	30,7 %
Maternelle franco-arabe	8,1 %	52,2 %	40,8 %
Garderie communautaire	16,0 %	58,0 %	25,5 %
Daara	16,8 %	71,5 %	14,1 %
Ensemble	14,7 %	54,9 %	31,1 %

Type de préscolaire	Langue utilisée			
	Français	Arabe	Langue nationale	NSP
Case communautaire	85,1 %	0,0 %	7,2 %	7,2 %
CTP	74,6 %	0,0 %	10,4 %	15,0 %
CPE	50,0 %	6,1 %	6,1 %	34,6 %
Maternelle publique	70,4 %	1,0 %	12,8 %	15,8 %
Maternelle privée	80,6 %	0,0 %	6,1 %	13,1 %
Maternelle franco-arabe	52,9 %	22,0 %	0,0 %	25,0 %
Garderie communautaire	54,9 %	12,9 %	4,7 %	27,3 %
Daara	35,6 %	33,2 %	23,8 %	7,1 %
Ensemble	64,2 %	9,5 %	7,5 %	18,6 %

Concernant d'abord le nombre moyen de personnels par type de structure, on observe que s'il s'élève, de façon globale, à 5, il varie en fait de 2 dans les cases communautaires et les CPE à 10 dans les écoles maternelles franco-arabes. Les autres types de structures se situent dans une position intermédiaire : les daaras, les CTP et les garderies communautaires emploient en moyenne 4 personnes, les maternelles publiques en ont 6, et les écoles maternelles privées 7.

Les structures préscolaires emploient en majorité des hommes : ces derniers représentent en moyenne 75 % du personnel. On note que seuls les daaras préscolaires comptent autant d'hommes que de femmes. Parmi les autres types de structures, la prédominance des hommes est particulièrement forte dans les cases communautaires, dans les écoles maternelles privées, et dans les garderies communautaires.
S'agissant des fonctions occupées par les personnels, la catégorie qui nous intéresse le plus est celle des éducateurs. On observe qu'en moyenne, les structures préscolaires en comptent trois (55 % de l'ensemble des personnels). La proportion d'éducateurs est plus forte dans les daaras (71 %) que dans les autres formules préscolaires (ces informations seront mises en rapport avec le nombre d'élèves dans la section suivante). Parmi les autres fonctions, il s'agit en fait de gardiens, femmes de ménage, chauffeurs, personnels administratifs ou d'assistants; les écoles maternelles franco-arabes, publiques et privées, emploient le plus ce type de personnel.

De façon générale, 64 % des personnels utilisent le français comme langue de travail. Ils sont plus nombreux à parler français dans les cases communautaires, les écoles maternelles privées et les CTP. A l'inverse, les personnels des daaras sont autant à utiliser le français que l'arabe. Notons qu'il est difficile de commenter les chiffres concernant les écoles

maternelles franco-arabes, les garderies communautaires ou les maternelles publiques, les informations concernant la langue utilisée étant partiellement lacunaires.

De façon complémentaire, des informations ont été collectées pour connaître le niveau de formation tant académique que professionnelle des éducateurs. Le tableau 25 ci-dessous présente la distribution selon ces deux caractéristiques des 273 éducateurs répartis dans les 120 structures préscolaires de l'échantillon.

Tableau 25
Distribution des éducateurs selon leur niveau de diplôme

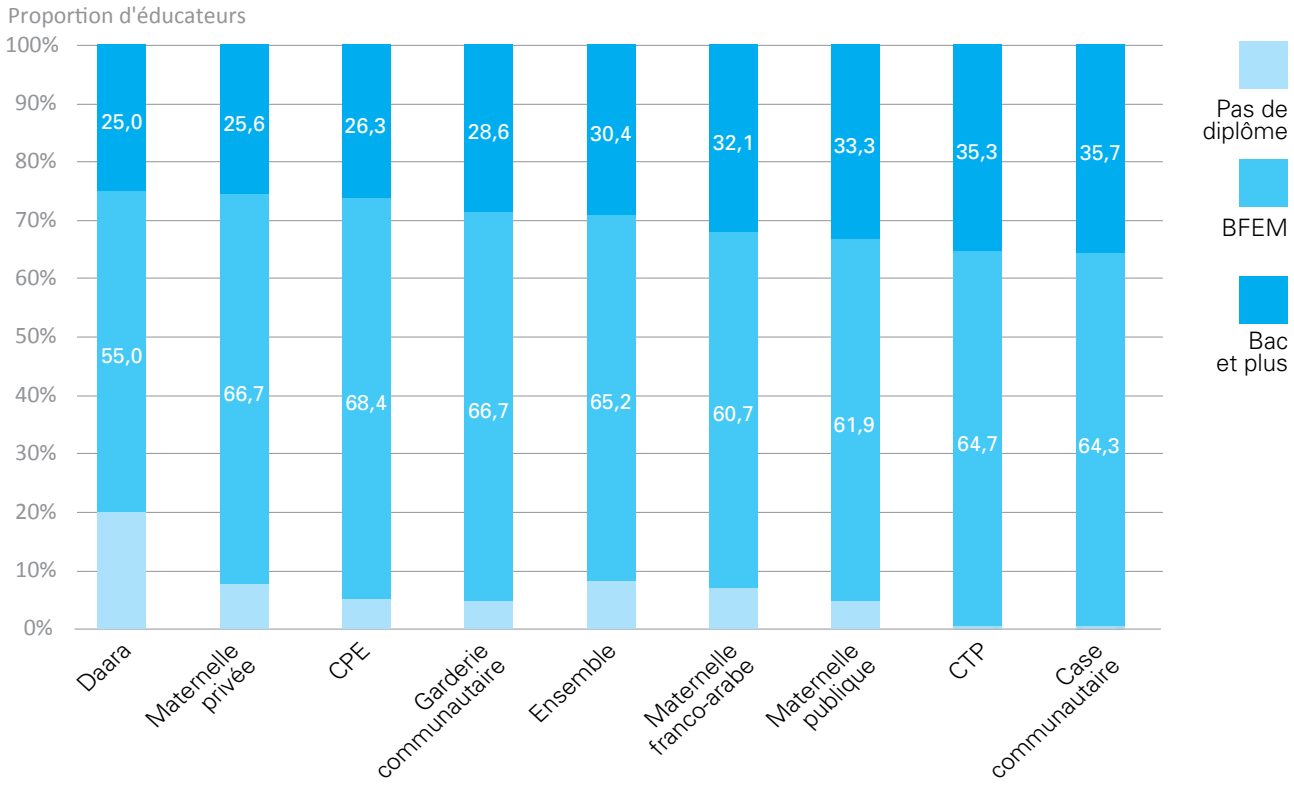
Diplôme académique	N	%	Diplôme pro.	N	%
Bac et plus	78	28,6 %	CAP	56	20,5 %
BFEM	176	64,5 %	CEAP	78	28,6 %
Aucun	19	7,0 %	Aucun	139	50,9 %
Total	273	100,0 %	Total	273	100,0 %

Si on considère, dans un premier temps, le niveau de formation académique des éducateurs, on observe qu'ils ne sont que 7 % à ne pas avoir de diplôme. La majorité (64 %) a obtenu le BFEM et 29 % ont un niveau baccalauréat ou plus. Lorsqu'on s'attache, dans un second temps, au niveau de diplôme professionnel des éducateurs, on trouve qu'un peu plus de la moitié d'entre eux n'en a obtenu aucun. Parmi l'autre moitié, 29 % ont le Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP[6]) et 20 % le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP[7]), le niveau de diplôme le plus élevé. On pourrait penser qu'il existe une correspondance entre les niveaux de formation académique et professionnelle des éducateurs (par exemple, que ceux qui ont un niveau baccalauréat et plus sont également titulaires du CAP), mais il ressort que la corrélation est très faible. Il peut maintenant être intéressant d'examiner le niveau de diplôme académique et professionnel des éducateurs selon le type de préscolaire dans lequel ils travaillent. Les graphiques 16 ci-dessous et 17 ci-après fournissent la proportion d'éducateurs selon les différents niveaux de diplôme dans les huit formules de préscolarisation de l'échantillon.

6. Le CEAP est un diplôme, auquel est associé le grade d'instituteur adjoint (IA). Il convient d'être titulaire du BFEM/DFEM, et avoir enseigné pendant au moins un an en tant qu'IA, stagiaire ou volontaire de l'éducation.
7. Le CAP est un diplôme réservé aux enseignants. Pour pouvoir le passer, il faut (i) être instituteur décisionnaire, titulaire du baccalauréat et justifier d'au moins un an d'ancienneté, (ii) être instituteur adjoint, ou (iii) être volontaire de l'éducation, titulaire du baccalauréat et justifier d'au moins un an d'ancienneté. Son obtention permet de passer de la catégorie des enseignants adjoints à celle des enseignants titulaires

Graphique 16

Proportion d'éducateurs par niveau académique selon le type de préscolaire

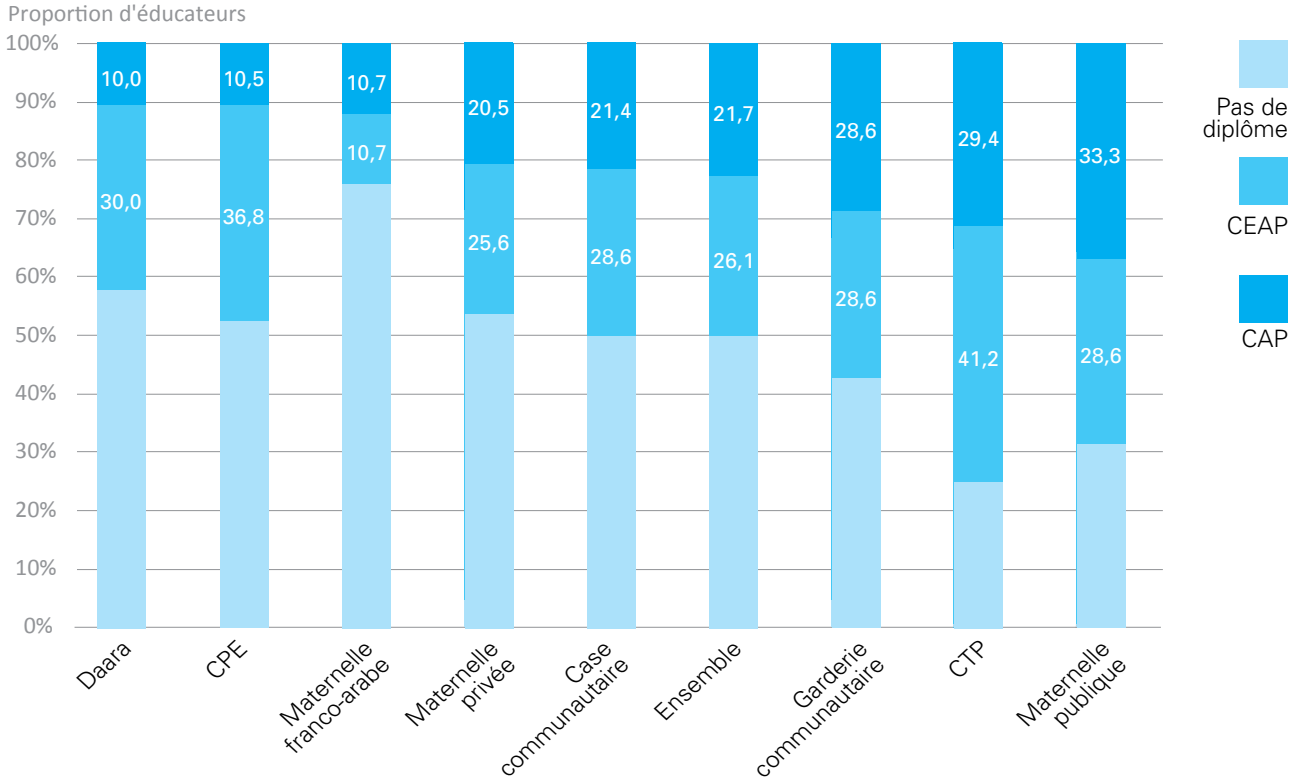


Les différents types de préscolaire se caractérisent par un pattern assez similaire : ils n'ont pas ou alors que très peu recours à des éducateurs n'ayant pas de diplôme académique, emploient environ deux tiers d'éducateurs ayant obtenu le BFEM, et près d'un tiers d'éducateurs ayant eu le baccalauréat ou plus. Notons que les daaras dérogent un peu à cette tendance : 20 % des éducateurs travaillant dans ce type de structure n'ont pas de diplôme académique, 55 % ont un niveau BFEM et 25 % un niveau baccalauréat ou plus. La proportion plus importante d'éducateurs sans diplôme peut sans doute s'expliquer par le fait qu'on considère ici des diplômes de l'enseignement formel.

COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

Graphique 17

Proportion d'éducateurs par diplôme pédagogique selon le type de préscolaire



Au-delà de la formation académique, les éducateurs peuvent également avoir suivi une formation de nature professionnelle. De façon globale, ce n'est pas le cas pour 48 % des éducateurs. Parmi l'autre moitié des éducateurs, qui a donc bénéficié d'une formation, ils sont 29 % à disposer d'un CEAP et 21 % d'un CAP. Cela dit, on observe qu'il existe une certaine variabilité selon les types de préscolaire :

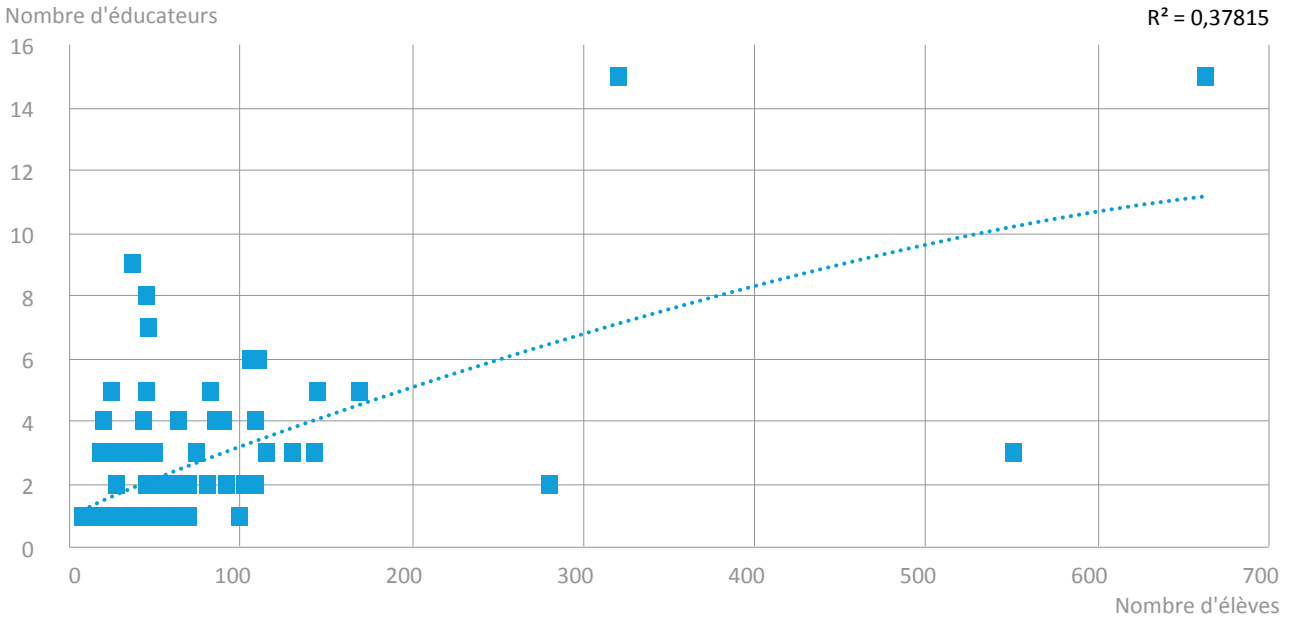
. Les maternelles franco-arabes se distinguent nettement des autres formules, du fait de la forte proportion d'éducateurs non formés qu'elles emploient. 68 % des éducateurs travaillant dans ce type de préscolaire n'a pas reçu de formation professionnelle ; ils sont seulement 10 % à disposer du CEAP et 10 % à avoir le CAP. Notons que les daaras et les CPE se caractérisent par la même proportion d'éducateurs ayant le CAP (environ 10 %).

. A l'autre extrême, les garderies communautaires, et dans une plus forte mesure, les CTP et les maternelles publiques sont les formules qui emploient la plus forte proportion d'éducateurs formés. Dans ces derniers deux types de préscolaire, les éducateurs sont respectivement 41 % et 29 % à avoir obtenu le CEAP, et 29 % et 33 % à avoir eu le CAP.

6.4.1.4. L'ENCADREMENT QUANTITATIF DES ÉLÈVES

Après avoir examiné le nombre et les caractéristiques des éducateurs dans les différentes structures de notre échantillon, il peut être intéressant de nous intéresser à la dimension quantitative de l'encadrement des élèves. Une première approche consiste à examiner la relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'éducateurs dans chacune des structures préscolaire. Le graphique 18, ci-dessous, dans lequel chaque point représente une des 120 structures préscolaires de l'échantillon, nous fournit cette information.

