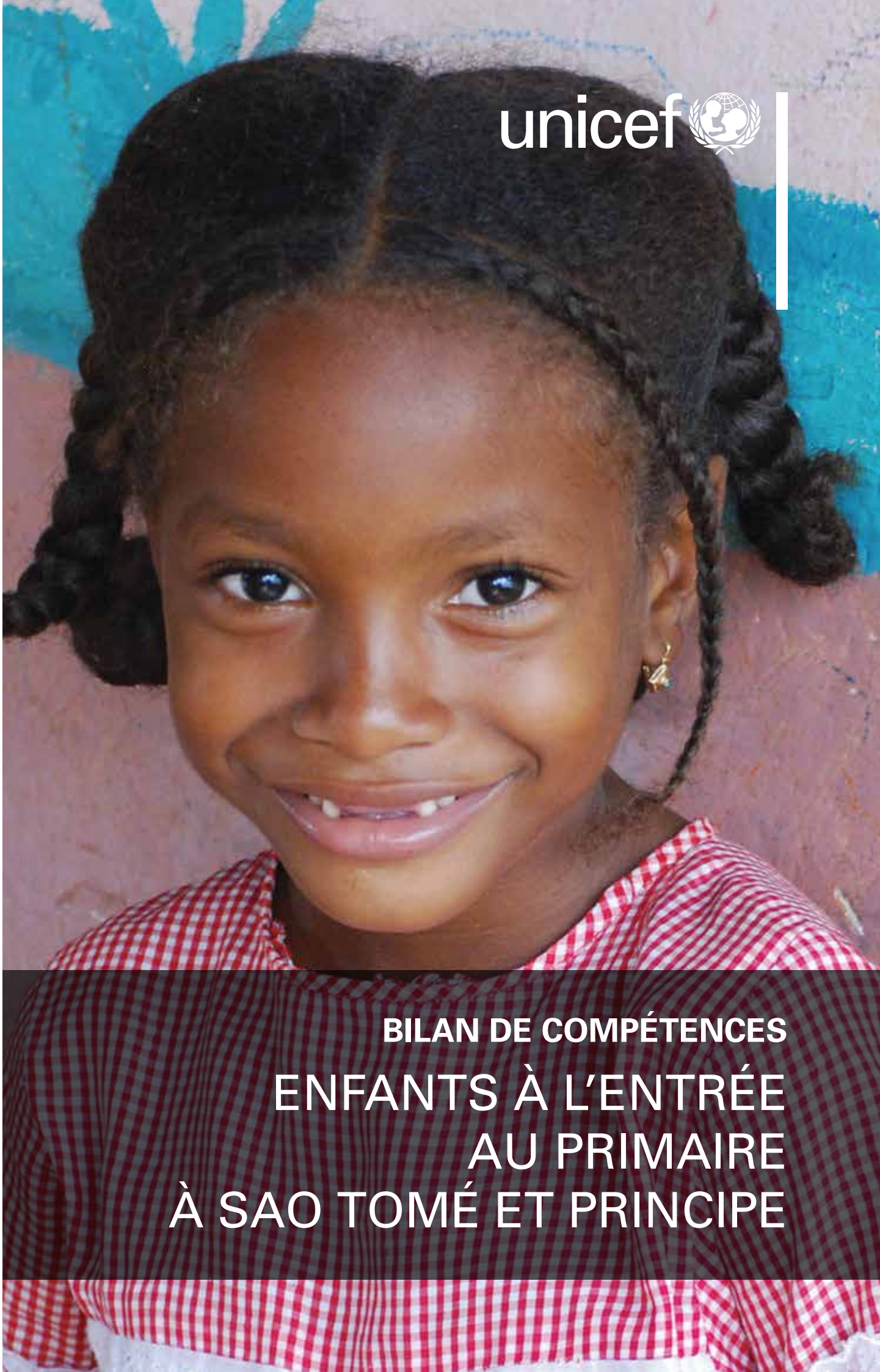


unicef

BILAN DE COMPÉTENCES

ENFANTS À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE À SAO TOMÉ ET PRINCIPE

Auteurs : Rosa Mahjoub
Crédits photos : Unicef STP
Création graphique : Jenny Gatien

BILAN DE COMPÉTENCES

ENFANTS À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE À SAO TOMÉ ET PRINCIPE

AVANT-PROPOS

Cette étude a été réalisée avec l'appui de l'Unicef, tant au plan du bureau pays que du bureau régional pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre. Il s'agit en effet d'une application de l'un des trois prototypes élaborés pour la construction du programme régional pour le Développement de la Petite Enfance. Mariana Ruth Leal au niveau du pays, ainsi que Mariavittoria Ballotta et Adriana Valcarce à celui du bureau régional, ont apporté l'appui essentiel à la réalisation de cette étude.