Graphique 18
Relation entre le nombre d'élèves et le nombre d'éducateurs

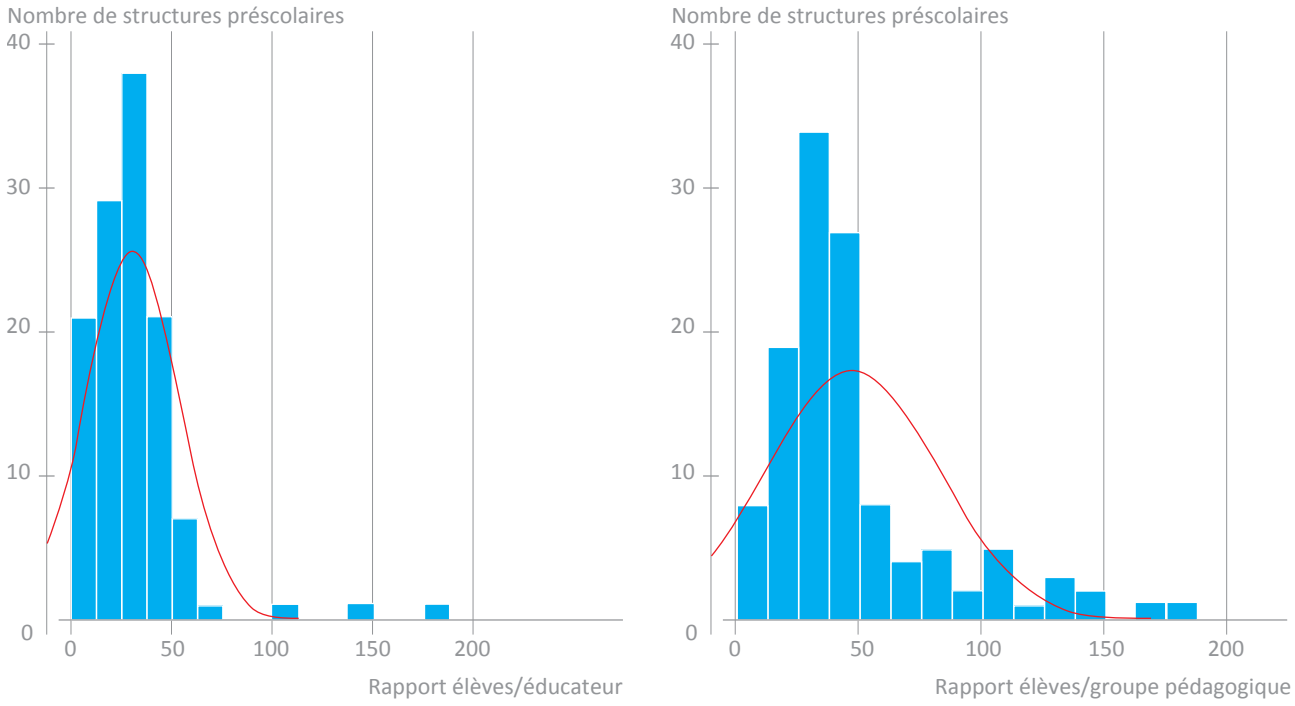


On devrait s'attendre à ce que les structures qui préscolarisent un plus grand nombre d'élèves disposent d'un nombre plus grand d'éducateurs. On observe que c'est en partie le cas (le R2 quadratique n'étant que de 38 %), comme cela est visible sur le graphique. Mais il existe aussi une variabilité assez forte entre les structures car il existe des structures qui d'une part, pour un même nombre d'élèves, disposent d'un nombre différent d'éducateurs, et qui, d'autre part, avec le même nombre de d'éducateurs, préscolarisent des effectifs d'élèves très différents. Ainsi, on trouve que les structures qui accueillent 45 élèves peuvent avoir entre 1 et 8 éducateurs, alors que celles qui disposent de 4 éducateurs peuvent avoir un effectif qui varie de 20 à 108 élèves.

COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

De façon plus spécifique, les modalités d'encadrement des élèves dans les structures préscolaires peuvent être appréhendées d'une part, par le nombre d'élèves par éducateur, et d'autre part, par le nombre d'élèves par groupe pédagogique. La différence entre ces deux mesures s'explique par le fait qu'une pratique, assez courante dans l'enseignement préscolaire, consiste à affecter plusieurs éducateurs à un même groupe d'élèves. C'est le cas dans 37 % des structures de notre échantillon. Le graphique 19, ci-dessous, présente ces informations.

Graphique 19
Nombre d'élèves par éducateur et par groupe pédagogique



D'après le graphique de gauche, qui présente la distribution du rapport élèves/éducateur (REE), la grande majorité des structures préscolaires ont un REE inférieur à 50 (seul un petit nombre de structures se situe au-delà avec des situations extrêmes de 100, 140 et 180 élèves par éducateur). De façon plus spécifique, si un éducateur s'occupe en moyenne de 30 élèves, on trouve qu'un éducateur s'occupe de moins de 20 élèves dans 41 structures (soit 34 % de notre échantillon), et de 20 à 40 enfants dans 52 structures (soit 43 %), tandis que dans 17 structures préscolaires, un éducateur a la charge de 41 à 50 élèves ; dans 10 structures il a en charge plus de 50 élèves.

6

Comme précisé plus haut, il est convient de considérer aussi la taille du groupe pédagogique. Le graphique (de droite) montre que la distribution du nombre d'élèves/groupe pédagogique est moins concentrée que celle du REE, mais qu'un nombre important de structures se caractérise par des groupes pédagogiques de moins de 50 élèves. De façon plus précise, si les groupes pédagogiques comprennent en moyenne 47 élèves, ils regroupent en fait moins de 20 élèves dans 18 % des structures de notre échantillon (5 % réunissant même moins de 10 élèves), tandis qu'à l'autre extrême, ils comprennent de plus de 51 élèves dans 25 % des structures.

Les modalités d'encadrement peuvent éventuellement différer selon les types de préscolaire. Pour examiner ce point, le tableau 26, ci-dessous, présente les valeurs moyennes du rapport élèves/éducateur, du rapport élèves/groupe pédagogique, ainsi que du rapport éducateur/groupe pédagogique pour les huit types de préscolaire.

Tableau 26
Indicateurs moyens d'encadrement des élèves selon le type de préscolaire

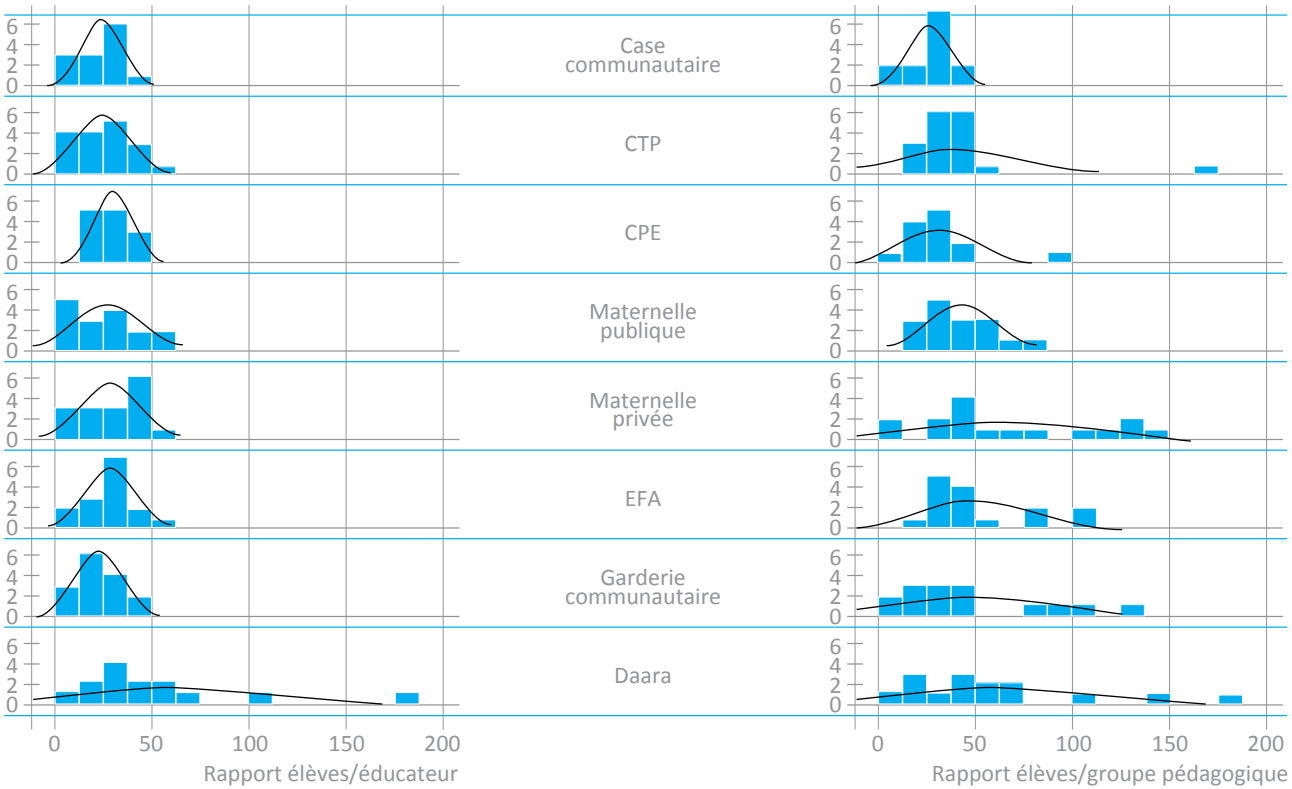
	Rapport élèves / éducateur	Rapport élèves / groupe pédagogique	Rapport éducateur / groupe pédagogique	NSP
Case communautaire	24	27	1,2	7,2 %
CTP	25	43	2,3	15,0 %
CPE	31	33	1,0	34,6 %
Maternelle publique	27	42	2,2	15,8 %
Maternelle privée	29	64	2,4	13,1 %
Maternelle franco-arabe	28	52	2,7	25,0 %
Garderie communautaire	22	49	2,2	27,3 %
Daara	57	59	1,1	7,1 %
Ensemble	30	47	1,9	18,6 %

Si le rapport élèves / éducateur s'établit en moyenne à 30, on observe qu'il varie en fait de 22 dans les garderies communautaires à 57 dans les daaras. La taille moyenne des groupes pédagogiques est de 47 élèves, mais on remarque qu'elle est nettement plus faible dans les cases communautaires, où elle s'élève à seulement 27 élèves, et dans les CPE, où elle atteint 33 élèves. A l'inverse, elle est particulièrement forte dans les maternelles franco-arabes (52 élèves), dans les daaras (59 élèves) et dans les maternelles privées (64 élèves). Cela dit, on observe que ce sont dans les maternelles franco-arabes et privées qu'il y a le plus grand nombre d'éducateurs par groupe pédagogique. En effet, un même groupe

pédagogique est géré, respectivement pour ces deux types de préscolaire, par 2,7 et 2,4 éducateurs. Au total, ce sont dans les daaras, où en moyenne, un éducateur s'occupe d'un groupe pédagogique comprenant un peu plus de 50 élèves, que l'encadrement des élèves est le plus faible.

Ces tendances moyennes peuvent être complétées par la distribution de ces trois indicateurs dans les différentes formules préscolaires de notre échantillon (graphique 20 ci-après).

Graphique 20
Rapport élèves / éducateur et groupe dans les différents types de préscolaire



Sans commenter l'intégralité des informations, on observe, de façon globale, une grande variabilité des modalités d'encadrement entre les structures au sein des différentes formules. Ceci est particulièrement vrai des daaras (les 3 structures identifiées plus haut comme « extrêmes » étaient des daaras). Cela dit, on voit aussi que les modalités d'encadrement ne sont pas non plus homogènes dans les autres formules. On trouve, par exemple, un rapport élèves/groupe pédagogique élevé dans une des CTP, dans cinq maternelles privées, deux maternelles franco-arabes ou encore deux garderies communautaires de notre échantillon.

6.4.1.5. LE DEGRÉ D'IMPLICATION DES PARENTS

L'implication des parents dans les structures préscolaires est appréhendée ici à partir de différentes questions. Il s'agit d'abord de savoir s'il existe un comité de gestion ou une association de parents d'élèves, et en cas d'existence s'il est fonctionnel. Le tableau 27 ci-dessous fournit les informations sur ces premiers aspects.

Tableau 27
Existence d'un comité de gestion ou d'une association de parents d'élèves

Comité de gestion ou APE ?	N	%
Pas de comité ou d'APE	19	15,8 %
Comité ou APE mais non fonctionnel	16	13,3 %
Comité ou APE fonctionnel	73	60,8 %
NSP	12	10,0 %
Total	120	100,0 %

S'il existe un comité de gestion ou une association de parents d'élèves dans 74 % des établissements préscolaires, il n'est en fait pas fonctionnel dans 13 % des structures. Si on y ajoute les 16 % d'établissements, qui n'ont aucune entité de ce genre, on trouve que 29 % des structures n'associent pas les parents à leur gestion ou à leur fonctionnement.

L'implication des parents peut se faire selon d'autres modalités. Comme le montrent les chiffres du tableau 28 ci-dessous, 77 % des responsables de structures préscolaires déclarent que les parents leur rendent régulièrement visite, source de nombreuses interactions entre eux.

Tableau 28
Régularité des visites et interactions entre parents et personnels

Visites régulières des parents			Interactions parents/personnels		
	N	%		N	%
Oui	93	77,5 %	Oui	92	76,7 %
Non	18	15,0 %	Non	21	17,5 %
NSP	9	7,5 %	NSP	7	5,8 %
Total	120	100,0 %	Total	120	100,0 %

6.4.1.6.
LES MANUELS ET MATÉRIELS PÉDAGOGIQUES

Il est maintenant être utile de considérer les informations sur la disponibilité d'une part, de manuels, et d'autre part, de différents matériels pédagogiques. Sur le premier aspect, la base de données de la DPRE fournit, pour chaque structure et sans distinction de classe, le nombre de manuels de graphisme, français, pré-mathématiques, religieux et autres pour les élèves, et le nombre de guides pédagogiques et de programmes officiels pour les éducateurs. Comme le nombre de manuels n'a de sens que s'il est rapporté, pour certains, au nombre d'élèves, et pour d'autres, au nombre d'éducateurs, nous avons calculé, pour chaque type de livre, le nombre de manuels disponibles par élève ou par éducateur. Ainsi, le rapport est de 1 lorsqu'il y a autant de livres que d'élèves et de 0,5 lorsqu'il y a en moyenne 1 livre pour 2 élèves. Les chiffres concernant le nombre de manuels par élève sont donnés dans le tableau 29, ci-après.

Tableau 29
Nombre de manuels disponibles par élève

	Graphisme		Français		Pré-mathématiques		Autres livres	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Aucun	60	59,4 %	75	74,3 %	72	71,3 %	79	78,2%
0 à 1	15	14,9 %	13	12,9 %	16	15,8 %	20	19,8%
1	23	22,8 %	11	10,9 %	12	11,9 %	2	2,0%
Plus de 1	3	3,0 %	2	2,0 %	4	4,0 %	1	1,0%
Total	101	100,0 %	101	100,0 %	101	100,0 %	101	100,0%
Moyenne livre/élève	0,32		0,17		0,21		0,05	

On observe que dans la majorité des structures préscolaires, les élèves ne disposent pas de manuel et ce, quelle que soit la discipline. En effet, la proportion d'établissements dans lesquels les enfants n'ont pas de manuel de graphisme atteint à 59 %, ceux dans lesquels il n'y a pas de livre de pré-mathématiques à 71 % et ceux qui n'ont pas de manuel de français à 74 % (78 % des structures ne disposent d'aucun manuel dans d'autres disciplines). La disponibilité d'un livre par élève est effective dans 13 % des structures pour le français, 16 % pour les pré-mathématiques et 27 % pour le graphisme. En combinant ces différentes informations, on peut identifier une dotation totale en manuels pour chaque élève. Si les structures préscolaires disposent en moyenne de 0,9 livre par élève, la distribution de cet indicateur varie en fait de 0 à plus de 3. Dans 47 % des établissements, les élèves n'ont

pas de manuel; dans 15 %, les élèves ont moins d'un livre (sur les quatre qu'il est possible d'avoir). En fait, c'est seulement dans 11 % des structures préscolaires que les élèves ont un livre dans au moins trois disciplines.

S'agissant du nombre de manuels disponibles par éducateur, les données du tableau 30, ci-après, montrent que les programmes officiels sont davantage disponibles que les guides pédagogiques. En effet, les structures préscolaires disposent en moyenne d'un programme pour deux éducateurs, contre un guide pour trois éducateurs. De façon plus spécifique, « seules » 15 % des structures ne disposent pas des programmes officiels. Elles sont 61 % à avoir un programme pour deux éducateurs et 33 % à disposer d'un manuel par éducateur. Les guides pédagogiques sont inexistants dans 86 % des établissements. Dans 9 %, les éducateurs se partagent un guide et dans seulement 5 %, chaque éducateur dispose de son guide pédagogique. Au total, en combinant le nombre de programmes officiels et de guides pédagogiques disponibles par éducateur, on trouve que les structures disposent en moyenne de 0,80 manuel. Ainsi, 11 % des établissements n'ont aucun de ces documents et 60 % en ont moins d'un. Seules 6 % des structures disposent de ces deux livres.

Tableau 30
Nombre de manuels disponibles par éducateur

	Programmes officiels		Guides pédagogiques	
	N	%	N	%
0	16	15,5 %	89	86,4 %
0 à 1	63	61,2 %	9	8,7 %
1	30	29,1 %	1	1,0 %
Plus de 1	4	3,9 %	4	3,9%
Total	103	100,0 %	103	100,0 %
Moyenne	0,49	-	0,32	-

Au-delà des manuels scolaires, il a été demandé aux responsables des structures préscolaires si les éducateurs disposaient d'un certain nombre de matériels et si ceux-ci étaient fonctionnels. Leurs réponses sont consignées dans la partie gauche du tableau 31, ci-après. Comme dans toutes les structures où les matériels sont disponibles, ils sont aussi utilisés, les deux réponses ont été combinées. Alors qu'on pourrait croire que la plupart des structures préscolaires disposeraient d'un peu de matériel de base pour mener leurs activités, la réalité est différente. Ainsi, seules 40 % des structures disposent de papier, 37 % de peinture, 46 % de crayons et 49 % d'ardoise. Les cahiers et les livres ne sont

disponibles et utilisés que dans respectivement 45 % et 30 % des structures. Moins d'un quart (23 %) des établissements ont de la pâte à modeler. Seules 6 % des structures ont du matériel audio-visuel. Enfin, les kits d'hygiène, qui n'entrent bien sûr pas dans le processus pédagogique mais sont tout de même importants pour la santé des enfants, ne sont disponibles que dans un peu plus d'un quart des établissements.

Tableau 31
Disponibilité des divers matériels et des manuels

Ensemble des formules	Disponibilité des matériels (%)	Type de formule	Indicateur Manuels	Indicateur Matériels
Papier	40,4 %	Case communautaire	-0,59	0,30
Peinture	36,7 %	CTP	-0,24	0,52
Crayons	45,9 %	CPE	-0,53	0,10
Ardoise	48,6 %	Maternelle publique	-0,08	0,77
Livre	29,4 %	Maternelle privée	0,23	-0,52
Cahier	45,0 %	Maternelle franco-arabe	1,31	-0,88
Pâte à modeler	22,9 %	Garderie communautaire	0,01	0,09
Matériel audio-visuel	6,4 %	Daara	-0,36	-0,85
Kit d'hygiène	26,6 %	Ensemble	0,00	0,00

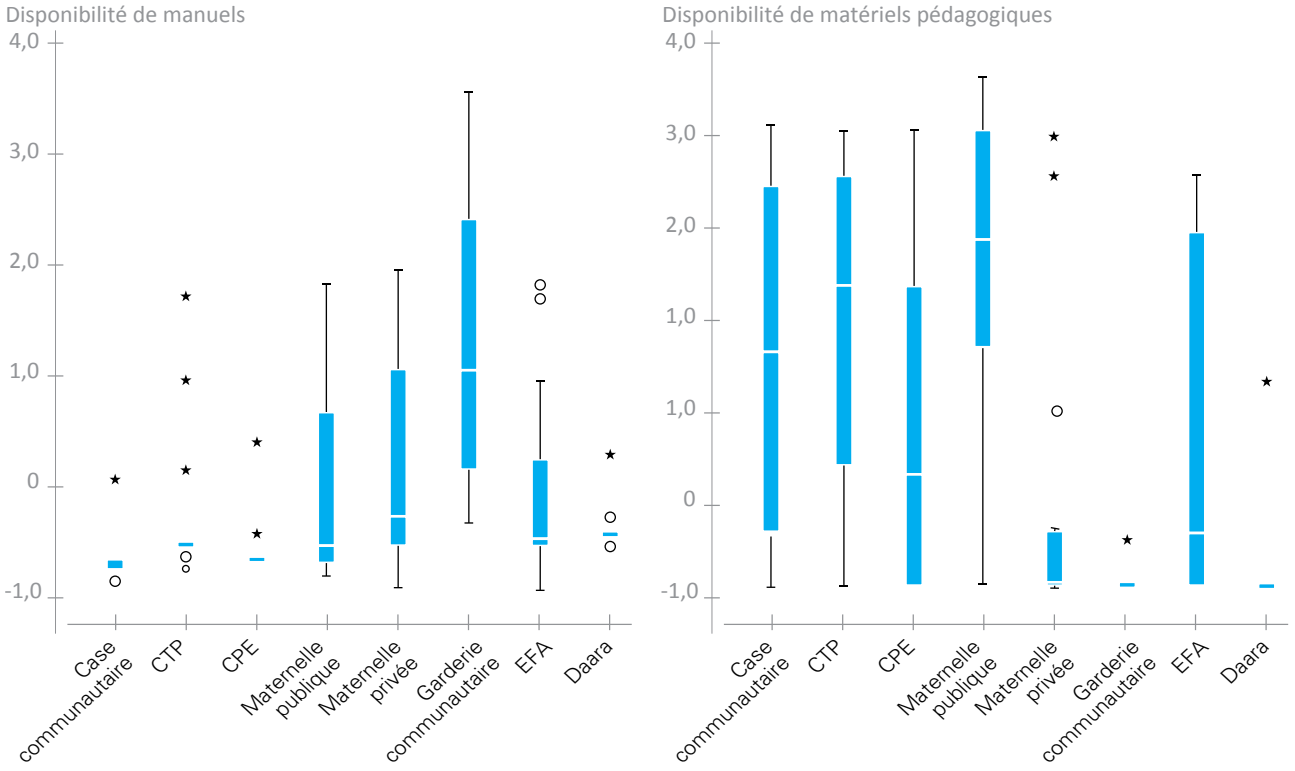
Sur la base des informations concernant la disponibilité de manuels et de matériels pédagogiques, deux indicateurs synthétiques ont été construits. Ils ont tous été standardisés avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1. Leurs valeurs moyennes, déclinées selon le type de préscolaire, sont présentées dans la partie droite du tableau 31, ci-dessus.

Concernant d'abord la disponibilité de manuels pour les élèves et les éducateurs, on remarque que les écoles maternelles franco-arabes sont, de façon nette, les structures les mieux dotées. La valeur moyenne de l'indicateur s'élève, pour elles, à 1,3, contre 0,2 pour les écoles maternelles privées, qui viennent ensuite. A l'autre extrême, les cases communautaires et les CPE sont les structures qui disposent de moins de manuels. Concernant ensuite la dotation en matériels pédagogiques et kits d'hygiène, les écoles maternelles publiques, les CTP et les cases communautaires sont les structures les mieux équipées. Les valeurs de l'indicateur s'élèvent respectivement pour ces trois types de préscolaire, à +0,8, +0,5 et +0,3. Contrairement à ce qui prévaut pour les manuels, les écoles maternelles franco-arabes et privées sont les structures les moins bien dotées en matériel, leurs scores s'élevant respectivement à -0,9 et -0,5. Enfin, les daaras sont peu équipés à la fois en manuels et en matériels pédagogiques.

Le graphique 21, ci-dessous, montre par ailleurs que la disponibilité en manuels et en matériels pédagogiques est très hétérogène au sein des structures de chacune des différentes formules.

Graphique 21

Distribution des indicateurs de manuels et matériels selon les formules



On voit par exemple que la grande majorité des daaras, des cases communautaires, des CTP et des CPE ne dispose pas de manuel ; et que la grande majorité des daaras, des maternelles publiques et franco-arabes n'ont pas de matériel pédagogique. Mais au sein de ces formules préscolaires, quelques structures ont toutefois des niveaux de dotation équivalents aux structures des autres formules les mieux équipées. A l'autre extrême, au sein des formules préscolaires, en moyenne les mieux dotées, on observe certaines structures avec des niveaux de dotation très faibles.

6.4.2.
LES IMPACTS DES MODALITÉS D'ORGANISATION

Maintenant qu'on a identifié qu'il existe des différences notables dans les modalités d'organisation des structures préscolaires (tant entre les différentes formules qu'au sein de chacune d'elles), il importe d'examiner les relations existant entre la variabilité des différentes conditions d'enseignement et celle des résultats identifiés par ailleurs chez les élèves. Pour cela, deux modèles, qui concernent seulement la population des enfants ayant été préscolarisés, sont proposés : i) le premier considère l'impact des différents éléments disponibles dans l'enquête pour caractériser l'organisation des services de préscolarisation (outre l'impact des facteurs individuels et la durée de préscolarisation), sans prendre en compte les types de structure ; ii) le second modèle introduit, de façon additionnelle, les types de structure. Les estimations sont présentées dans le tableau 32 ci-après.

Tableau 32
Modélisation du score global selon les modalités d'organisation des services, avec et sans le type de préscolaire (Avec prise en compte des caractéristiques des élèves et de la durée de préscolarisation)

Variable	Modalités	Modèle 1	Modèle 2
Constante		97,85 ***	96,05 ***
Ressources annuelles par élève	< 10 000 Fcfa	réf.	réf.
	> 10 000 Fcfa	2,85 **	0,99 (ns)
Rapport élèves / groupe pédagogique		0,136 ***	0,084 (ns)
Rapport élèves / groupe pédagogique^2		-0,00144 ***	-0,00141 **
Proportion d'éducateurs avec le BFEM		- 9,23 ***	- 9,50 ***
Proportion d'éducateurs avec le bac		- 9,66 ***	- 8,62 ***
Proportion d'éducateurs avec le CEAP		3,55 ***	4,37 ***
Proportion d'éducateurs avec le CAP		6,29 ***	6,23 ***
Disponibilité de matériels pédagogiques	Faible	réf.	réf.
	Moyenne	4,06 **	5,87 ***
	Forte	5,80 ***	9,06 ***

Type de préscolaire	Maternelle publique		ref.
	Case communautaire		-2,62 (ns)
	CPE 1 année		-2,58 (ns)
	CPE 2-3 années		-7,15 ***
	CTP		-8,17 ***
	Maternelle privée		7,65 ***
	Maternelle franco-arabe		4,48 *
	Garderie communautaire		-3,07 (ns)
	Daara		0,40 (ns)
R^2		23,7 %	30,8 %

(ns) : non significatif; ** : significatif au seuil de 5 %; *** : significatif au seuil de 1 %.

Examinons en premier lieu la première spécification (modèle M1). En ce qui concerne d'abord les ressources dont disposent les structures pour leur fonctionnement et leur investissement, on pourrait penser que davantage de ressources permettraient de mettre en œuvre des activités aux contenus plus riches et plus diversifiés (avec plus de matériels pédagogiques, de manuels, etc.) et qu'in fine, cela se traduirait par un meilleur niveau de compétences des élèves. Il s'avère que plus de ressources correspond bien en moyenne à un peu plus d'apprentissages, mais cet effet est en fait très modéré. Les élèves qui ont été préscolarisés dans une structure qui a une dotation annuelle supérieure à 10 000 Fcfa par élève ont des résultats supérieurs de 2,9 points par rapport à ceux ayant fréquenté une structure qui dispose de moins d'argent.

Deux types de raisons peuvent potentiellement être évoqués pour rendre compte de cet état de fait. La première peut être qu'en fait, les structures n'acquièrent pas forcément et de façon principale des consommables pour assurer plus de diversité dans les activités des enfants, mais prennent en charge d'autres aspects, plus fonctionnels que directement pédagogiques. La seconde raison pourrait être que les pratiques concernant les usages des ressources ne sont pas homogènes selon les structures (ce qui, nous l'avons vu dans la description des caractéristiques des structures, est le cas), avec comme conséquence que l'impact pourrait être positif dans certaines structures et nul dans d'autres. Il est possible que ces deux raisons se conjuguent pour rendre compte du résultat empirique obtenu. Il serait évidemment tout à fait inapproprié d'inférer que puisque plus de ressources de fonctionnement hors salaires, en particulier pour les dépenses à visée pédagogique, n'impliquent pas plus beaucoup plus de résultats, celles-ci n'ont pas d'importance et qu'il pourrait être pertinent de les réduire. C'est sans doute le contraire qu'il serait en fait utile de faire.

COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

Au-delà des ressources, plusieurs aspects caractérisant les modes d'organisation des services ont été pris en compte : il s'agit (i) de certaines caractéristiques des éducateurs, (ii) des modalités d'encadrement des élèves, (iii) de la dotation en matériels pédagogiques, et enfin (iv) des langues parlées au sein des structures.

S'agissant d'abord des éducateurs, leurs caractéristiques peuvent s'apprécier d'une part, en référence à leur niveau académique de base, et d'autre part, en référence à la formation professionnelle qu'ils ont éventuellement reçue. Pour ces deux aspects, on ne connaît pas l'éducateur (et donc ses caractéristiques personnelles), qui a enseigné spécifiquement à l'élève, au cours de l'année qui a précédé son entrée en primaire. On dispose seulement de données sur le niveau moyen de formation des éducateurs de chaque structure préscolaire. De plus, en ce qui concerne les parcours académiques des éducateurs, les données portent non pas sur le nombre d'années d'études qu'ils ont fait mais sur leur niveau de diplôme. Cette catégorisation engendre une perte d'informations : par exemple, un éducateur a pu, après avoir obtenu le BFEM, continué ses études jusqu'en classe de première. Or, les données le classent parmi les titulaires du BFEM et ne prennent pas en compte les deux années supplémentaires (entre la troisième et la première), pendant lesquelles il était scolarisé. Or ces deux années d'études peuvent éventuellement avoir un impact sur les performances des élèves auxquels il a enseigné. Il aurait donc été plus intéressant pour les analyses d'avoir une mesure plus fine et continue des parcours académiques des éducateurs.

Pour rendre compte du niveau de formation académique des éducateurs, nous avons intégré, dans le modèle, la proportion, au sein de chaque structure, d'une part de ceux ayant le BFEM et d'autre part, de ceux ayant au moins le baccalauréat. On pourrait penser que les résultats des élèves sont meilleurs lorsqu'ils ont été préscolarisés dans des classes tenues par des éducateurs ayant un haut niveau de diplôme. Il s'avère que ce n'est pas le cas et que c'est même l'inverse qui se produit : une proportion plus faible d'éducateurs ayant le BFEM (et/ou le niveau bac sans l'obtention du diplôme) au sein d'une structure est associée à des meilleurs résultats constatés chez les élèves.

Ce résultat s'inscrit dans les mêmes lignes que ce qui a été trouvé dans d'autres pays de la région (Togo, Cabo Verde, Sao Tomé et Principe). Ces observations empiriques suggèrent que le niveau de connaissances générales formelles nécessaire pour exercer avec succès la fonction d'éducateur n'est sans doute pas très élevé, et que ce ne sont pas les connaissances académiques formelles qui font les bons éducateurs au préscolaire. Par ailleurs, il est possible que ces éducateurs, assez peu diplômés aient des approches plus concrètes dans leurs relations avec les élèves (qu'auraient plus difficilement les éducateurs avec des études secondaires complètes ou davantage). En toute hypothèse, ces résultats soulignent qu'il est tout à fait possible d'obtenir de bons résultats d'apprentissages, sans

avoir recours à des personnels diplômés et coûteux. Ceci a potentiellement une portée significative dans la perspective du développement de la couverture du préscolaire dans le pays.

En ce qui concerne la formation pédagogique des éducateurs, deux variables ont été introduites dans le modèle : d'une part, la proportion de titulaires du CEAP qui travaillent dans chacune des structures préscolaires et d'autre part, la proportion de diplômés du CAP. A l'inverse de ce qui se passe pour la formation académique, il ressort des estimations que l'augmentation de la proportion de titulaires d'un CEAP ou d'un CAP au sein d'une structure a un impact significatif et positif sur les résultats des élèves. Cela dit, si on compare le degré des impacts liés à ces deux catégories avec ceux d'autres facteurs, on trouve un effet notable mais assez modéré de la formation pédagogique. Ainsi, un élève qui aurait été préscolarisé dans une structure où aucun éducateur n'aurait suivi de formation obtiendrait un score de 99, tandis qu'un élève qui aurait fréquenté un préscolaire où tous les éducateurs détiendraient un CAP aurait un score de 105. L'ampleur est certes substantielle ; mais on se serait sans doute attendue à davantage, notamment à ce qu'on trouve en général dans les autres pays où un travail comparable a été réalisé. Ceci invite à s'interroger sur les modalités et le contenu de la formation pédagogique mise en œuvre dans le pays. Une réflexion pour un meilleur ciblage sur les activités et les pratiques particulières du préscolaire est éventuellement à envisager.

Les résultats concernant les modalités d'encadrement des élèves demandent à être interprétés avec précaution. En premier lieu, il faut rappeler qu'il existe globalement une variabilité assez forte sur ce plan, le rapport élèves-éducateurs variant sur une plage allant de 10 à 60, le nombre d'élèves par division pédagogique variant pour sa part entre 10 et 90 (graphique 19, plus haut dans le texte), alors que des chiffres assez différents sont constatés dans les différentes formules de préscolarisation.

. Un premier résultat est que c'est la taille de la division pédagogique (plus que le rapport élèves-enseignants) qu'il s'avère empiriquement pertinent de considérer ; c'est en effet ce qui a à priori le plus de signification pédagogique, le rapport élèves-enseignant portant une valeur davantage financière que pédagogique.

. Un second résultat est le fait qu'un groupe pédagogique soit tenu par deux éducateurs (plutôt qu'un) n'apporte pas de différence significative dans les apprentissages des élèves, même si cela aide forcément à la discipline et à la tenue au sein du groupe. Ce type de résultat avait déjà identifié au Togo et à de Sao Tomé et Principe (Mahdjoub, 2013 et 2015). Le contexte avec deux éducateurs avait alors été interprété comme susceptible de réduire leur degré de responsabilisation ; cet argument pourrait être aussi valable dans le contexte du Sénégal.

COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

. Le troisième résultat concerne la mesure de l'impact de l'indicateur d'encadrement quantitatif sur les apprentissages des enfants. La spécification qu'il s'est avéré pertinent de retenir est quadratique avec un terme simple positif et un terme carré négatif. La valeur respective des deux coefficients indique qu'il y a une zone qui a l'air meilleure, avec des conditions qui n'apparaissent favorables ni pour les groupes pédagogiques faibles (inférieurs à 30) ni pour ceux qui sont élevés (supérieurs à 60). Mais il faut souligner que les écarts de résultats des élèves associés à cette variable ne sont, en toute hypothèse, pas très conséquents, même en considérant des tailles de divisions pédagogiques relativement élevées.

Ces résultats doivent par ailleurs être considérés comme provisoires dans la mesure où on ne contrôle pas, dans cette première spécification, la formule de préscolarisation suivie, alors que justement, elles diffèrent assez nettement selon la taille moyenne des divisions pédagogiques. On peut pour le moment retenir que des divisions pédagogiques de petite taille ne semblent pas du tout être une garantie pour la qualité du service. Il s'agit par conséquent plutôt d'une bonne nouvelle potentielle, quand on veut accroître la couverture du service en assurant sa qualité dans un cadre de contraintes financières. Des précisions additionnelles seront proposées lors de l'examen du second modèle.

La disponibilité, au sein des structures préscolaires, d'un certain nombre de matériels pédagogiques est sans doute nécessaire pour assurer une certaine diversité des activités et in fine la qualité des apprentissages ; les analyses le confirment, les élèves ayant fréquenté un préscolaire bien doté en petits matériels/consommables ont de meilleures performances que les autres. Dans le cadre de la politique nationale DIPE, il serait ainsi utile de fournir les structures préscolaires en matériels pédagogiques, et ce d'autant que cette mesure est peu coûteuse.