La préparation du travail technique a eu lieu en mai 2014 et a été effectuée en commun entre une équipe technique nationale et la contribution de deux consultants recrutés par le bureau régional (Rosa Mahdjoub et Alain Mingat). La préparation de l'enquête, de ses instruments, procédures et échantillonnage, a été dirigée par Victoria Rita, de la Direction de la Planification et de l'Innovation Educative et Idalio Esperanca, de l'Institut National de Statistiques. Par ailleurs, la réalisation de cette étude a bénéficié des contributions de Vayrsa Trinidade, Ana Zinc, Blaisy Costa, Antonieta d'Alva, Amandio Gama, Abel Conde, Aida Vicente, Alice Paquete, Selnaine Vera Cruz, Ricardina Rodrigues, Isidoro Rosamonte et Leonilde da Mata.

Les enquêtes de terrain ont été réalisées au mois de novembre 2014 ; les données ont été saisies et les fichiers constitués en février 2015 (notamment sous la conduite de Victoria Rita).

Enfin, les travaux d'analyse des données et de rédaction du rapport ont été réalisés par Rosa Mahdjoub avec l'appui d'Alain Mingat au cours des mois de mars et d'avril 2015. La session d'appropriation et de présentation des résultats s'est déroulée du 8 au 11 juin 2015.

TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE p.08

1. LA SITUATION ACTUELLE DES ACTIVITÉS POUR LA PETITE ENFANCE À SAO TOMÉ ET PRINCIPE p.06
   1.1 Les effectifs et la couverture scolaire p.12
   1.2 Les personnels des les divers ordres d'enseignement et l'encadrement des élèves p.14

2. PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON p.17
   2.1 La construction de l'enquête p.19
   2.2 La construction de l'échantillon p.20
   2.3 Les caractéristiques des écoles p.21
   2.4 Les caractéristiques des élèves p.22
   2.5 L'enseignement préscolaire dans cette enquête p.24

3. PRÉSENTATION DU TEST CONSTRUIT POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS p.30
   3.1 Description des épreuves utilisées dans l'enquête p.34
   3.2 Les résultats aux tests et la construction de scores synthétiques p.36
      3.2.1 Les résultats bruts aux différents items du test p.36
      3.2.2 La construction de mesures synthétiques p.42
      3.2.3 La démarche suivie pour l'analyse des données de l'enquête p.47

4. L'INFLUENCE DES VARIABLES SOCIALES SUR LA VARIABILITÉ DES COMPÉTENCES DES ENFANTS p.51
   4.1 Quelques distributions brutes p.52
   4.2 Modélisation multivariée de l'influence des variables sociales sur les compétences p.57

5. L'INFLUENCE DES MODALITÉS DE PRÉSCOLARISATION SUR LES COMPÉTENCES À L'ENTRÉE EN PRIMAIRE p.64
   5.1 La question de la durée de la préscolarisation p.65
   5.2 Le type de structure préscolaire fréquenté est-il discriminant ? p.68
      5.2.1 Des différences brutes entre types de structure dans le niveau des acquis p.69
      5.2.2 L'impact spécifique (effet net) des types de structures préscolaires sur le niveau de préparation des élèves à l'école primaire p.70
   5.3 Des facteurs d'organisation qui exercent, ou n'exercent pas, une influence sur le résultat p.72
      5.3.1 Dispersion des modes d'organisation inter et intra formules préscolaires p.74
      5.3.2 Quelles incidences des aspects logistiques sur le niveau de compétences des élèves ? p.81
      5.3.3 Dispersion des contributions familiales (frais d'inscription et frais pour cantine) inter et intra formules préscolaires et impacts sur les apprentissages p.87
      5.3.4 Dispersion des contenus de programmes inter et intra formules préscolaires et impacts sur la construction des compétences de l'élève p.91

6. RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET CONCLUSION p.99
   6.1 Un rappel des principaux résultats obtenus p.100
   6.2 Des perspectives intéressantes pour l'avenir p.107

ANNEXES p.110

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Le concept de Petite Enfance fait référence à la catégorie d'âge allant globalement de la naissance à l'entrée en primaire (de 0 à 6 ans). Les faits sont clairs, c'est lors des premières années que sont posés les fondements du développement émotionnel, cognitif, social et physique des enfants ; les travaux et analyses scientifiques et empiriques convergent fortement, pour souligner combien cette période est cruciale pour le développement des enfants. En effet, de très nombreuses études empiriques issues de différents domaines (la neurobiologie, la physiologie, la santé, la sociologie, la psychologie et l'éducation) ont montré qu'une prise en charge appropriée de l'enfant dès son plus jeune âge pouvait conduire à de fortes externalités positives pour l'individu. James Heckman a démontré qu'il résulte de ces investissements une augmentation de la qualité de la main d'œuvre ainsi qu'une réduction de la pauvreté, de la criminalité et autres problèmes sociaux. Selon lui, les habilités cognitives, sociales et émotionnelles acquises dans les toutes premières années de la vie ont un impact majeur sur le rendement de l'individu dans sa vie scolaire et ensuite dans sa vie sociale.

Il ressort donc que si une prise en charge appropriée de l'enfant dès son plus jeune âge peut avoir de fortes incidences positives sur son développement immédiat, ces actions présentent aussi une dimension d'investissement dans l'avenir, en ce sens qu'elles peuvent être porteuses d'impacts notables qui se révèleront ultérieurement.

* Des incidences de moyen terme d'abord, dans leur dimension scolaire et notamment Des incidences à moyen terme d'abord, dans leur dimension scolaire et notamment en liaison avec la scolarisation primaire. Au niveau global, A. Mingat (2006) montre par exemple que si la couverture du préscolaire était portée à 50 % dans les pays d'Afrique subsaharienne, cela permettrait d'anticiper une réduction de 6,2 points de la fréquence des redoublements en primaire et une amélioration de 15,9 points de la rétention en cours d'études primaires. Au niveau individuel, il a été montré dans les travaux menés par l'Unicef pour la préparation du programme régional pour la petite enfance que le fait d'avoir été préscolarisé pouvait i) améliorer de façon très significative la préparation des enfants à leur entrée dans le cycle primaire et ii) résulter dans des carrières scolaires meilleures au cours du primaire (moindres risques de redoublement et d'abandon, niveau meilleur d'acquisition des contenus de programme proposés aux élèves).
* Des incidences aussi à plus long terme, des travaux menés dans le contexte de pays plus développés, ayant montré des impacts très positifs, dont notamment l'adoption de comportements sociaux plus harmonieux, la réduction de la fréquence des conduites sociales à risque et délinquantes, la perception de revenus du travail plus élevés à l'âge adulte.

L'ensemble de ces bénéfices potentiels et de ces opportunités d'actions avaient bien été identifiés lors du Forum de Dakar (avril 2000) dans la mesure où le premier objectif dégagé consiste à renforcer la priorité accordée au développement des activités pour la petite enfance, en particulier en faveur des enfants vulnérables. C'est aussi la perspective qui s'est fait jour, progressivement et de façon plus intense au cours des cinq dernières années, au sein des organisations internationales (Unicef, Unesco, etc.). Les spécialistes de la Banque Mondiale s'accordent aussi depuis peu à considérer la prise en charge éducative de la petite enfance comme une problématique prioritaire pouvant légitimement bénéficier des appuis financiers accordés aux pays. De plus en plus, la mise en œuvre de programmes d'intervention en faveur de la petite enfance est également considérée comme un facteur important pour la réalisation des objectifs de l'Education Pour Tous.

Dans ce contexte, et dans une visée plus opérationnelle, il est utile de considérer que la période allant globalement de la naissance à l'âge de six ans peut être scindée en 2 phases :

i) celle des premiers apprentissages (notamment dans le domaine moteur, émotionnel, langagier et relationnel) qui s'installent dès les toutes premières années de la vie et qui prennent place dans le contexte familial (la mère en particulier), et où on identifie que les pratiques parentales ne sont pas spontanément optimales. L'instrument de référence pour l'action est l'accompagnement des familles et l'éducation parentale ;

ii) celle des apprentissages plus complexes qui se construisent sur la base des apprentissages premiers et qui se diversifient en établissant des capacités plus fortes dans le domaine cognitif, langagier, comportemental et social. Alors que la famille était le lieu de référence des apprentissages premiers, le regroupement d'enfants avec un éducateur dans une structure appropriée, au sens large de type préscolaire, est la formule pertinente pour réussir cette seconde phase de développement des enfants.

Des initiatives notables existent dans la plupart des pays de la région de l'Afrique de l'Ouest et du Centre, pour offrir des services dédiés à la petite enfance, notamment sous forme de services communautaires appuyés par des organisations non gouvernementales (dont parfois l'Unicef). Mais ces actions sont d'une part très fragmentées avec une couverture globale très limitée en référence aux besoins quantitatifs des pays, et d'autre part n'ont pas la structure pertinente pour une mise à l'échelle en absence d'un programme national d'envergure doté d'un financement adéquat et pérenne.

Les différents travaux et études soulignent aussi que la période de la petite enfance n'est globalement pas bien gérée dans le contexte de nombreux pays de la région du fait notamment de la conjonction :

i) d'un fort besoin potentiel de services ciblés sur cette tranche d'âge eu égard au contexte de pauvreté économique et sociale d'une large fraction de la population et à la forte proportion de parents analphabètes. Il a été montré que les pratiques et les comportements parentaux peuvent, dans certains pays, être néfastes au développement, voire à la survie de l'enfant. Ceci fait que nombre d'enfants sont exposés à un environnement peu propice à leur développement et à leur préparation aux études.

ii) d'une offre très réduite de services ciblés sur cette catégorie d'âge, à savoir une absence quasi complète d'activités destinées aux enfants de 0 à 3 ans, et une faible couverture préscolaire qui laisse plus de 85 % de cette classe d'âge dans 15 des 25 pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre sans aucune préparation au primaire.

Dans la période à venir, il serait éminemment souhaitable que les choses évoluent significativement en matière de prise en charge de la petite enfance, en général sans doute et en particulier dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Bien que cette approche générale ait déjà fait l'objet du premier objectif pour l'Education Pour Tous définie au forum de Dakar en avril 2000, elle n'a pas été effectivement suivie de réalisations importantes dans la plupart des pays (notamment parce que l'attention des pays et des partenaires au développement a porté essentiellement sur le niveau primaire – deuxième objectif du millénaire pour le développement), même si ces dernières années, on note un intérêt renouvelé dans cette direction souhaitable.