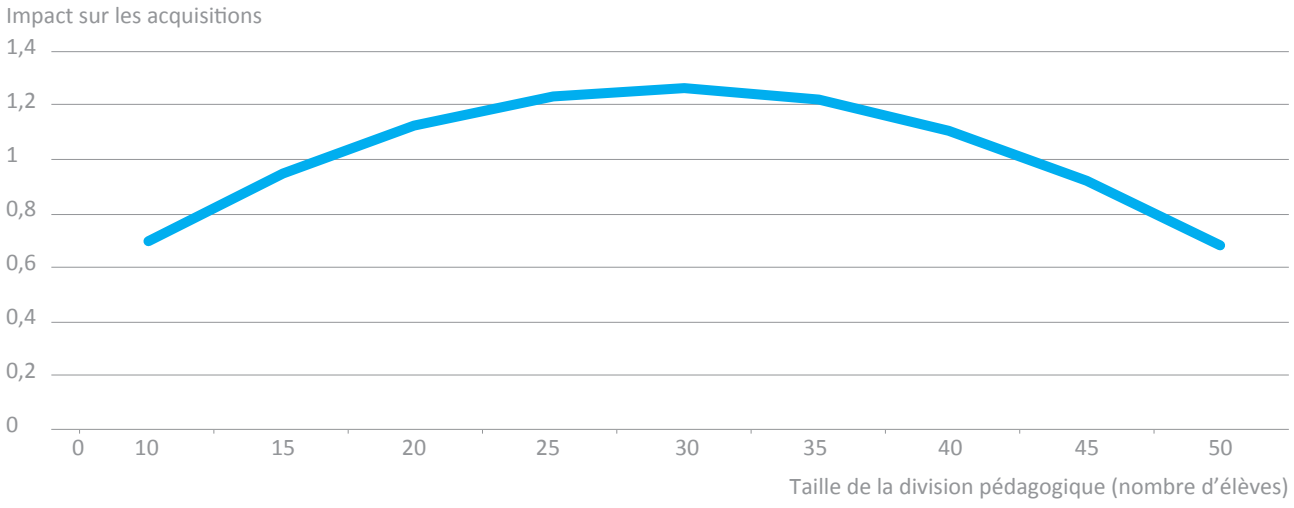
Notons enfin que certains aspects caractérisant l'organisation des structures ont été intégrés dans les modèles, sans que leur apport ne fasse de différence significative sur les résultats des élèves. C'est par exemple le cas des appuis que peuvent recevoir les structures préscolaires, qu'ils proviennent de l'UNICEF, d'une ONG ou d'un autre bailleur. De la même façon, l'indicateur portant sur les conditions d'accueil dans les structures (disponibilité de l'eau, de l'électricité, d'une cour de récréation, nature et état des murs, des sols, etc.) n'a pas d'effet significatif sur les performances des élèves. Enfin, la dotation en manuels, ainsi que le degré d'implication des parents au sein de la structure ne contribuent pas non plus à rendre compte des différences de performances entre les élèves. Cela dit, ces résultats ne justifient évidemment pas qu'il faille préscolariser les enfants dans des conditions précaires, sans manuel ou encore que les parents ne s'impliquent pas au sein des structures.

Considérons maintenant la seconde spécification (modèle M2). On peut d'abord observer une certaine stabilité entre les coefficients des deux modèles pour ce qui est de leurs variables communes, à quelques exceptions près. On remarque, dans un premier temps, que les différences liées d'une part, aux ressources dont disposent les structures préscolaires et d'autre part, au rapport entre élèves et groupe pédagogique deviennent non significatives. Cela s'explique par le fait que la variabilité de ces deux facteurs entre les structures préscolaires en général est si grande qu'il n'est pas possible d'en déduire quoi que ce soit pour ce qui concerne les différentes formules. On note, dans un second temps, que l'impact de la disponibilité de matériels pédagogiques s'accentue, confirmant ainsi l'apport de cette dotation pour les performances des élèves.

On confirme aussi qu'un niveau académique des enseignants relativement bas n'est pas diriment pour offrir des services préscolaires de qualité. Cette seconde spécification permet par ailleurs de préciser l'impact de la taille des divisions pédagogiques sur le niveau d'apprentissage des élèves. Le graphique 22, ci-après, construit à partir d'une simulation des résultats du modèle (coefficient des termes simples et carré), illustre le pattern de l'incidence (toutes choses égales par ailleurs) de la taille de la division pédagogique dans le préscolaire sur le niveau de compétences acquis par les élèves constaté à leur accès au cycle primaire.

Graphique 22

Pattern de l'effet net de la taille de la division pédagogique dans le préscolaire sur les compétences des élèves à leur entrée en primaire



COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

La forme quadratique apparait très clairement ; et on identifie, même si l'impact quantitatif est globalement modéré, que ce serait plutôt sur une plage comprise entre 25 et 35 élèves qu'il serait souhaitable que se situe la taille des divisions pédagogiques.

Il ressort également du modèle que lorsqu'on raisonne à modalités d'organisation équivalentes, le premier classement des formules, présenté plus haut, se modifie. Alors que le premier classement amalgamait les impacts i) provenant des ressources et des modes d'organisation scolaires (variables selon la formule de préscolarisation), et ii) ceux provenant du fait, qu'au-delà des modes d'organisation, les différentes formules fonctionnent aussi fondamentalement selon des modalités différentes (dans l'utilisation des ressources pour leur transformation en résultats concrets d'apprentissage), le classement identifié dans le modèle 2 cible la qualité « fondamentale » des différentes formules de préscolarisation considérées dans ce travail. Les différences sont tout à fait considérables.

Dans ce contexte, les maternelles privées apparaissent, de façon nette, comme étant les structures qui offrent la meilleure préparation au cycle primaire. On trouve ensuite les maternelles franco-arabes, puis encore en dessous les maternelles publiques et les daaras (qui sont extrêmement proches). Viennent ensuite, de nouveau un peu en dessous, la CPE[8] (pour ce qui concerne l'année effective avant l'entrée en primaire), la case communautaire et la garderie communautaire (ces deux dernières formules étant assez équivalentes). Vient enfin la Case des Tout Petits avec un niveau de performance beaucoup plus faible. La différence de score entre les élèves ayant fréquenté une maternelle privée et ceux ayant été inscrits dans une CTP est estimée à 15 points (un écart-type de la distribution du score de compétences).

Ces résultats confirment la grande nécessité i) d'améliorer la qualité des activités dispensées au sein des CTP, et ii) de conforter la formule, telle que pensée initialement, d'une CPE sur une seule année (parce que comme une seule année n'est pas favorable et que le fonctionnement du service actuel demanderait d'une part à ne pas être encombré par la présence d'enfants qui ne devraient pas y être et d'autre part, à être très renforcé pour compenser le fait que la formule n'offre qu'une seule année de préscolarisation).

8. Il convient de noter, et ceci est valable pour tous les résultats de la modélisation, que les impacts des différentes formules se fait en contrôlant i) les caractéristiques sociales, ii) la durée de scolarisation effective par chaque enfant et iii) des ressources et les modes d'organisations structurels. Il s'agit donc d'une performance plus ou moins intrinsèque des différentes formules. Une remarque particulière doit toutefois être faite pour la CPE. En effet, on mesure ici que sa performance est un peu inférieure à celle de la maternelle publique et cela tient au fait que cette clase est encombrée de la présence des enfants de 3 et 4 ans, qui ne devraient pas y être. Mais il faut souligner qu'outre cet aspect (plutôt négatif), il faut compter en plus le fait que la CPE ne dure qu'une année et qu'à ce titre, les acquis des élèves sont significativement plus faibles (bien que cet aspect n'apparaisse pas dans le coefficient de la CPE dans le modèle 2, absorbé qu'il est dans la variable « durée des études ».

6.5. LE TEMPS ET LE CONTENU DES ACTIVITÉS PRÉSCOLAIRES FONT-ILS DES DIFFÉRENCES ?

Après avoir tenu compte des caractéristiques des élèves et des principales modalités organisationnelles des structures dans lesquelles ils ont été scolarisés, on trouve encore des différences « résiduelles » relativement fortes, qui distinguent les divers formules de préscolarisation (et aussi les différentes structures individuelles), du point de vue des compétences des enfants. Cela peut notamment tenir à la possibilité

i) qu'au-delà du temps (en années), le temps effectif pendant lequel les activités préscolaires prennent place peut éventuellement varier tant en moyenne entre formules qu'au sein de chacune d'entre elles ;

ii) qu'on ne met pas en place les mêmes contenus de programme, ni les mêmes approches entre les différents types de structure. De façon générale, il y a une complémentarité à organiser entre un pôle qui cible développement social, relationnel et émotionnel de l'enfant et un autre pôle qui cible son développement cognitif et explicitement la préparation aux prérequis des apprentissages formels en lecture et calcul à l'école primaire[9]. Outre le fait que le contenu des activités mises en œuvre sur chacun de ces deux pôles peut différer, l'endroit où on positionne le curseur pour donner plus ou moins d'importance à un pôle plutôt qu'à l'autre peut varier selon les différentes formules de préscolarisation existant dans le pays.

Avant d'examiner dans quelle mesure le temps dédié au préscolaire et les contenus et approches des activités préscolaires peuvent rendre compte de la variabilité des performances des élèves, il est utile de décrire comment les différentes structures préscolaires de notre échantillon se positionnent sur ces aspects plus qualitatifs des services préscolaires.

9. Le langage est important pour les deux perspectives. Mais selon le premier pôle, la langue nationale sera en général privilégiée, alors que selon le second, une certaine priorité sera donnée à l'introduction de la langue d'enseignement utilisée dans le cycle primaire.

6.5.1.
LA DESCRIPTION DU TEMPS ET DES CONTENUS DES ACTIVITÉS PRÉSCOLAIRES

6.5.1.1.
LE TEMPS DÉDIÉ AUX ACTIVITÉS PRÉSCOLAIRES

Le temps est une composante essentielle des apprentissages. Il est banal de le dire, mais il faut effectivement du temps pour apprendre. Pour appréhender le temps que les enfants ont passé en grande section, nous avons interrogé les responsables des structures préscolaires sur les dates de début et de fin d'année. Sur cette base, nous avons ensuite calculé le nombre de mois sur lesquels l'année scolaire 2013-2014 a pris place. Dans la mesure où nous ne connaissons pas la durée des différentes vacances scolaires, elles sont intégrées dans le calcul. Les informations sont données dans le tableau 33, ci-après.

Tableau 33
Début, fin et durée de l'année scolaire dans l'échantillon étudié

Début et fin de l'année scolaire			
	Moyenne	Minimum	Maximum
Début	10/10/2013	01/10/2013	16/12/2013
Fin	27/06/2014	01/05/2014	31/07/2017

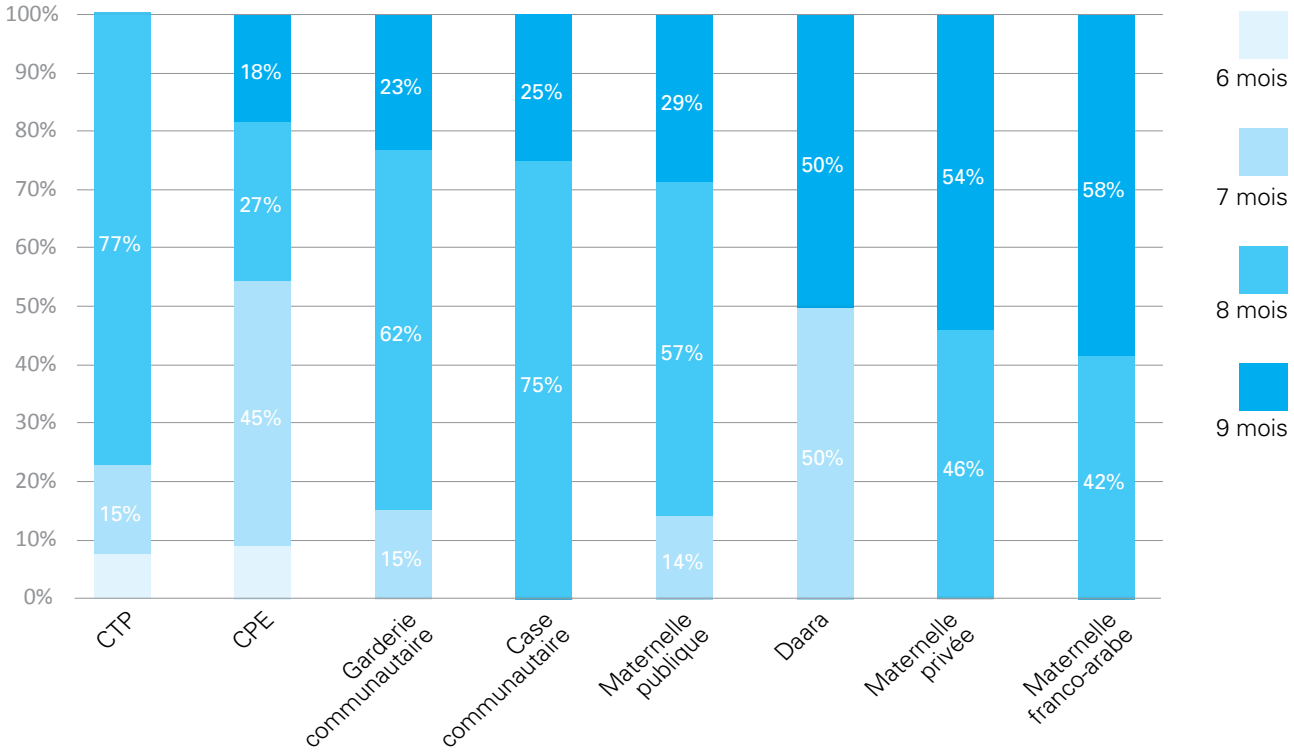
Durée de l'année scolaire		
	N	%
6 mois	2	2,3 %
7 mois	12	14,0 %
8 mois	46	53,5 %
9 mois	26	30,2 %
Total	86	100,0 %
Moyenne (mois)	8,1	-

Pour les 86 structures préscolaires, pour lesquelles les données sont disponibles, si la rentrée scolaire s'est faite en moyenne le 10 octobre, elle s'est en réalité échelonnée entre le 1er octobre et le 16 décembre. L'année scolaire s'est finie en moyenne le 27 juin, mais la première école a terminé l'année le 1er mai et la dernière le 31 juillet. Les écarts entre les structures tant au début qu'en fin d'année sont considérables et indiquent que le temps que les enfants ont passé en grande section est assez variable selon l'établissement qu'ils ont fréquenté. Au total, l'année scolaire a duré en moyenne 8 mois. Les élèves n'ont bénéficié que 6 mois d'activités préscolaires dans 2 % des structures et de 7 mois dans 14 %. Cela dit, la grande majorité des enfants ont donc fréquenté le préscolaire pendant plus de 8 mois. 53 % des structures ont ouvert pendant 8 mois et 30 % pendant 9 mois.

6

Il est utile d'examiner dans quelle mesure la durée de l'année scolaire varie selon les structures des différents types de préscolaire. Le graphique 23 ci-dessous présente ces informations. On observe qu'il existe une grande variabilité sur ce plan selon les différentes formules, mais aussi, en leur sein, selon les structures.

Graphique 23
Durée de l'année scolaire selon le type de préscolaire



Les maternelles privées et franco-arabes se caractérisent par les durées de fonctionnement les plus longues, mais on voit que si un peu plus de la moitié ont accueilli les élèves pendant 9 mois au cours de l'année 2013-2014, un peu moins de la moitié a fonctionné pendant 8 mois. Les daaras se rapprochent de cette tendance, dans la mesure où la moitié d'entre eux a ouvert pendant 9 mois, mais l'autre moitié l'a fait pendant seulement 7 mois. On observe ensuite que la durée de l'année scolaire est assez variable dans les maternelles publiques, les garderies communautaires, les CPE et les CTP. Dans les deux premières formules, un quart des structures a fonctionné pendant 9 mois, environ les deux tiers ont ouvert pendant 8 mois, et 15 % pendant 7 mois. Cette même variabilité caractérise les CPE : si 18 % de

ces structures ont accueilli les élèves sur 9 mois, 27 % ont ouvert pendant 8 mois et 45 % pendant 7 mois. Notons enfin que les deux structures dans lesquelles l'année scolaire a duré six mois sont une CTP et une CPE.

Le temps préscolaire peut être limité en début et en fin d'année, mais aussi en cours d'année scolaire. Il a donc été demandé aux responsables de structures préscolaires s'il y avait eu des interruptions des activités préscolaires au cours de l'année 2013-2014, et si oui, combien de temps elles avaient duré. Leurs réponses sont consignées dans le tableau 34, ci-dessous.

Tableau 34
Fréquence des interruptions des activités durant l'année scolaire

Interruptions	N	%
Jamais	91	75,8 %
< 15 jours	12	10,0 %
15 jours à 1 mois	7	5,8 %
1 à 2 mois	2	1,7 %
> 2 mois	3	2,5 %
NSP	5	4,2 %
Total	120	100,0 %

Dans les trois quarts des structures préscolaires, les activités n'ont pas été interrompues, hormis le temps prévu des vacances scolaires. Dans l'autre quart, des interruptions ont eu lieu : dans 10 %, elles ont duré moins de 15 jours, dans 6 % entre 15 et 30 jours et dans 4 % plus d'un mois. Parmi les 17 responsables de structures préscolaires, qui ont indiqué pourquoi il y avait eu des interruptions pendant l'année scolaire, les raisons les plus fréquemment avancées sont des maladies parmi les enseignants, des grèves ou encore des fêtes religieuses.

Les responsables des structures préscolaires ont également été interrogés sur l'assiduité de leurs élèves (tableau 35 ci-dessous). 80 % d'entre eux déclarent qu'il n'y aucun problème d'absence dans leurs effectifs. En revanche, 13 % d'entre eux font état de quelques problèmes et 2 % de sérieux problèmes d'assiduité.

Tableau 35
Assiduité des élèves au cours de l'année

Assiduité des élèves	N	%
Pas de problème	96	80,0 %
Quelques problèmes	16	13,3 %
Sérieux problèmes	2	1,7 %
NSP	6	5,0 %
Total	120	100 %

Les deux dernières questions portent sur l'emploi du temps journalier et hebdomadaire des enfants. La première concerne le nombre d'heures que ces derniers passent chaque jour dans la structure, tandis que la seconde porte sur les demi-journées durant lesquelles les enfants fréquentent le préscolaire. Ces informations sont données dans le tableau 36, ci-dessous. Notons que dans la mesure où on ne connaît pas la durée de chaque demi-journée, il n'est pas possible de calculer le temps hebdomadaire passé au préscolaire. On observe, en premier lieu, que 82 % des structures préscolaires accueillent les enfants 3 heures par jour. Elles ne sont que 5 % à ouvrir seulement 2 heures par jour. A l'inverse, 11 % des structures fonctionnent 4 heures et 2 % 5 heures par jour. On note ensuite que 84 % des structures sont ouvertes de 5 à 6 demi-journées par semaine, et 12 % de 7 à 10 demi-journées. Elles ne sont en fait que 4 % à ne fonctionner que de 2 à 3 demi-journées par semaine. Dans la grande majorité des structures, les activités sont organisées le matin (seules 17 % fonctionnent les après-midis). Enfin, en croisant ces deux informations, on trouve que 81 structures (soit 74 % de l'échantillon) accueillent les enfants 3 heures par jour, durant 5 demi-journées par semaine. Seules 8 structures fonctionnent pendant un temps moins important.