Comme cela a bien été noté, ce regain d'intérêt pour la petite enfance et en particulier pour le préscolaire provient à la fois i) de la multiplicité de travaux scientifiques et analytiques qui démontrent le grand intérêt de stimuler le développement des enfants à l'âge le plus crucial et ii) du fait que, si des progrès ont bien été réalisés au cours des dix dernières années en termes d'accès au primaire, la réalisation des progrès nécessaires en matière d'abandons, de redoublements et de qualité des apprentissages reste un objectif inachevé dans de nombreux pays de la région. Alors qu'il a été démontré qu'une bonne préparation des enfants avant l'accès au primaire peut avoir des impacts avérés et d'intensité significative sur ces aspects essentiels au cours de ce cycle[1].

1. Par exemple, au Togo, il a été montré, qu'après contrôle des effets de sélection sociale dans l'accès au préscolaire, le fait d'avoir bénéficié d'un enseignement préscolaire réduisait d'une année la durée nécessaire aux enfants pour parcourir le cycle primaire, tout en augmentant de plus d'un demi écart-type le niveau d'apprentissage des élèves en 5e année d'études; un impact supérieur à celui des manuels scolaires et de la formation des maîtres réunis.

Mais l'expérience incite à ce que les perspectives pour le préscolaire ne soient pas organisées de façon autonome et soient inscrites dans le plan sectoriel de l'éducation. Ce faisant, le programme de développement du préscolaire s'expose certes aux contraintes budgétaires et aux arbitrages intra-sectoriels, mais il s'insère aussi dans un ensemble plus large où son financement (même inférieur à ce qui serait en général souhaitable) a plus de chances d'être protégé. Pour cela, des efforts significatifs devront être faits pour que le programme national pour la petite enfance soit développé d'une part selon des normes qui assureront qu'il soit crédible et finançable et d'autre part en démontrant, qu'au-delà de ses objectifs de couverture, il saura proposer des services à la fois efficients et de qualité.

A l'instar des autres pays de la région, Sao Tomé et Principevise à développer la couverture et la qualité des activités au bénéfice de la petite enfance. Le segment du préscolaire est assez bien développé (avec une offre publique et privée). Mais, les travaux initiaux engagés pour le cadrage à moyen terme du sous-secteur avaient relevé l'existence d'une forte variabilité des structures préscolaires individuelles tant en ce qui concerne les contenus que les modalités de fonctionnement et de financement.

Cela suggère, dans le cas de Sao Tomé-et-Principe, que la perspective pour le préscolaire est d'une part de conforter (et de rendre universelle) la couverture et, d'autre part, de viser à améliorer l'organisation et la qualité des services offerts ; sur ce dernier plan, le défi sera, pour les années à venir, d'offrir à tous (et particulièrement aux enfants qui ne sont pas actuellement préscolarisés) des services de qualité qui les préparent efficacement à leur scolarité primaire.

Cependant, la définition du futur programme national pour le préscolaire ne peut que s'établir en référence au fonctionnement des services existant dans le pays, sachant que cet existant peut incorporer des variations entre les différents lieux en termes de contenus, de modes d'organisation et de fonctionnement.

La connaissance factuelle de l'existant constitue donc une base référentielle incontournable. Au-delà de la description nécessaire, le bilan des compétences des élèves récemment entrés en première année primaire à STP doit apporter un complément significatif[2]. Il vise un double objet : i) une perspective de connaissance du degré d'acquisition des compétences (prérequis) nécessaires aux enfants lors de leur accès au primaire, et ii) une perspective opérationnelle, pour fournir des références, d'une part, à l'amélioration du mode de fonctionnement et des contenus des activités préscolaires et, d'autre part, à

2. Il y a lieu de noter que quelques enquêtes sur le niveau des compétences des entrants en primaire (en Mauritanie, au Cap Vert et au Togo) ont été réalisées dans le cadre de la préparation des prototypes pour le programme régional de l'Unicef pour les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre.

l'enseignement primaire pour assurer une entrée plus harmonieuse dans les études tant qu'une certaine proportion de la population des enfants du pays n'aura pu bénéficier de préscolarisation.

Mais avant de présenter cette enquête, son organisation, son contenu, son échantillonnage, et d'analyser les résultats en termes de compétences à l'entrée en primaire, il est utile, comme indiqué plus haut, de dresser un rapide état des lieux de l'enseignement préscolaire à STP (objectif visé par la section 2, ci-après). A cet égard, on dispose des informations compilées dans les statistiques scolaires pour les effectifs d'élèves et de personnels selon le type de structure.

Une fois ces éléments de contexte posés, le rapport présentera l'enquête et son échantillonnage, ainsi que les caractéristiques des écoles et des élèves interrogés (la seconde partie de ce texte est consacrée à ces aspects). La suite du rapport s'attachera ensuite à la présentation de l'instrument d'évaluation (les items utilisés, les résultats obtenus par les élèves à chacun d'entre eux). Au-delà des items spécifiques, la troisième partie du rapport proposera des mesures plus synthétiques pour mettre en lumière le degré d'acquisition des élèves dans les différents domaines de compétences jugés utiles pour une bonne préparation au cycle primaire. Enfin, la quatrième partie présentera les analyses et les résultats obtenus, notamment pour ce qui est de la mise en regard des acquisitions individuelles et de leur variabilité avec les caractéristiques des élèves, de leur éventuelle fréquentation, au cours de l'année précédente, d'une structure préscolaire (et laquelle), ainsi que des modes d'organisation des services offerts dans ces différentes structures de préscolarisation, les contenus dispensés et les ressources financières dont elles disposent.

1

LA SITUATION ACTUELLE DES ACTIVITÉS POUR LA PETITE ENFANCE À SAO TOMÉ ET PRINCIPE

LA SITUATION ACTUELLE DES ACTIVITÉS POUR LA PETITE ENFANCE À SAO TOMÉ ET PRINCIPE

Pour décrire les activités existantes, nous examinerons deux sources, à savoir i) les informations compilées dans les statistiques scolaires du ministère de l'Education Nationale pour les effectifs et les types de structure, ii) des informations complémentaires concernant la rémunération des personnels et les contributions familiales estimées et analysées dans la note de cadrage pour le développement des activités de la petite enfance à Sao Tomé et Principe.

1.1 LES EFFECTIFS ET LA COUVERTURE SCOLAIRE

Les premières informations concernent les effectifs d'élèves dans les structures préscolaires publiques et privées. Le Tableau 1, ci-après, propose quelques chiffres de base concernant à la fois les évolutions sur la période allant de 2006 à 2012, la structure d'âge pour la dernière année disponible (2012-13) et la couverture du système en référence à la population d'âge pertinent dans le pays.

Tableau 1
Effectif des élèves par type d'établissement – évolution 2006-2012 et structure d'âge

			2012-13				
	2006-07	2009-10	<= 2 ans	3 ans	4 ans	5 ans	Total
Privé	400*	540*	154	309	381	369	1 213
Public	6 723	7 470	565	1 514	2 333	2 381	6 793
Total	7 123	8 010	719	1 823	2 714	2 750	8 006
% Privé	5,6 %	7,2 %	21,4 %	17,0 %	14,0 %	13,4 %	15,2 %
Population			14 380	4 668	4 641	4 610	
% Couverture par année d'âge			5,0 %	39,1 %	58,5 %	59,7 %	
% Couverture 3-5 ans	45,7 %	52,1 %					52,4 %

* estimations faites dans la note de cadrage

1

Si nous examinons en premier lieu la partie droite du tableau, dans laquelle sont consignés les effectifs scolarisés au cours de l'année 2012-13, distribués selon l'âge de moins de 2 ans à 5 ans, on constate que sur l'ensemble (8 006 enfants au total), plus de 90 % sont dans la catégorie d'âge des 3 à 5 ans. En rapportant ce nombre d'enfants (7 187) à la population de même âge dans le pays, on obtient une couverture estimée à 52,4 %. Quand on distingue les âges simples, la couverture ressort à 39 % pour les trois ans pour monter respectivement à 59 et 60 % pour les enfants de 4 et 5 ans.

Les chiffres de la couverture globale des 3-5 ans sont sensiblement plus élevés que ceux constatés dans les autres pays de la région (valeur moyenne de l'ordre de 17 % assortie d'une grande variabilité entre pays). Ces chiffres sont globalement compatibles avec ceux proposés par l'ISU (moyenne de 52,8 % sur les trois dernières années avec peu de différences entre garçons et filles, mais plutôt un avantage pour ces dernières). Ils marquent enfin une certaine progression au cours des sept dernières années et notamment entre les années 2006 (45,7 %) et 2009 (52,1 %), les évolutions sur les trois dernières années se révélant plus modestes.

Sur l'ensemble des effectifs, les données du tableau 1, ci-dessus, indiquent que les établissements publics comptent près de 85 % des effectifs préscolarisés en 2012-13, alors que le privé compte pour environ 15 % des effectifs. On note une dynamique particulière des structures privées avec un poids croissant au sein des effectifs globaux passant ainsi de 6 % en 2006 à 15 % en 2012, soit une évolution de 9 points. D'autre part, ces chiffres montrent que le secteur privé offre des services pour des enfants très jeunes ; ainsi, ce secteur compte environ 21 % des effectifs âgés de 2 ans, alors que cette part ne s'établit qu'autour de 13 à 14 % pour les enfants âgés de 4 et 5 ans.

1.2
LES PERSONNELS DES LES DIVERS ORDRES D'ENSEIGNEMENT ET L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES

Un aspect important permettant de caractériser le service offert est celui de l'encadrement des élèves. Le tableau 2, ci-après, propose quelques éléments de base pour identifier la dimension quantitative de l'encadrement offert aux élèves (rapport élèves/éducatrices et élèves/classes) dans les établissements des différentes ordres d'enseignement au cours de l'année 2012-13.