Tableau 36
Durée des activités préscolaires (heures par jour et demi-journées par semaine)

Nb. d'heures / jour	N	%	Nb. demi-journées / semaine	N	%
2	6	5,0 %	2 à 3	4	3,6 %
3	99	82,5 %	5 à 6	93	84,5 %
4	13	10,8 %	7 à 8	6	5,5 %
5	2	1,7 %	9 à 10	7	6,4 %
Total	120	100,0 %	Total	110	100,0 %

6.5.1.2. LE CONTENU DES ACTIVITÉS PRÉSCOLAIRES

On sait qu'il existe une grande variabilité des formules préscolaires, notamment sur le plan du contenu des activités. Les formules oscillent en effet entre un pôle qui cible le développement social, relationnel et émotionnel de l'enfant, et un autre pôle qui vise son développement cognitif, et explicitement la préparation aux apprentissages formels en lecture et calcul à l'école primaire. La question de la langue est également souvent présente dans la variété des services, notamment parce que la langue d'enseignement du primaire n'est pas la langue maternelle des enfants. En général, dans le premier pôle, la langue nationale est en général privilégiée, tandis que dans le second, une certaine priorité est donnée à l'introduction de la langue d'enseignement utilisée dans le cycle primaire. Ces informations sont donc importantes à documenter dans le cadre de cette étude. Pour traiter ces questions, on dispose d'un certain nombre d'informations, qui ont été collectées auprès des responsables des structures préscolaires. Il s'agit (i) du la durée de l'année scolaire, (ii) du temps alloué aux activités cognitives, et (iii) de l'importance accordée à la discipline au sein des structures préscolaires.

Les responsables des structures préscolaires ont d'abord été interrogés sur le temps alloué d'une part, aux jeux, et d'autre part, aux activités cognitives. Leurs réponses sont données dans le tableau 37, ci-dessous.

Tableau 37
Temps consacré aux jeux et aux activités cognitives

	Temps pour les jeux		Temps pour les activités cognitives	
	N	%	N	%
Aucun	7	5,8 %	4	3,3 %
Très peu (< 15 %)	7	5,8 %	-	-
Peu (15 à 30 %)	25	20,8 %	6	5,0 %
Moyen - Beaucoup (> 30 %)	78	65,0 %	107	89,2 %
Manquant	3	2,5 %	3	2,5 %
Total	120	100,0 %	120	100,0 %

On observe d'abord que les deux tiers des structures préscolaires allouent plus de 30 % du temps global aux jeux. Parmi l'autre tiers, 12 % ne consacrent aucun ou alors très peu (moins de 15 %) de temps aux activités ludiques et 21 % y allouent de 15 à 30 % du temps global. On note ensuite que les structures préscolaires sont plus nombreuses à dédier du temps aux activités cognitives. Elles sont en effet 89 % à y consacrer plus de 30 % du temps global. Très peu de structures (8 %) n'allouent aucun ou peu de temps aux activités cognitives.

Sur la base d'un regroupement entre d'une part, le temps consacré aux jeux, et d'autre part, celui alloué aux activités cognitives, on peut, de façon certes un peu conventionnelle, identifier quatre groupes d'intensité, tel que cela apparaît (zones colorées) dans le tableau 38, ci-dessous.

Tableau 38
Croisement du temps consacré aux jeux et aux activités cognitives

Temps consacré aux jeux	Temps consacré aux activités cognitives			
	Aucun	Peu	Moyen - Beaucoup	Total
Aucun	3	0	4	7
Très peu	0	3	6	9
Peu	0	3	23	26
Moyen - Beaucoup	1	2	75	78
Total	4	8	108	120

COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

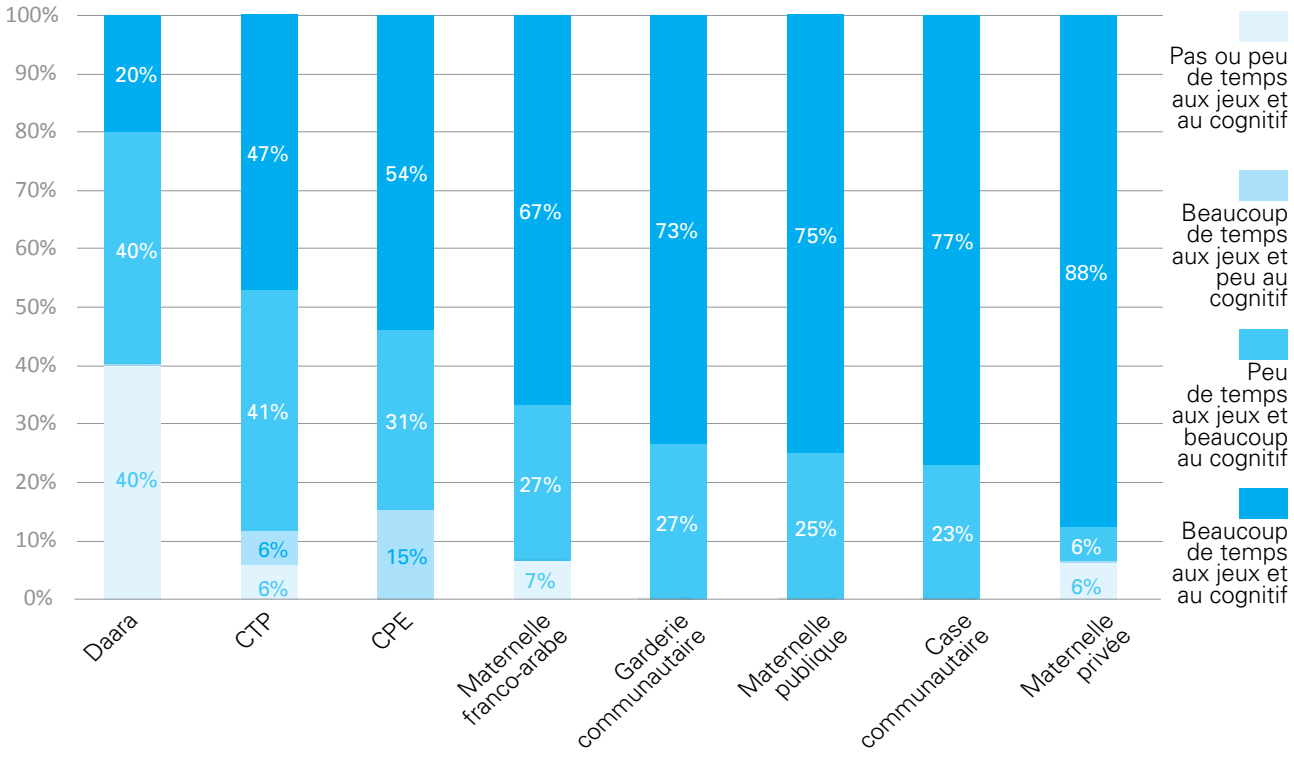
On peut alors aboutir aux regroupements suivants :
. 9 structures préscolaires (soit 7 % de l'échantillon) n'accordent que peu voire très peu de temps à la fois aux jeux et aux activités cognitives.
. 3 structures préscolaires (soit 2 % de l'échantillon) accordent beaucoup de temps aux jeux et très peu aux activités cognitives.
. 33 structures préscolaires (soit 27 %) allouent peu de temps aux jeux mais accordent une large place aux activités cognitives.
. Enfin, 75 structures préscolaires (soit 62 %) accordent beaucoup de temps à la fois aux jeux et aux activités cognitives.

Dans le cas de notre échantillon, on observe que les services offerts dans les deux premières catégories semblent être axés sur la socialisation et s'apparentent donc plutôt à de la garderie, tandis qu'à l'inverse, dans les deux dernières catégories, les activités visent davantage le développement cognitif des enfants et leur préparation à l'entrée en primaire. De prime abord, on suppose que le curseur entre ces deux extrêmes devrait en fait être davantage orienté vers la formule visant le développement cognitif des enfants. La dimension cognitive est essentielle : elle permet l'apprentissage des prérequis, qui constituent la base sur laquelle les élèves vont construire leurs « vrais » apprentissages. Il sera possible de tester cette hypothèse dans la section suivante ; les analyses donneront des indications sur la direction dans laquelle les contenus des activités préscolaires pourront être réorientés.

Examinons maintenant comment se répartissent les structures des différentes formules selon cette catégorisation de temps dédié aux activités cognitives et aux jeux. Le graphique 24, ci-après, présente ces distributions. La grande majorité des maternelles privées (88 %), des cases communautaires (77 %), des maternelles publiques (75 %), des garderies communautaires (73 %) et des maternelles franco-arabes (67 %) consacrent beaucoup de temps à la fois aux jeux et aux activités cognitives. Parmi ces formules, les autres structures allouent en fait peu de temps aux jeux et ciblent beaucoup plus les activités cognitives (seules une maternelle privée et une maternelle franco-arabe ne consacrent que peu de temps à ces deux types d'activités). Dans les CPE et les CTP, environ la moitié des structures dédient beaucoup de temps aux jeux et aux activités cognitives, mais elles sont respectivement pour ces deux formules 31 % et 41 % à privilégier les activités cognitives et à l'inverse, un peu de plus de 10 % à insister sur les jeux. Enfin, les daaras se caractérisent par la plus grande variabilité de contenus selon les structures : 40 % consacrent peu de temps aux jeux et aux activités cognitives, 40 % ciblent les activités cognitives et seules 20 % dédient beaucoup de temps aux deux types d'activités identifiés ici.

Graphique 24

Temps dédié aux activités cognitives et aux jeux selon le type de préscolaire



La question de la langue ou des langues dans lesquelles les activités préscolaires sont menées est importante à considérer dans le contexte national. Dans le système préscolaire sénégalais, il est préconisé par les autorités éducatives que les langues nationales soient utilisées en petite et moyenne sections et que le français, qui est la langue d'enseignement à l'école élémentaire, soit progressivement introduit à partir de la grande section. Les responsables des structures préscolaires ont donc été interrogées sur la ou les langues utilisées pour les activités avec les enfants de grande section. Leurs réponses sont données dans le tableau 39, ci-après.

Tableau 39
Langues utilisées dans les structures préscolaires

41 structures monolingues		59 structures bilingues			
		Langue 1		Langue 2	
Français	90,2%	Français	100,0%	Wolof	59,3%
Arabe	9,8%			Arabe	13,6%
				Diola	10,2%
				Mandingue	6,8%
				Sérère	6,8%
				Autres	3,3%

15 structures trilingues					
Langue 1		Langue 2		Langue 3	
Français	100,0%	Wolof	80,0%	Diola	46,7%
		Anglais	6,7%	Arabe	26,7%
		Autres	13,3%	Mandingue	13,3%
				Sérère	13,3%

Une première remarque concerne le nombre de langues utilisées dans les structures préscolaires. Sur les 115 structures, pour lesquelles une réponse a été renseignée, 41 (soit 36 % de l'échantillon) utilisent une seule langue, 59 (soit 51 %) en utilisent deux et 15 (soit 13 %) fonctionnent avec trois langues ou plus. On observe ensuite que parmi les 41 structures « monolingues », 90 % utilisent le français et 10 % utilisent l'arabe. On note également que parmi les structures qui fonctionnent avec plusieurs langues, le français est toujours utilisé. Parmi les 59 structures « bilingues », 59 % combinent français et wolof, 14 % associent français et arabe, et 27 % utilisent le français et une langue nationale autre que le wolof (diola, sérère, mandingue ou autre). Parmi les structures « trilingues », la majorité combine français, wolof (dans 80 % des cas) et une langue nationale. Au total, sur l'ensemble des structures préscolaires, seules 4 n'utilisent pas du tout le français (trois sont des daaras et une est une maternelle franco-arabe).

Au-delà de cette tendance globale, il peut être intéressant de connaître le nombre de langues utilisées dans les structures des différences formules. Le tableau 40, ci-dessous, fournit ces informations.

Tableau 40
Profil linguistique des structures selon le type de préscolaire

	Monolingue	Bilingue	Trilingue	Total
Case communautaire	31 %	69 %	0 %	100 %
CTP	29 %	65 %	6 %	100 %
CPE	8 %	77 %	15 %	100 %
Maternelle publique	31 %	56 %	13 %	100 %
Maternelle privée	56 %	31 %	13 %	100 %
Maternelle franco-arabe	40 %	40 %	20 %	100 %
Garderie communautaire	53 %	13 %	33 %	100 %
Daara	30 %	70 %	0 %	100 %
Ensemble	36 %	51 %	13 %	100 %

Il existe une assez grande variété dans les profils linguistiques des structures dans les différentes formules de préscolarisation. On observe d'abord qu'une seule langue est utilisée dans la majorité des maternelles privées (56 %) et des garderies communautaires (53 %). Le recours à deux langues (le français et une autre) est nettement plus répandu : il est privilégié dans 77 % des CPE, 70 % des daaras, 69 % des cases communautaires, 65 % des CTP et 56 % des maternelles publiques. Notons que l'utilisation de trois langues concerne assez peu de structures, si ce n'est parmi les garderies communautaires (33 %) et les maternelles franco-arabes (20 %).
De façon complémentaire, il a été demandé aux responsables des structures préscolaires d'estimer le volume de temps, durant lequel les interactions entre éducateurs et enfants de grande section se font en français. Leurs réponses sont consignées dans le tableau 41, ci-après. Dans la grande majorité des structures (81 %), plus de 30 % des interactions entre les éducateurs et les élèves se font en français. Cela dit, on note aussi que dans 7 % des établissements, le français n'est pas utilisé, et que dans 12 %, il ne l'est que peu.

Tableau 41
Importance des interactions éducateurs / enfants en français

Interactions en français	N	%
Aucun	8	6,7 %
Très peu (< 15 %)	10	8,3 %
Peu (15 à 30 %)	4	3,3 %
Moyen - Beaucoup (> 30 %)	97	80,8 %
Manquant	2	1,7 %
Total	120	100,0 %

COMMENT EXPLIQUER LA VARIABILITÉ DES PERFORMANCES DES ÉLÈVES ?

Une dernière question concerne l'importance que les responsables des structures préscolaires accordent à la discipline. De façon un peu caricaturale et à l'instar des deux pôles entre lesquels oscillent les contenus des activités préscolaires, il existe deux conceptions de ce que doit être le cadre dans lequel se déroulent les activités préscolaires. La première est animée par le souci d'imposer peu de contraintes aux enfants, de les laisser faire librement leurs expériences et de leur permettre de s'épanouir avec une grande spontanéité; tandis que la seconde est animée par l'argument selon lequel les enfants doivent adopter des comportements sociaux structurés, intégrer des codes de vie en commun et commencer à intégrer la valeur de l'effort. Bien sûr, personne ne soutient l'idée qu'il est pertinent de suivre strictement l'une ou l'autre de ces deux perspectives ; il est raisonnable que les structures se situent dans une position intermédiaire, mais de façon évidente, tout le monde ne positionne pas le curseur au même endroit sur le continuum entre ces deux pôles. Si l'idée sous-jacente de la question posée aux responsables des structures préscolaires était de connaître leurs opinions sur ce thème et in fine, d'appréhender la tonalité et le climat prévalant dans les différentes structures, la formulation de la question rend en fait difficile une interprétation convenable de leurs réponses. Cela dit, comme les réponses consignées dans le tableau 42, ci-dessous, le montrent, 87 % des responsables considèrent la discipline comme un aspect très important. Seuls 9 % des responsables pensent que c'est assez important et une minorité trouve que cela ne l'est pas ou n'a pas d'opinion sur le sujet.

Tableau 42
Importance de la discipline

Discipline	N	%
Peu importante	1	0,8 %
Assez importante	9	7,5 %
Très importante	105	87,5 %
Sans opinion	1	0,8 %
Manquant	4	3,3 %
Total	120	100,0 %

6.5.2.
LES IMPACTS DU TEMPS ET DES CONTENUS DES ACTIVITÉS PRÉSCOLAIRES

Pour définir les contenus et approches des activités préscolaires, nous avons examiné, pour chaque structure, où se positionnait le curseur sur les axes i) de socialisation / développement cognitif et ii) d'autonomie/discipline. Plusieurs perspectives sont a priori possibles pour structurer la réflexion sur le fonctionnement des services préscolaires ; elles ont d'ailleurs fait l'objet de discussions et de prises de position très vives dans le milieu de l'éducation, notamment dans les années 60 et 70. De façon globale, il est question, d'une certaine façon, d'une opposition entre i) une conception ouverte de l'école, ciblée sur le développement personnel de l'enfant, et ii) une conception plus fonctionnelle, dans laquelle on vise à cadrer la structuration de l'enfant et inscrire ce dernier dans les étapes scolaires ultérieures. Ces conceptions sont de nature normative, et le propos n'est évidemment pas ici de contribuer au débat, et encore moins de se proposer de le trancher. Pourtant, la question est importante au plan pratique pour l'organisation des services de préscolarisation. Le fait que les différentes structures se caractérisent par des situations hétérogènes sur ces plans est une illustration de sa pertinence. Nous avons pris ici le parti (comme dans l'ensemble de ce rapport) de considérer qu'une fonction importante d'une structure préscolaire est justement d'être « pré-scolaire », c'est-à-dire de contribuer le mieux possible à la préparation des enfants à leur carrière scolaire ultérieure dans le primaire.

Une question importante à ce stade est donc d'examiner les relations qui existent entre la variabilité des approches et des contenus des activités dispensées dans les différentes structures préscolaires et la variabilité des performances des élèves. Pour cela, deux modèles de régression, qui concernent seulement les enfants ayant été préscolarisés, ont été construits. Ils intègrent les caractéristiques des élèves, la durée de préscolarisation, les facteurs d'organisation des structures préscolaires fréquentées, les éléments disponibles dans l'enquête sur le volume de temps dont les élèves ont bénéficié, ainsi que sur les contenus et approches des activités préscolaires, et ii) de façon additionnelle, dans le second modèle, les formules fréquentées. Les résultats sont donnés dans le tableau 43, ci-dessous.