Tableau 2
Effectif des enseignants par catégorie par type d'établissement et encadrement des élèves, 2012-13

	Elèves	Educatrices	Monitrices	Auxiliaires	Ensemble
Formation (années)		3	2	1	
Privé	1 213	13 (18 %)	4 (6 %)	55 (76 %)	72 (100 %)
Public	6 793	103 (25 %)	16 (4 %)	297 (71 %)	416 (100 %)
Total	8 006	116 (24 %)	20 (4 %)	352 (72 %)	488 (100 %)

	Elèves/ enseignant	Nombre de salles	Elèves/ salle	Enseignants /salle
Formation (années)				
Privé	16,8	47	25,8	1,53
Public	16,3	190	35,8	2,19
Total	16,4	237	33,8	2,06

Source : Note de cadrage financière

Trois catégories d'enseignants sont identifiées dans les établissements destinés à la petite enfance : i) des éducateurs (trices), ii) des moniteurs (trices) et iii) des auxiliaires. Ces trois catégories se distinguent aussi par la durée de la formation reçue, à savoir trois années pour la première catégorie, deux pour la seconde et une année pour la troisième.

En termes d'effectifs, les éducateurs (trices) semblent être très minoritaires (25 % dans le public, 18 % dans le privé) parmi le personnel enseignant du préscolaire en poste dans le pays, en revanche, la proportion des auxiliaires est d'environ trois quarts dans les deux ordres d'enseignement (public et privé).

Un aspect important pour caractériser le service offert est celui de l'encadrement des élèves. Le tableau 2, ci-dessous, propose quelques éléments de base pour identifier la dimension quantitative de l'encadrement offert aux élèves (rapport élèves/éducatrices et élèves/classes) dans les établissements des différents ordres d'enseignement.

Ainsi, le taux d'encadrement élèves/enseignants (indépendamment de leur catégorie) estimé pour l'année 2012-13 est de 16,4, avec très peu de différence entre le public et le privé ; toutefois, il importe de souligner que le chiffre mentionné est une valeur moyenne et qu'une grande variabilité existe d'une structure préscolaire à l'autre sur le territoire national. En termes de comparaison internationale, les données de l'ISU disponibles pour 28 pays de la région présentent un rapport moyen élèves-enseignants de 28,8, une valeur nettement supérieure au chiffre de 16,4 constaté à Sao Tomé-et-Principe.

Quand on rapproche le nombre des enseignants de celui des salles, on obtient un chiffre sensiblement plus élevé, respectivement 488 et 237 au public et au privé, cet écart venant du fait qu'il y a dans le système, en moyenne, 2,06 éducatrices par salle de classe. Cela signifie qu'il y a parfois deux éducatrices pour s'occuper d'un même groupe d'enfants ; cette situation se rencontre surtout dans le public (2,1) et moins souvent dans le privé (seulement 1,5).

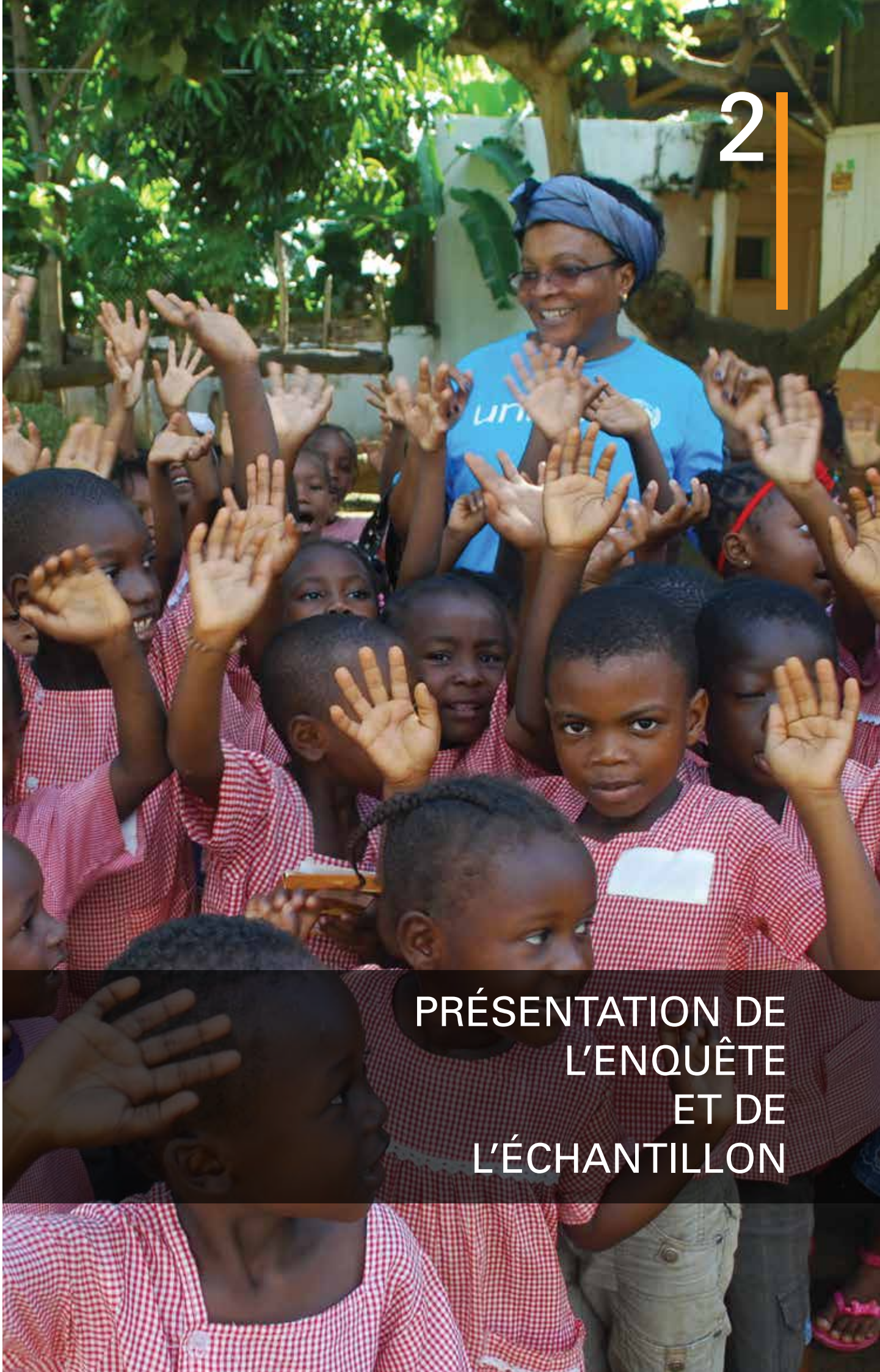
Cette multiplicité d'enseignants par groupe contribue sans doute à rendre compte du fait que le rapport élèves-enseignants, comme identifié plus haut, se situe à une valeur relativement basse (16,4) dans le pays. La taille moyenne des groupes pédagogiques s'établit à 33,8 élèves de façon globale, avec un chiffre estimé à 25,8 dans le privé et de 35,8 dans le public.

Selon les pays, on trouve assez souvent un seul enseignant par groupe pédagogique ; lorsqu'il y en a plus de un, le rapport est fréquemment de 1,5, à savoir 1 enseignant en charge d'un groupe et un enseignant additionnel qui partage son temps entre deux groupes

d'enfants. Dans un certain nombre de contextes (au Togo par exemple), cette personne additionnelle n'est pas un enseignant mais plutôt un membre du personnel d'appui qui facilite le bon déroulement des activités et s'occupe des enfants qui peuvent avoir, à tel ou tel moment, besoin d'une assistance particulière. Cette situation se rencontre surtout dans le public et le communautaire.

Au total, ces observations manifestent l'existence d'un système insuffisamment normé dans la situation actuelle (dont on a toutefois souligné la dimension évolutive), avec sans doute des progrès significatifs à réaliser sur ce plan.

En ce qui concerne l'organisation des services de la petite enfance à Sao Tomé-et-Principe, l'Etat assure seulement les salaires des personnels enseignant et d'appui dans les établissements publics et n'apporte pas d'appui direct aux structures privées. Ce sont les familles qui contribuent au financement des dépenses de fonctionnement hors salaires, et ce pour : i) les repas, ii) les consommables pour l'entretien et iii) les dépenses pédagogiques courantes dont le petit matériel pour les activités des élèves.



2

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON

Le bilan des compétences de l'enfant à l'entrée en primaire s'inscrit dans la réflexion pour la définition du nouveau programme du préscolaire. Il vise une triple perspective :

i) une perspective permettant de connaître le niveau d'acquisition des compétences nécessaires aux enfants pour l'entrée en première année du cycle primaire, et aussi de faire ressortir la possibilité de lacunes des enfants dans les différents domaines caractéristiques de leur développement et notamment ceux qui sont pertinents pour un bon accès aux apprentissages fondamentaux du primaire (domaines moteur, cognitif, émotionnel, langagier, etc.) ;

ii) une perspective opérationnelle, pour fournir des références à la redéfinition tant des modes logistiques d'organisation des études que des contenus des activités d'éducation préscolaire ;

iii) une perspective visant à améliorer du cycle primaire en pointant les lacunes des entrants dans ce cycle n'ayant pas bénéficié de préscolarisation. On pourrait certes arguer que l'objectif du programme étant la préscolarisation, cet aspect va s'estomper avec le développement de la couverture préscolaire ; ce n'est pas faux, mais cette préoccupation restera d'actualité tant qu'une certaine proportion de la population des enfants du pays n'aura pu bénéficier de préscolarisation. L'idée sera donc de déterminer comment agir au début du cycle primaire pour atténuer les difficultés rencontrées par ces enfants.

La question de la durée de préscolarisation sera également abordée ; on visera alors à identifier le degré de préparation des enfants selon la durée passée dans un jardin d'enfants. Cet aspect a évidemment une grande portée potentielle pour la réflexion sur la politique éducative future, qui vise à la fois à augmenter le plus possible la couverture du préscolaire et à assurer une bonne préparation des enfants au primaire, le tout dans un environnement de contraintes financières difficiles dans le contexte sectoriel.

Ce bilan vise aussi à évaluer la performance et l'efficacité des différentes structures et formules de préscolaire existant actuellement (publiques, privées) dans la préparation des enfants à leur scolarisation primaire. Il s'agit, donc, d'identifier les domaines dans lesquels des efforts plus ciblés devraient être faits pour améliorer ces structures, les rendre plus fortes et plus pertinentes par rapport à leur objet qui est de favoriser un meilleur développement des enfants et une meilleure intégration au primaire pour une scolarité réussie.