Tableau 43

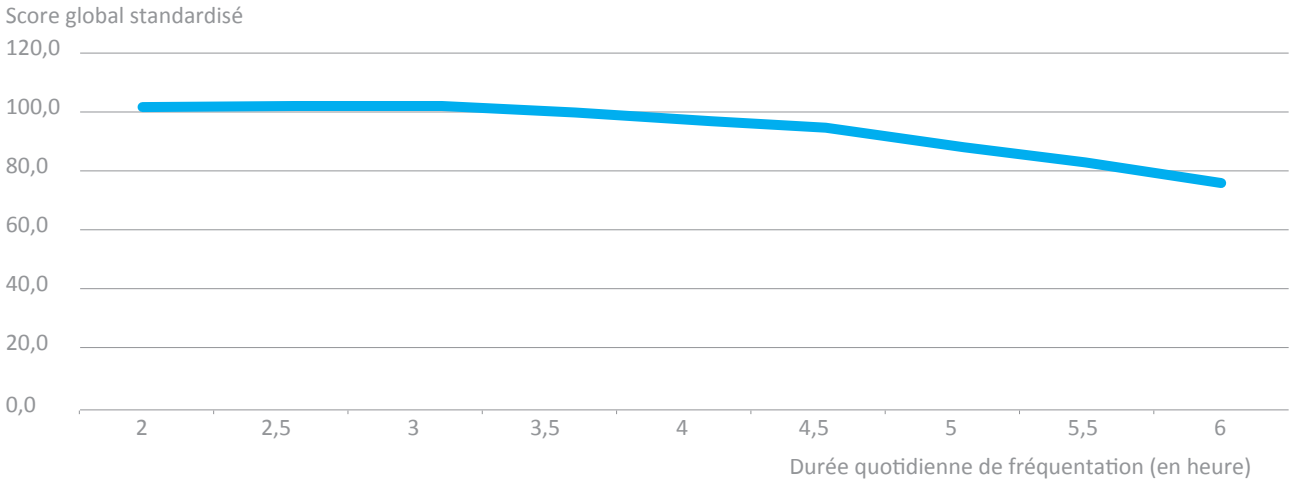
Modélisation du score global selon le temps et le contenu des activités

Variable	Modalités	Modèle 1	Modèle 2
Constante		81,41 ***	76,92 ***
Ressources annuelles par élève	< 10 000 Fcfa	réf.	réf.
	> 10 000 Fcfa	4,62 ***	3,19 ***
Rapport élèves / groupe pédagogique		0,12 ***	0,11 **
Rapport élèves / groupe pédagogique²		-0,001 ***	-0,001 ***
Proportion d'éducateurs avec le CEAP		4,73 ***	5,46 ***
Proportion d'éducateurs avec le CAP		6,15 ***	5,94 ***
Proportion d'éducateurs avec le BFEM		-11,70 ***	-10,58 ***
Proportion d'éducateurs avec le bac		-11,37 ***	-9,36 ***
Disponibilité de matériels pédagogiques	Faible / Moyenne	réf.	réf.
	Forte	1,98 *	3,28 ***
Durée de l'année scolaire	6 ou 7 mois / 8 mois	réf.	réf.
	9 mois	7,11 ***	5,94 ***
Fréquence des interruptions	< 15 jours	-	réf.
	> 15 jours		-4,26 ***
Durée quotidienne de fréquentation		13,75 *	12,93 *
Durée quotidienne de fréquentation²		-2,63 **	-2,42 **
Plus d'une langue utilisée dans la structure		1,92 **	2,62 **
Fréquence des interactions	Faible / Moyenne	réf.	réf.
	Forte	-2,99 **	-2,57 *
Temps accordé aux activités cognitives	Faible	réf.	réf.
	Moyen / Fort	7,26 ***	8,14 ***
Importance donnée à la discipline	Faible / Moyenne	réf.	réf.
	Forte	-7,00 ***	-5,92 ***
Type de préscolaire	Mat. Publique		réf.
	Case com.		-0,46 (ns)
	CPE 1 année		-0,15 (ns)
	CPE 2-3 années		-6,40 **
	CTP		-5,58 ***
	Mat. Privée		6,92 ***
	Mat. franco-arabe		3,24 (ns)
	Garderie com.		-2,55 (ns)
	Daara		6,19 **
R^2		31,1 %	37,2 %

(ns) : non significatif; ** : significatif au seuil de 5 %; *** : significatif au seuil de 1 %.

Ces résultats sont intéressants à plusieurs titres. En premier lieu, le volume de temps dans lequel se déroulent les activités préscolaires apparaît comme une dimension importante des apprentissages. On observe en effet que les élèves ayant bénéficié des activités préscolaires pendant neuf mois, sans qu'elles aient été interrompues (hormis pour les vacances) plus de 15 jours ont des performances supérieures (de l'ordre de 10 points en combinant ces deux variables) à ceux pour qui l'année scolaire a duré entre six et huit mois et a été interrompue pendant plus de 15 jours. Dans la mesure où il existe une grande variabilité entre les structures sur ces plans et que ceci a des incidences sur les performances des élèves, des mesures visant à améliorer la gestion du système sur le calendrier scolaire pourraient utilement être mises en place. Le volume de temps dont bénéficient les élèves peut également être mesuré sur une base quotidienne, par le nombre d'heures de fréquentation par jour. D'après les résultats des estimations, le coefficient attaché à cette variable est certes positif, mais son effet est en fait loin d'être linéaire. Pour plus de clarté, le graphique 25, ci-dessous, représente l'impact de la durée quotidienne de fréquentation sur le score global standardisé obtenu par les élèves.

Graphique 25
Impact de la durée quotidienne de fréquentation sur les performances



On observe alors qu'une journée comprise entre 2 heures et 3 heures et demi apporte aux élèves des résultats assez similaires, mais qu'au-delà de 4 heures, leur niveau de performances diminue. Cette incidence plutôt négative de la durée de fréquentation quotidienne mérite sans aucun doute des réflexions supplémentaires, notamment dans la façon dont les activités sont organisées. On sait en effet que pour éviter que les activités soient génératrices de fatigue chez les enfants, il est nécessaire que les activités soient adaptées à leur âge, qu'elles soient alternées avec des temps calmes ou de repos, et qu'une une bonne transition soit assurée entre ces moments. De façon générale, on voit

bien que le temps, considéré jusqu'ici dans sa dimension quantitative, est la ressource principale du processus d'acquisition, mais sa dimension qualitative, autrement dit, ce que les élèves font à l'intérieur de ce temps, revêt également une importance considérable.

Si on considère, d'abord les questions liées à la langue, on observe que les élèves préscolarisés dans des structures où (i) le français et une ou deux autres langues sont utilisées, et au sein desquelles (ii) les interactions en français sont plutôt peu nombreuses obtiennent des scores un peu plus élevés que ceux ayant fréquenté des structures où une seule langue est utilisée et les interactions se font très fréquemment en français. Rappelons d'abord que le test a été conçu non pas pour évaluer le niveau des élèves en français, mais pour connaître leur niveau d'acquisition d'un certain nombre de prérequis, qui vont leur permettre de construire leurs « vrais » apprentissages au cycle primaire. De ce fait, le test se déroule principalement en langue nationale ; seuls 6 items sur les 38 du test sont en français. Il n'est donc pas surprenant qu'un volume important d'interactions en français ne se concrétisent pas sur le plan des performances. De plus, mais c'est sans doute l'argument principal pour expliquer ces résultats, les recherches menées sur les liens entre les contextes linguistiques dans lesquels les enfants évoluent et leurs apprentissages montrent que de façon logique, les enfants apprennent davantage et mieux dans une langue qu'ils connaissent et avec laquelle ils sont à l'aise. Le fait de ne pas utiliser seulement le français, qui est la langue d'enseignement au cycle primaire, mais de le combiner avec une ou deux langues qui leur sont plus familières permet sans doute aux enfants de mieux construire leurs apprentissages.

Si on examine maintenant le contenu des activités préscolaires, on trouve que les enfants qui ont fréquenté une structure qui porte une attention faible au cognitif obtiennent en moyenne un score plus faible que celui des autres enfants de l'échantillon. L'écart, qui s'élève à environ 7 points, est substantiel et la significativité statistique est assez bonne. Elle le serait davantage si la variable qui mesure l'orientation (socialisation/cognitif) des structures était plus précise. Au-delà du fait que cette approximation sous-estime l'impact quantitatif de cette variable, elle ne permet pas non plus d'estimer s'il existe un effet de seuil lorsque le curseur des activités est orienté vers du « tout cognitif ». Mais les recherches menées sur ce point dans d'autres pays ont montré que dès lors qu'on apporte une attention soutenue au cognitif, il n'y a pas besoin de pousser trop loin dans cette direction, car on n'observe en fait pas de différence avérée entre le cas où l'attention est soutenue et celui où l'intensité pour le cognitif est très soutenue.

En ce qui concerne ensuite l'attention portée à la discipline dans le fonctionnement quotidien des structures préscolaires, on identifie, bien que l'indicateur retenu soit relativement frustre, qu'une forte importance donnée à cet aspect a un impact négatif n'est pas favorable.

Au total, en prenant en compte ces deux aspects qui mesurent la tonalité des activités au niveau des structures, on mesure que la perspective cognitive et une moindre importance donnée à la discipline sont des éléments favorables pour la préparation des enfants à accéder au primaire. Des évolutions sont donc sans doute souhaitables (dans un certain nombre de structures) sur ces deux plans. On notera toutefois que les résultats obtenus militent davantage pour un équilibre (dans lequel il y a parfois un peu moins de discipline et davantage de cognitif) plutôt que pour des perspectives plus extrêmes, qui ne semblent pas non plus souhaitables.

Le dernier point à soulever concerne les impacts des différentes formules de préscolarisation. On observe qu'après avoir contrôlé (i) les caractéristiques des bénéficiaires des services préscolaires, (ii) la durée pendant laquelle ces derniers ont fréquenté le préscolaire, (iii) les modalités d'organisation des services dont ils ont bénéficiés, (iv) le volume de temps qu'ils ont passé en grande section, et (v) les contenus et approches des activités préscolaires qu'ils ont suivies, des différences subsistent entre les types de préscolaire. De façon plus spécifique, les maternelles privées restent les structures qui offrent la meilleure préparation aux élèves en vue de leur entrée au primaire. D'après les résultats du dernier modèle, les daaras offrent des résultats très similaires. Viennent ensuite les maternelles franco-arabes, les maternelles publiques, la formule d'une année de CPE, ainsi que les cases et garderies communautaires. Enfin, les CTP et la formule de deux ou trois années de CPE ferment la marche de ce classement. De façon générale et en dépit d'une incidence possible d'erreurs de mesure des différentes variables considérées dans les analyses statistiques, le fait que des écarts subsistent entre les différentes formules posent la nécessité de prendre en compte d'autres facteurs que ceux identifiés dans cette enquête pour expliquer la variabilité des performances des élèves. Une piste d'analyse, qui pourrait être intéressante à explorer, est qu'en raisonnant conceptuellement pour des structures qui auraient les mêmes perspectives en matière de contenus et une mobilisation comparable en termes de ressources, certaines (ou types de structures) peuvent réussir à mettre en place de meilleures dispositions (gestionnaires au sens large), pour créer une plus forte motivation des enseignants ou un climat relationnel in fine plus favorable, avec des implications éventuelles en matière d'acquisitions de compétences chez les élèves. Cette dimension pourrait faire l'objet de discussions et de réflexions de la part des membres de l'équipe nationale lors de l'appropriation et l'interprétation des résultats de ce rapport, sur la base de leur connaissance des situations existant dans le pays.

CONCLUSION

7

7.1 UN RAPPEL DES PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS

Cette étude avait pour objectif de dresser un bilan des compétences des nouveaux entrants au cycle primaire dans un certain nombre de domaines, en vue d'analyser dans quelle mesure la préscolarisation, pour ceux qui en avaient bénéficié, leur permettait d'acquérir ces compétences jugées utiles aux élèves pour être assez bien préparés pour réussir au cycle primaire. Pour cela, une enquête spécifique a été construite et administrée à 1 200 élèves entrant en cours d'initiation, répartis sur l'ensemble du territoire national. Notons que l'échantillon a été défini non pas sur les critères classiques de représentativité de la population des enfants sénégalais, mais de façon à représenter les différentes situations de préscolaire dont ont pu bénéficier les élèves. Huit formules de préscolarisation ont ainsi été retenues : les écoles maternelles publiques, les écoles maternelles privées, les écoles maternelles franco-arabes, les Cases des Tout Petits (CTP), les Classes Préparatoires à l'Elémentaire (CPE), les cases communautaires, les garderies communautaires et les daaras.

Pour évaluer le degré de préparation des élèves à l'entrée en primaire, ces derniers ont été exposés à une batterie d'épreuves visant à 4 grands domaines et 9 dimensions plus spécifiques : i) développement cognitif (spatio-temporel, sériation, mémoire, raisonnement, quantité et nombres, codage-transfert); ii) motricité (graphisme); iii) langage (compréhension, expression), et iv) développement socio-émotionnel. Les résultats soulignent que certains domaines ou dimensions concentrent les taux d'échec les plus élevés. C'est notamment le cas du graphisme ou du rythme, où des lacunes semblent plus importantes que dans les autres dimensions. De façon générale, les analyses font surtout apparaître une variabilité substantielle des compétences des enfants au moment où ils ont accès à l'école, que ce soit dans les différentes dimensions thématiques qu'au niveau global.
Concernant les facteurs qui contribuent à rendre compte de cette variabilité globale, on identifie l'influence d'un certain nombre de variables sociales et géographiques :

. les différences sont plutôt limitées selon le milieu de résidence, mais les enfants de milieu urbain sont toutefois légèrement avantagés par rapport à ceux habitant en milieu rural ;

. les écarts s'avèrent beaucoup plus forts selon la zone : les enfants résidant dans le Sud Est du pays obtiennent en moyenne un score global nettement inférieur à celui obtenu

par ceux des autres régions. A l'inverse, ceux du Nord se caractérisent par une meilleure préparation au cycle primaire;

. les différences de score sont plutôt ténues selon la situation socio-culturelle des familles et la langue parlée à la maison : elles s'élèvent à 6 points entre les 20 % les plus défavorisés et les 20 % les plus favorisés, et à 2 points à l'avantage des primo-locuteurs du wolof par rapport à ceux qui parlent une autre langue à la maison.

Mais un résultat massif à retenir, pour ce qui est du niveau et de la variabilité du score individuel à l'entrée en primaire, est le bénéfice en termes de développement individuel et de préparation au cycle primaire, que retirent les enfants qui ont été préscolarisés par rapport à ceux qui ne l'ont pas été. La différence s'élève à 8 points entre ces deux groupes (pour des enfants de caractéristiques sociales par ailleurs comparables).

Mais tous les enfants qui ont bénéficié de préscolarisation n'y ont pas été exposés pendant une durée identique, sachant par ailleurs qu'ils n'ont pas non plus été scolarisés dans le même type de structure. Il est important d'en identifier les conséquences plus spécifiques en termes de compétences à l'entrée au cycle primaire, sachant que cette importance concerne tant le domaine de la connaissance que les perspectives orientées vers l'action.

En ce qui concerne la durée de préscolarisation, les analyses font ainsi apparaître une relation croissante entre les performances globales des élèves et la durée pendant laquelle ils ont fréquenté une structure préscolaire, avec : (i) une première phase, entre 0 et 1 an de préscolaire, qui coïncide avec une croissance du score moyen correspondant à 44 % du gain total associé à trois années de préscolarisation (qui est de 7 points) ; (ii) une deuxième phase, entre la première et deuxième année du préscolaire, qui s'avère porteuse d'acquisitions additionnelles substantielles, puisqu'il est estimé qu'elles représentent 33 % des acquisitions totales acquises par les enfants préscolarisés sur les trois années du cycle institutionnel complet ; (iii) une dernière phase, qui se situe entre la deuxième et la troisième année, au cours de laquelle le score global progresse encore, mais qui ne représente plus que 22 % des acquisitions totales. Notons également que la comparaison de ces chiffres avec ceux trouvés dans d'autres pays de la région indique qu'avec une même durée de préscolarisation, les élèves sénégalais apprennent moins. Ceci plaide, de façon forte, pour une amélioration de la qualité des services préscolaires dans le pays. De façon générale, ces résultats sont importants dans la perspective de la politique éducative pour la Petite Enfance pour les années à venir. Ils posent la question d'une éventuelle redéfinition du cycle officiel de préscolarisation sur deux années plutôt que trois, dans un contexte où les contraintes financières sont fortes, et où il est nécessaire d'étendre la couverture du préscolaire, tout en assurant des services de qualité.

7

En ce qui concerne le type de préscolaire fréquenté, il ressort que les maternelles privées sont les structures qui offrent la meilleure préparation aux élèves en vue de leur entrée au primaire. Les daaras se caractérisent par des résultats très similaires. Viennent ensuite les maternelles franco-arabes, les maternelles publiques, la formule d'une année de CPE, ainsi que les cases et garderies communautaires. Enfin, les CTP et la formule de deux ou trois années de CPE ferment la marche de ce classement. Ces écarts entre les différentes formules de préscolarisation sont sans aucun doute liés à la très grande variété qui existe dans les conditions d'enseignement au sein des structures du pays. Les analyses ont donc cherché à identifier les facteurs qui, dans le fonctionnement, les ressources et l'organisation des services, sont susceptibles de rendre compte de ces différences de performances.

En ce qui concerne d'abord les ressources dont disposent les structures pour leur fonctionnement et leur investissement, on pourrait penser que davantage de ressources permettraient de mettre en œuvre des activités aux contenus plus riches et plus diversifiés et qu'in fine, cela se traduirait par un meilleur niveau de compétences des élèves. Il s'avère que plus de ressources correspond bien en moyenne à un peu plus d'apprentissages, mais cet effet est en fait très modéré. Ceci peut tenir à deux aspects, qui peuvent eux-mêmes se combiner : (i) les structures n'acquièrent pas forcément et de façon principale des consommables pour assurer plus de diversité dans les activités des enfants, et (ii) les pratiques concernant les usages des ressources ne sont pas homogènes selon les structures, avec comme conséquence que l'impact pourrait être positif dans certaines structures et nul dans d'autres. Toutefois, il serait évidemment inapproprié d'inférer que, puisque plus de ressources de fonctionnement hors salaires, en particulier pour les dépenses à visée pédagogique, n'impliquent pas plus beaucoup plus de résultats, celles-ci n'ont pas d'importance et qu'il pourrait être pertinent de les réduire. C'est sans doute le contraire qu'il serait en fait utile de faire.

Parmi les modes d'organisation des services et en ce qui concerne d'abord les éducateurs, leurs caractéristiques peuvent s'apprécier d'une part, en référence à leur niveau académique de base, et d'autre part, en référence à leur niveau de formation professionnelle. On pourrait supposer que les résultats des élèves sont meilleurs lorsqu'ils ont été préscolarisés dans des classes tenues par des éducateurs ayant un niveau de formation académique plus élevé. Il s'avère que ce n'est pas le cas et que c'est même l'inverse qui se produit : plus la proportion d'éducateurs ayant le BFEM et/ou le niveau bac est forte, moins les performances des élèves sont bonnes. Ceci souligne qu'il est tout à fait possible d'obtenir de bons résultats d'apprentissages, sans avoir recours à des personnels diplômés et coûteux. Ceci a potentiellement une portée significative dans la perspective du développement de la couverture du préscolaire dans le pays. A l'inverse de ce qui se passe pour la formation académique, il ressort des estimations que la

formation pédagogique des éducateurs a un impact significatif et positif sur les résultats des élèves. Cela dit, l'ampleur plutôt limitée de l'impact de la formation pédagogique invite à s'interroger la façon dont elle est mise en œuvre ; une réflexion pourrait être menée pour améliorer le contenu et le ciblage des activités de formation pédagogique.

Les résultats concernant les modalités d'encadrement des élèves sont à priori paradoxaux ou un peu inattendus. En effet, on identifie que le coefficient attaché au nombre d'élèves par groupe pédagogique est positif, suggérant qu'un plus grand nombre d'élèves par classe, au lieu d'avoir un impact négatif sur les apprentissages, aurait en fait un impact positif mais de façon plutôt modéré. En toute hypothèse, cela ne donne pas de justification à l'idée que la réduction des groupes pédagogiques serait un déterminant significatif de la qualité du service. En revanche, dans un cadre de contraintes financières et de la volonté d'accroître la couverture pour faire bénéficier par un plus grand nombre des services de préscolarisation, cela pourrait inciter à accepter des niveaux un peu plus élevés du taux d'encadrement, car cela ne semble pas préjudiciable à la qualité des apprentissages des élèves.

La disponibilité, au sein des structures préscolaires, d'un certain nombre de matériels pédagogiques est sans doute nécessaire pour assurer une certaine diversité des activités et in fine pour la qualité des apprentissages. C'est ce que confirment les analyses : les élèves ayant fréquenté un préscolaire doté de petits matériels et consommables ont de meilleures performances que les autres. Dans le cadre de la politique nationale pour la Petite Enfance, il serait ainsi utile de fournir les structures préscolaires en matériels pédagogiques, d'autant plus que cette mesure est peu coûteuse.

La prise en compte des modalités formelles d'organisation des services préscolaires contribue à expliquer une part de la variabilité des performances des élèves, mais pas la totalité. Il est donc nécessaire de considérer d'autres types de facteurs, plus qualitatifs, et notamment (i) le volume de temps que représente la classe de grande section, (ii) la question de la langue ou des langues dans lesquelles se déroulent les activités et enfin, (iii) les contenus de ces activités.

En premier lieu, le volume de temps dans lequel se déroulent les activités préscolaires apparaît comme une dimension importante des apprentissages. On observe en effet que les élèves ayant bénéficié des activités préscolaires pendant neuf mois, sans qu'elles aient été interrompues (hormis pour les vacances) plus de 15 jours ont des performances supérieures (de l'ordre de 10 points en combinant ces deux variables) à ceux pour qui l'année scolaire a duré entre six et huit mois et a été interrompue pendant plus de 15 jours. Dans la mesure où il existe une grande variabilité entre les structures sur ces plans et que ceci a des incidences sur les performances des élèves, des mesures visant à faire respecter

un calendrier scolaire sur neuf mois pourraient utilement être mises en place. Il ressort en revanche qu'une journée comprise entre 2 heures et 3 heures et demi apporte aux élèves des résultats assez similaires, mais qu'au-delà de 4 heures, leur niveau de performances diminue. Cette incidence plutôt négative de la durée de fréquentation quotidienne mérite sans aucun doute des réflexions supplémentaires, notamment dans la façon dont les activités sont organisées.

Si on considère ensuite les questions liées à la langue, on observe une incidence positive du recours au français et à une ou deux autres langues sur les performances des élèves. De façon logique, les enfants apprennent davantage et mieux dans une langue qu'ils connaissent et avec laquelle ils sont à l'aise.

En ce qui concerne les contenus des activités préscolaires, on mesure que la perspective cognitive et une moindre importance donnée à la discipline sont des éléments favorables pour la préparation des enfants à accéder au primaire. On identifie bien que des évolutions sont sans doute souhaitables (dans un certain nombre de structures) sur ces deux plans. On notera toutefois que les résultats obtenus militent davantage pour un équilibre (dans lequel il y a parfois un peu moins de discipline et davantage de cognitif) plutôt que pour des perspectives plus extrêmes, qui ne semblent pas non plus souhaitables.

7.2 DES PERSPECTIVES INTÉRESSANTES POUR L'AVENIR

C'est évidemment au Gouvernement d'apprécier les analyses réalisées et les conclusions obtenues dans ce rapport et d'en examiner les implications en termes d'actions de politique éducative. Cela dit, il semble que les directions suivantes pourraient être considérées.

Le premier élément est que dans la mesure où les activités préscolaires ont un impact fort et avéré pour la préparation des enfants à leur entrée en primaire, et ultérieurement pour leur scolarisation réussie, il importe sans aucun doute de viser à étendre autant qu'il est possible et aussi rapidement que possible, la couverture préscolaire dans le pays.

Le deuxième élément est qu'il importe sans doute de considérer la formule avec deux années de préscolarisation (plutôt que trois), dans la mesure où la troisième année n'apporte pas vraiment de valeur additionnelle. Dans la mesure où cette mesure permettrait de réduire les dépenses par enfant préscolarisé sans affecter de manière notable les apprentissages, elle contribuerait positivement à la réalisation du point précédent;

CONCLUSION

Dans la suite des points précédents, les résultats obtenus invitent à considérer est que si la performance du système préscolaire sénégalais est plutôt faible par rapport à d'autres pays de la région, des progrès importants doivent être envisagés. Ils concernent des améliorations en termes de contenu, de modes d'organisation formelle et de modes de suivi et de gestion, sachant que ces trois aspects valent pour l'ensemble du système.

Concernant le contenu, un renforcement de la dimension cognitive est sans doute à considérer. On pourrait certes penser qu'il faut cibler les aspects liés au graphisme, au développement spatio-temporel ou au rythme et au codage/transfert, qui sont très importants pour l'apprentissage de la lecture. Mais au-delà de tel ou tel aspect spécifique, c'est sans doute à une refonte plus fondamentale des contenus de programme que les résultats appellent, sachant qu'un aspect significatif de cette réforme curriculaires est aussi qu'elle soit appliquée et mise en œuvre dans toutes les structures préscolaires du pays.

Concernant les dispositions organisationnelles, il s'agit de viser de renforcer la qualité, et ce avec une double perspective : i) développer les aspects qui, bien que peu coûteux, ont un effet positif sur les apprentissages et ii) être vigilant sur ceux qui sont coûteux mais n'ont pas (ou peu) d'incidence avérée sur les apprentissages. De façon plus spécifique, cela peut concerner les points suivants :

. Augmenter un peu la taille des groupes (pas de différences avérées entre 25 et 35 élèves par groupe pédagogique) car cela permet de réduire les coûts unitaires sans avoir d'effet négatif avéré sur la qualité effective des services offerts ;

. Utiliser des éducateurs dont le niveau de formation académique ne va pas au-delà de 10 années d'études initiales, car au-delà, les coûts salariaux augmentent sans bénéfice en matière d'apprentissages pour les élèves ;

. Travailler à une révision significative de la formation des éducateurs de l'ensemble du pays; celle-ci, même de courte durée, devra viser la transmission des contenus curriculaires cités plus haut et l'efficacité dans la mise en œuvre des activités qui leur correspondent;

. Il sera aussi important que ces éducateurs bien formés puissent disposer au niveau local des petits matériels et des consommables pour assurer la mise en œuvre la diversité des activités prévues dans les contenus de programme ;

. Enfin, un aspect essentiel à considérer par le Gouvernement pour i) assurer la réalité du point précédent et ii) assurer la perspective d'expansion de la couverture universelle des services préscolaires (notamment parce que cela impliquera l'inclusion dans le système de populations pauvres) est que l'Etat doit envisager le financement de dépenses courantes non salariales en complément ou en substitution des contributions demandées aux familles, qui ne couvrent pas les besoins des structures pour fournir des services de qualité.

7

Concernant enfin les modalités de gestion et de suivi, il est sans doute utile de rappeler un point très fort qui est ressorti du travail réalisé : il s'agit de la grande variabilité des services de préscolarisation d'une structure à l'autre dans le pays. Ceci est un premier indicateur en faveur de l'amélioration de la gestion du système. Il faut conserver à l'esprit qu'il ne suffit pas de définir des modalités génériques dans ses différentes dimensions pour les services préscolaires ; les apprentissages se font dans les structures individuelles au niveau local. Il importe donc que des dispositions soient prises d'une part i) pour assurer que les modalités génériques sont bien appliquées, et d'autre part ii) qu'on puisse vérifier que les résultats attendus ont bien été atteints. Ces mesures valent notamment (mais pas seulement) pour la durée de l'année scolaire. Enfin, le dispositif de gestion ne doit pas se contenter de constater que les choses vont bien ou vont mal, il doit aussi être réactif pour prendre les décisions appropriées pour piloter les difficultés éventuellement identifiées dans telle ou telle structure ou en général.

Au total, ce travail conduit dans le cadre du bilan de compétences se révèle être aussi, pour partie, un exercice d'évaluation du système existant. Il aboutit à des résultats et des recommandations assez forts. On pense bien sûr que ces dernières sont raisonnables et bien-fondées; on pense aussi qu'elles seront utiles pour la réflexion des corps du Gouvernement en charge de la politique éducative du pays. Dans ce contexte, il sera sans doute utile de chercher à les intégrer dans le cadrage sous-sectoriel en cours de discussion et de validation[10].

De façon jointe et ultime, il est sans doute utile de mentionner que les évolutions quantitatives, qualitatives et organisationnelles qui seront prises en compte dans les plans à venir ne vont en tout hypothèse pas être mises en application de façon instantanée. Il pourra alors être intéressant d'examiner comment intervenir sur les pratiques de l'école primaire, notamment dans sa première année d'études i) pour accommoder au mieux la variabilité des compétences des enfants et ii) pour compenser les lacunes plus particulières qui ont été identifiées pour ceux qui n'ont pas été préscolarisés, certes, mais aussi, sur certains points, pour ceux qui l'ont été.

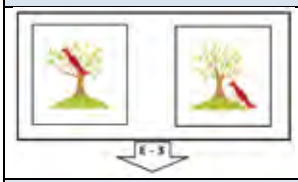
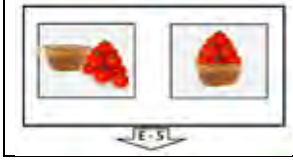
10. Celui-ci devra déboucher, en premier lieu, sur un document de politique pour la Petite Enfance (ou pour le préscolaire), et en second lieu, sur les plans d'actions nécessaires pour le mettre en application.

ANNEXES

ITEMS PAR DOMAINE DE COMPÉTENCES

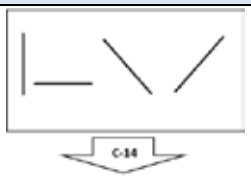
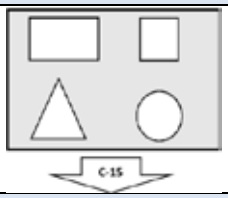
TESTS À PASSATION COLLECTIVE (GROUPE DE 5 ÉLÈVES)

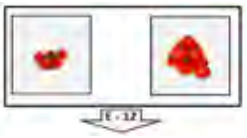
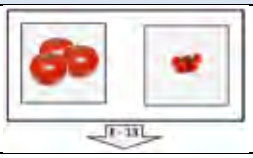
Utilisez la langue du milieu pour l'ensemble du test (Excepte pour les items en langue française)

Planche	Consigne de passation	Durée	Barème de notation		
0.0. Consigne générale					
	Tu vois cette planche, il y a un cartable, une voiture et une mangue. Mets le doigt sur l'image qui permet de se déplacer.				
1. Spatio-temporel					
1.1. Avant / Après (Temporel)					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur l'image qui vient (dans le temps) avant l'image entourée.	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
1.2. Avant / Après (Spatial)					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur ce qui vient **après** l'image entourée.	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
1.3. Haut/Bas					
	Regarde bien ces deux images. Mets le doigt sur l'oiseau, qui est en **bas** de l'arbre.	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
1.4. Sur / Sous					
	Regarde bien cette image. Mets le doigt sur l'objet qui est **sur** la table.	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
1.5. Dedans / Dehors					
	Regarde bien cette image avec des tomates et des paniers. Mets le doigt sur les tomates qui sont **dedans**.	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse

ANNEXE 1

2. Association					
2.1. Ce qui va ensemble / Ce qui est différent					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur les objets qui vont ensemble.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
2.2. Similitude / Intrus					
	Regarde bien ces objets. Trois objets sont de la même catégorie ou de la même famille, et un autre objet ne l'est pas. Mets le doigt sur celui qui ne va pas avec les autres (**intrus**).	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

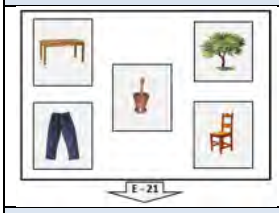
3. Graphisme								
3.1. Reproduction de traits								
	Regarde bien les différents traits. Reproduis-les sur ton ardoise.	5 mins	0	1	2	3	4	9
			0 signe correct	1 signe correct	2 signes corrects	3 signes corrects	4 signes corrects	Pas de réponse
3.2. Reproduction de formes géométriques								
	Regarde bien les différentes formes. Reproduis-les sur ton ardoise.	5 mins	0	1	2	3	4	9
			0 forme	1 forme	2 formes	3 formes	4 formes	Pas de réponse
3.3. Reproduction de signes								
	Observe bien ces signes. Reproduis-les sur ton ardoise.	4 mins	0	1	2	3	4	9
			0 signe	1 signe	2 signes	3 signes	4 signes	Pas de réponse
3.4. Dessin d'une forme humaine								
	Dessine un arbre sur ton ardoise.	3 mins	0	1	2			9
			Dessin autre que l'arbre	Passable	Correct			Pas de réponse

4. Quantité / Nombre					
4.1. Comparaison de grandeurs					
	Observe bien ces deux chaises. Mets le doigt sur la **plus petite.**	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
4.2. Comparaison du nombre d'objets de même taille					
	Observe bien ces images. Mets le doigt sur l'image où il y a **le plus** de tomates.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
4.3. Comparaison de nombre d'objets de tailles différentes					
	Observe bien ces images. Mets le doigt sur l'image où il y a **le plus** de tomates	3 mins	0	1	9

5. Rythme					
5.1 Rythme / Séquence niveau 1					
	Observe bien. Il y a des signes qui se suivent. Regarde-les bien. Ecris, sur ton ardoise, le signe qui devrait aller dans la case vide, pour que ça se suive (montrer les différents signes et la case).	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
5.2. Rythme / Séquence niveau 2					
	Observe bien. Il y a des signes qui se suivent. Regarde-les bien. Ecris, sur ton ardoise, le signe qui devrait aller dans la case vide, pour que ça se suive (montrer les différents signes et la case).	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de éponse
5.3 Codage / Transfert					
	Regarde les couleurs qui se suivent sur l'image. A chaque couleur correspond un signe (montrer). Mets sur ton ardoise le signe qui conviendrait dans la case vide (montrer la case).	3 mins	0	1	2	3	4	9

ANNEXE 1

6. Mémorisation					
6.1. Mémorisation auditive					
	Ecoute bien ce que je vais te dire : Mamadou a joué au ballon et à la pause, il a mangé une orange. Regarde les images et mets le doigt sur quelque chose dont on a parlé.	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
6.2. Mémorisation visuelle					
	Regarde bien ces trois objets (Planche 18a, avec ardoise, stylo et craie). Mets le doigt sur l'objet qui n'était pas dans ce que je t'ai montré (Planche E18b).	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
6.3. Mémorisation visuelle					
	Regarde bien ces trois objets (Planche 19a avec mangue, pomme et papaye). Mets le doigt sur l'objet qui était dans ce que je t'ai montré (Planche 19b).	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse

7. Langage et compréhension						
7.1 Connaissance des mots poule et chemise en langue locale						
	Observe bien ces images. Montre-moi la **poule**. Maintenant, montre-moi la **chemise**.	3 mins	Poule	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
			Chemise	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
7.2 Connaissance des mots arbre et pilon en langue locale						
	Observe bien ces images. Montre-moi l'**arbre**. Maintenant, montre-moi le **pilon**	3 mins	Arbre	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
			Pilon	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
7.3 Connaissance des mots voiture et chaussure en français						
	Observe bien ces images. Montre-moi la **voiture**. Maintenant, montre-moi la **chaussure**.	3 mins	Voiture	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
			Chaussure	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
7.3 Connaissance des mots table et bouteille en français						
	Observe bien ces images. Montre-moi la **table**. Maintenant, montre-moi **la bouteille**.	3 mins	Table	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
			Bouteille	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse

TESTS À PASSATION INDIVIDUELLE

1. Spatio-temporel					
1.6. Droite / Gauche					
			0	1	9
Ardoise et craie	Regarde bien les deux objets que tu tiens. Montre l'objet qui est dans ta main droite.	2 mins	Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

6. Mémorisation						
6.4. Mémorisation verbale /expression						
			0	1	2	9
« Je lave ma main. Je mange du riz. »	Ecoute bien ce que je vais dire (dire Je lave ma main. Je mange du riz.). Répète ce que je viens de dire.	3 mins	Mauvaise réponse	Le début de la phrase	La phrase entière	Pas de réponse

7. Langage et compréhension					
7.5. Compréhension d'instructions en langue locale					
			0	1	2
	Ecoute attentivement et fais ce que je dis : « *Mets-toi debout et lève un bras* ».	3 mins	0 instruction	1 instruction	2 instructions
7.6. Compréhension d'instructions en français					
			0	1	2
	Ecoute attentivement et fais ce que je dis : « *Assis-toi et croise les bras* ».	3 mins	0 instruction	1 instruction	2 instructions

8. Langage et expression						
8.1. Le nom des parties du corps humain en langue locale						
			0	1	2	9
Parties du corps humain (tête, pied)	Observe-moi attentivement. Donne en langue locale le nom de la partie du corps que j'indique : la tête et le pied.	3 mins	0 bonne réponse	1 bonne réponse	2 bonnes réponses	Pas de réponse
8.2. Le nom des parties du corps humain en français						
			0	1	2	9
Parties du corps humain à nommer (bouche, bras)	Observe-moi attentivement. Donne en français le nom de la partie du corps que j'indique : le bras et la bouche.	3 mins	0 bonne réponse	1 bonne réponse	2 bonnes réponses	Pas de réponse
8.3. Identité de l'élève						
			0	1	2	
Nom et prénom	Comment t'appelles-tu ?	3 mins	Pas de réponse	Nom ou prénom	Nom et prénom	

ANNEXE 1

8.4. Le nom des objets usuels en langue locale					
	Donne le nom de l'objet que je te montre en langue locale (chaussure)	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
8.5. Le nom des objets usuels en français					
	Donne le nom de l'objet que je te montre en français (**vélo**).	3 mins	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse

9. Comportement et attitude de l'élève					
Comportement et attitude pendant le test (à renseigner par l'enquêteur)					
9.1. L'écoute des consignes					
	L'enfant a-t-il bien écouté les consignes ?		0 Avec difficulté	1 Plus ou moins bien	2 Bien
9.2. Mobilisation sur le travail					
	L'enfant se mobilise-t-il au travail ?		0 Avec difficulté	1 Plus ou moins bien	2 Bien

Comportement et attitude à l'école (à demander à l'enseignant)					
9.3. Adaptation au contexte de l'école					
	L'enfant s'est-il adapté facilement au contexte de l'école ?		0 Avec difficulté	1 Plus ou moins bien	2 Bien
9.4 Relations avec les autres élèves					
	L'enfant entretient-il de bonnes relations avec les autres élèves ?		0 Avec difficulté	1 Plus ou moins bien	2 Bien
9.5. Motivation					
	L'enfant est-il motivé au travail scolaire ?		0 Avec difficulté	1 Plus ou moins bien	2 Bien

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS D'ÉLÈVES

Ce questionnaire s'adresse aux parents de tous les élèves scolarisés en CI (hors redoublant)

1) Comment s'appelle votre enfant ?
   Prénom : ..... Nom : .....

2) Quelle est sa date de naissance ? .....

3) Votre enfant a-t-il fréquenté le préscolaire ? .....

4) Si oui, combien d'années l'a-t-il fréquenté ? .....

5) Votre enfant vit-il avec ses deux parents ? (cochez la case)

Oui	
Non, seulement avec sa mère	
Non, seulement avec son père	
Non, aucun des deux	

6) Quelle est votre profession ? Et celle de son autre parent ? (cochez la case)

		Père ou tuteur	Mère ou tutrice
1	Agriculteur		
2	Vendeur		
3	Commerçant, Artisan		
4	Chauffeur		
5	Cadre		
6	Employé, ouvrier		
7	Retraité		
8	Sans emploi		
9	A l'étranger		
10	Autre		

7) Quel est votre niveau d'instruction ? Et celui de son autre parent ? (cochez)

		Père ou tuteur	Mère ou tutrice
1	Non scolarisé		
2	Alphabétisation		
3	Elémentaire		
4	Collège		
5	Lycée		
6	Supérieur		

8) Quelle langue parlez-vous avec l'enfant, à la maison ? .....

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX RESPONSABLES DE STRUCTURES PRÉSCOLAIRES

Nom de la structure :	Code :

IA	IEF	Commune ou CR

Type de préscolaire							
Case communautaire	Case des Tout Petits	Classe préscolaire à l'élémentaire	Ecole maternelle			Garderie	Daara
			Publique	Privée	Privée Franco-Arabe		

1. MOYENS DE FONCTIONNEMENT

1.1. Appui de l'Etat

Kit pédagogique			
	Oui, utilisé	Oui, mais pas utilisé	Non
Papier			
Pinceaux et peinture			
Crayons			
Ardoises et craies			
Livres d'images			
Cahiers			
Pâte à modeler			
Matériel audio-visuel			

Kit d'hygiène		
Oui, utilisé	Oui, mais pas utilisé	Non

1.2. Appui de la communauté, de la collectivité locale et des parents

Ressources financières (montant en Fcfa pour 2013-2014)	
Origine	
Frais de scolarité	
Collectivité locale	
Autres ressources	
Usages	
Rémunération des personnels	
Construction et entretien des classes	
Acquisition de matériels pédagogiques	
Fonctionnement de la cantine et du goûter	

Ressources en nature (estimations en équivalent Fcfa pour 2013-2014)	
Rémunération des personnels	
Construction et entretien des classes	
Fonctionnement de la cantine et du goûter	

1.3. Implication des parents à la vie de la structure

	Oui	Non
Comité de gestion / APE		
Il existe un comité de gestion		
Le comité de gestion est fonctionnel		
Parents		
Les parents visitent régulièrement la structure		
Il existe des interactions entre parents et personnel (visa des cahiers, échanges sur l'enfant, etc.)		

1.4. Soutien des partenaires (fonctionnement courant, consommables et matériels)

	Appui		Nature de l'appui	Montant de l'appui (Fcfa)
	Non	Oui		
UNICEF				
ONG				
Autres bailleurs				

1.5. Types de contenus dispensés

1. Langue(s) utilisée(s) dans la structure :

2. Quelle est la part des interactions entre l'enseignant et l'enfant en français en grande section ?				
Aucune	Très peu (<15%)	Peu (15-30 %)	Moyenne (30-50 %)	Beaucoup (> 50 %)

3. Quelle est la part du temps consacré à des activités de jeux et de socialisation en grande section ?				
Aucune	Très peu (<15%)	Peu (15-30 %)	Moyenne (30-50 %)	Beaucoup (> 50 %)

4. Quelle importance est donnée aux activités visant le développement cognitif de l'élève de grande section (pré-lecture, graphisme, notions de nombre et de quantité, langage, etc.) ?				
Aucune	Très peu (<15%)	Peu (15-30 %)	Moyenne (30-50 %)	Beaucoup (> 50 %)

5. Pensez-vous qu'il soit important de développer la discipline pour améliorer le comportement des enfants ?				
Non	Peu important	Assez important	Très important	Sans opinion

ANNEXE 3

1.6. Régularité des services

1. Au cours de l'année 2013-14 et en dehors des vacances scolaires, les activités préscolaires ont-elles connu une interruption ?				
Jamais	< 15 jours	15 jours à 1 mois	1 à 2 mois	> 2 mois

2. Si oui, pourquoi ?

3. Au cours de l'année 2013-14, les animateurs ou éducateurs ont-ils été payés de façon régulière ?		
Oui	Retard < à 2 mois	Retard > à 2 mois

4. Au cours de l'année 2013-14, les enfants ont-ils été assidus ?		
Oui, en général	Quelques problèmes d'assiduité	Sérieux problèmes d'assiduité

5. À quelle date a effectivement eu lieu la rentrée scolaire pour l'année scolaire 2013-14 ?

6. À quelle date s'est terminée l'année scolaire 2013-14 ?

7. Organisation du temps scolaire : parmi les demi-journées ci-dessous, quelles sont celles durant lesquelles les enfants de grande section sont dans la structure préscolaire ?				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	Matin	Matin	Matin	Matin
Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Journée	Journée	Journée	Journée	Journée

8. Combien d'heures par jour un enfant de grande section passe-t-il dans la structure préscolaire ?				
2 heures	3 heures	4 heures	5 heures	Plus de 5 heures

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX RESPONSABLES DE DAARAS

Nom du daara :	Code :

Nom du responsable du daara :

IA	IEF	Commune ou CR

Régime	Internat	Semi-externat	Externat

1. Caractéristiques et état des locaux (cochez)

	Oui	Non
Eau		
Sanitaires		
Electricité		
Cour de récréation		
Aire de jeux		
Cantine scolaire		

Nature des murs	Dur	Semi-dur	Terre battue	Paille/Feuillage
Etat des murs	Bon	Moyen	Mauvais	
Nature du toit	Tôle/Tuile/Béton	Chaume	Autre	
Etat du toit	Bon	Moyen	Mauvais	
Nature du sol	Ciment	Carrelage	Terre battue	Autre
Etat du sol	Bon	Moyen	Mauvais	

2. Répartition des élèves

Nombre de groupes pédagogiques dans la structure	
Nombre de groupes pédagogiques de petite section	
Nombre de groupes pédagogiques de moyenne section	
Nombre de groupes pédagogiques de grande section	

(remplir pour chaque groupe pédagogique de grande section)	Nombre d'élèves par groupe pédagogique		
	Filles	Garçons	Total
Groupe 1			
Groupe 2			
Groupe 3			
Groupe 4			
Groupe 5			
Etc.			

ANNEXE 4

3. Manuels (cochez si le manuel est disponible)

	Grande section
Graphisme	
Français	
Prémathématiques	
Manuels religieux	
Guide pédagogique	
Programme officiel	

4. Personnel (remplir pour chaque personnel)

	Sexe	Langue d'enseignement	Fonction	Diplôme	Formation
Personnel 1					
Personnel 2					
Personnel 3					
Personnel 4					
Personnel 5					
Etc.					

5. MOYENS DE FONCTIONNEMENT

a. Appui de l'Etat

Kit pédagogique			
	Oui, utilisé	Oui, mais pas utilisé	Non
Papier			
Pinceaux et peinture			
Crayons			
Ardoises et craies			
Livres d'images			
Cahiers			
Pâte à modeler			
Matériel audio-visuel			

Kit d'hygiène		
Oui, utilisé	Oui, mais pas utilisé	Non

b. Appui de la communauté, de la collectivité locale et des parents

Ressources financières (montant en Fcfa pour 2013-2014)	
Origine	
Frais de scolarité	
Collectivité locale	
Autres ressources	
Usages	
Rémunération des personnels	
Construction et entretien des classes	
Acquisition de matériels pédagogiques	
Fonctionnement de la cantine et du goûter	
Ressources en nature (estimations en équivalent Fcfa pour 2013-2014)	
Rémunération des personnels	
Construction et entretien des classes	
Fonctionnement de la cantine et du goûter	

c. Implication des parents à la vie de la structure

	Oui	Non
Comité de gestion / APE		
Il existe un comité de gestion		
Le comité de gestion est fonctionnel		
Parents		
Les parents visitent régulièrement la structure		
Il existe des interactions entre parents et personnel (visa des cahiers, échanges sur l'enfant, etc.)		

d. Soutien des partenaires (fonctionnement courant, consommables et matériels)

	Appui		Nature de l'appui	Montant de l'appui (Fcfa)
	Non	Oui		
UNICEF				
ONG				
Autres bailleurs				

ANNEXE 4

e. Types de contenus dispensés

1. Langue(s) utilisée(s) dans la structure :

2. Quelle est la part des interactions entre l'enseignant et l'enfant en français en grande section ?				
Aucune	Très peu (<15%)	Peu (15-30 %)	Moyenne (30-50 %)	Beaucoup (> 50 %)

3. Quelle est la part du temps consacré à des activités de jeux et de socialisation en grande section ?				
Aucune	Très peu (<15%)	Peu (15-30 %)	Moyenne (30-50 %)	Beaucoup (> 50 %)

4. Quelle importance est donnée aux activités visant le développement cognitif de l'élève de grande section (pré-lecture, graphisme, notions de nombre et de quantité, langage, etc.) ?				
Aucune	Très peu (<15%)	Peu (15-30 %)	Moyenne (30-50 %)	Beaucoup (> 50 %)

5. Pensez-vous qu'il soit important de développer la discipline pour améliorer le comportement des enfants ?				
Non	Peu important	Assez important	Très important	Sans opinion

f. Régularité des services

1. Au cours de l'année 2013-14 et en dehors des vacances scolaires, les activités préscolaires ont-elles connu une interruption ?				
Jamais	< 15 jours	15 jours à 1 mois	1 à 2 mois	> 2 mois

2. Si oui, pourquoi ?

3. Au cours de l'année 2013-14, les animateurs ou éducateurs ont-ils été payés de façon régulière ?		
Oui	Retard < à 2 mois	Retard > à 2 mois

4. Au cours de l'année 2013-14, les enfants ont-ils été assidus ?		
Oui, en général	Quelques problèmes d'assiduité	Sérieux problèmes d'assiduité

5. À quelle date a effectivement eu lieu la rentrée scolaire pour l'année scolaire 2013-14 ?

6. À quelle date s'est terminée l'année scolaire 2013-14 ?

7. Organisation du temps scolaire : parmi les demi-journées ci-dessous, quelles sont celles durant lesquelles les enfants de grande section sont dans la structure préscolaire ?				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	Matin	Matin	Matin	Matin
Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi	Après-midi
Journée	Journée	Journée	Journée	Journée

8. Combien d'heures par jour un enfant de grande section passe-t-il dans la structure préscolaire ?				
2 heures	3 heures	4 heures	5 heures	Plus de 5 heures

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COURY, D. (2013), *Bilan de compétences des enfants cap-verdiens à l'entrée au cycle primaire*, Praia : UNICEF/Pôle de Dakar.

FERNALD, L., KARIGER, P., ENGLE, P., RAIKES, A. (2009), *Examining Early Child Development in Low-income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the first five Years of Life*, Washington DC: Banque Mondiale.

MAHDJOUB, R. (2013), *Bilan de compétences des enfants à l'entrée au primaire au Togo,* Lomé : UNICEF.

MAHDJOUB, R. (2015), *Evaluer les compétences des entrants en primaire à Sao Tomé E Principe; comprendre leur variabilité pour un préscolaire qui prépare mieux les enfants à leur scolarité primaire*, Sao Tomé : UNICEF.

MINGAT, A. (2014), *Perspectives provisoires pour le cadrage du programme national du Sénégal de développement des activités pour la petite enfance*, Dakar : Gouvernement du Sénégal / UNICEF.

MINGAT, A. (2006), *Protection et éducation de la petite enfance en Afrique subsaharienne : vers une extension de la couverture et un ciblage de l'efficacité des services*, Document présenté à la Biennale 2006 de l'ADEA, Libreville, Gabon.

MINGAT, A., SEURAT, A. (2011a), *Pratiques parentales vis à vis des enfants de 0 à 6 ans en Mauritanie*, Nouakchott : UNICEF.

MINGAT, A., SEURAT, A. (2011b), *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*, Tananarive : UNICEF.

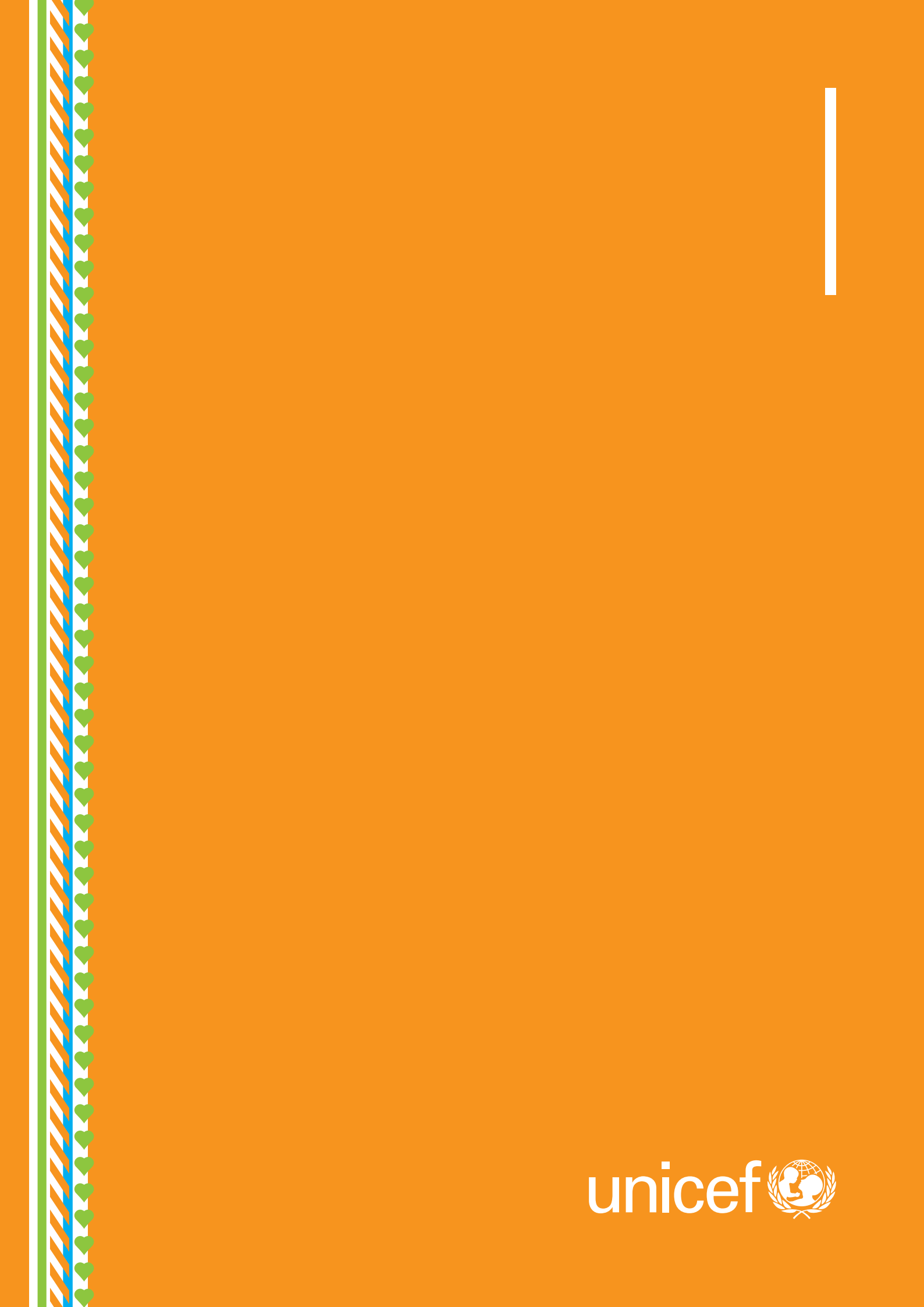
SEURAT, A (2013), *Bilan de compétences des enfants mauritaniens à l'entrée au cycle primaire*, Nouakchott : UNICEF.

SEURAT, A. (2013a), *Pratiques parentales vis à vis des enfants de 0 à 6 ans à Sao Tomé et Principe*, Sao Tomé : UNICEF.

SEURAT, A. (2013b), *Pratiques parentales vis à vis des enfants de 0 à 6 ans en Sierra Leone*, Freetown : UNICEF.

SEURAT, A. (2014, en cours), *Pratiques parentales vis à vis des enfants de 0 à 6 ans au Cabo Verde,* Praia : UNICEF.

SHONKOFF, J. (2010), *Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy,* Child Development, vol. 81, n°1, pp. 357–367.


unicef