Pour réaliser ce bilan, une enquête spécifique a été construite auprès d'un échantillon d'élèves entrant en première année du primaire dans des écoles réparties sur l'ensemble du territoire de Sao Tomé-et-Principe.

2

2.1 LA CONSTRUCTION DE L'ENQUÊTE

Le questionnaire de l'enquête, ainsi que son échantillonnage, ont été construits par une équipe nationale constituée d'une quinzaine de membres, dont des inspecteurs et des éducateurs du préscolaire et quelques membres de la direction du primaire et de la planification, avec un appui technique de l'UNICEF et des deux consultants. Elle a été administrée sous la supervision de cette même équipe, deux semaines après la rentrée scolaire 2014-2015 (en octobre 2014 et dans la première semaine de novembre 2014). Le choix de cette période s'explique par la nécessité d'évaluer les compétences que les élèves ont construites dans la période préscolaire, or, dans la mesure où ils viennent très récemment d'accéder au cycle primaire, les quelques semaines d'enseignement dont ils bénéficient à ce stade ne devront pas encore avoir d'impact sur leur niveau de compétences.

Le questionnaire est composé de trois volets : i) le premier comporte des questions sur les caractéristiques de l'élève (sexe, âge, préscolarisation éventuelle – type et durée – etc.) et de ses parents (configuration familiale, profession…) ; ii) le second volet comporte les réponses aux items de l'outil de l'évaluation ; l'enquêteur reportera sur cette partie, la réponse cotée à chacun des items portant sur les domaines de compétences (motricité, coordination, communication et langage, différents aspects du développement cognitif, …) retenus pour évaluer le degré d'acquisition des prérequis par les enfants à l'entrée en primaire, et enfin iii) le troisième pose des questions à l'enseignant sur les compétences sociales des élèves (contacts avec les pairs et adaptation au contexte scolaire).

De façon complémentaire à ces informations collectées directement lors de la passation de l'enquête au début de l'année scolaire en première année primaire (nouveaux entrants), des dispositions spécifiques ont été prises pour attacher par ailleurs à chaque enfant enquêté les informations caractéristiques de la structure particulière dans laquelle la préscolarisation a éventuellement eu lieu.

Pour ce faire, un questionnaire complémentaire a été élaboré et administré aux directeurs des jardins d'enfants dont l'objectif est de collecter des données sur les caractéristiques formelles et gestionnaires des structures préscolaires pouvant servir de base pour caractériser le fonctionnement des services et anticiper les résultats en matière de développement. Il permet de documenter i) des informations de nature structurelle (type de structure, horaires et durée du programme) ; ii) des données sur les modes d'organisation et la logistique de la

structure (ratio éducateur/enfant, taille du groupe, environnement physique et disponibilité de l'équipement et du matériel pédagogique) ; iii) des informations sur les éducateurs (niveau d'études, statut, formations, encadrement) ; et enfin iv) des informations liées aux programmes (intensité du programme, utilisation du temps, compétences visées par le programme et contenus des curricula).

2.2 LA CONSTRUCTION DE L'ÉCHANTILLON

En premier lieu, il faut souligner que, pour mener cette analyse, il a fallu travailler sur un échantillon d'élèves, car on ne peut enquêter sur tous les enfants du pays entrant au primaire. Bien entendu, une telle approche entraînerait des coûts élevés et des difficultés logistiques pour l'organisation du travail, mais surtout ce n'est pas nécessaire. Il nous a donc suffi d'appliquer l'enquête à un échantillon d'enfants : i) certains n'ayant bénéficié d'aucune forme de préscolarisation à titre de référence et surtout ii) d'autres qui ont été préscolarisés, mais en représentant toutes les formules identifiées (publique et privée) lors de la phase descriptive préalable comme étant intéressantes à étudier car elles concourent à définir l'offre globale des activités proposées pour les enfants avant l'accès au cycle primaire.

Il convient, d'emblée, de rappeler un élément essentiel de l'organisation de l'enquête : elle est réalisée en début d'année scolaire au sein d'un certain nombre d'écoles primaires, alors qu'elle vise des enfants identifiés pour avoir suivi non seulement telle ou telle formule préscolaire (ou pas de préscolaire du tout) mais telle ou telle structure particulière bien identifiée dont on cherchera par ailleurs à connaître les moyens précis dont elle dispose et les modes de fonctionnement qu'elle met en œuvre. L'échantillonnage a dû prendre en compte cette double détermination.

Le point de départ est l'utilisation du fichier des statistiques scolaires sur l'ensemble des structures préscolaires du pays au cours de l'année 2013-14. Sur la base de ce fichier, on a identifié leur distribution i) selon le type de structure (public/privé) et ii) selon leur localisation géographique, en distinguant, d'une part, le district d'implantation et, d'autre part, le milieu urbain ou rural. Cette approche permet donc, par fusion des fichiers de cette enquête et de celle des statistiques scolaires de connaître non seulement la formule de préscolarisation suivie mais aussi ses caractéristiques organisationnelles (type d'enseignants, taille des classes, etc.).

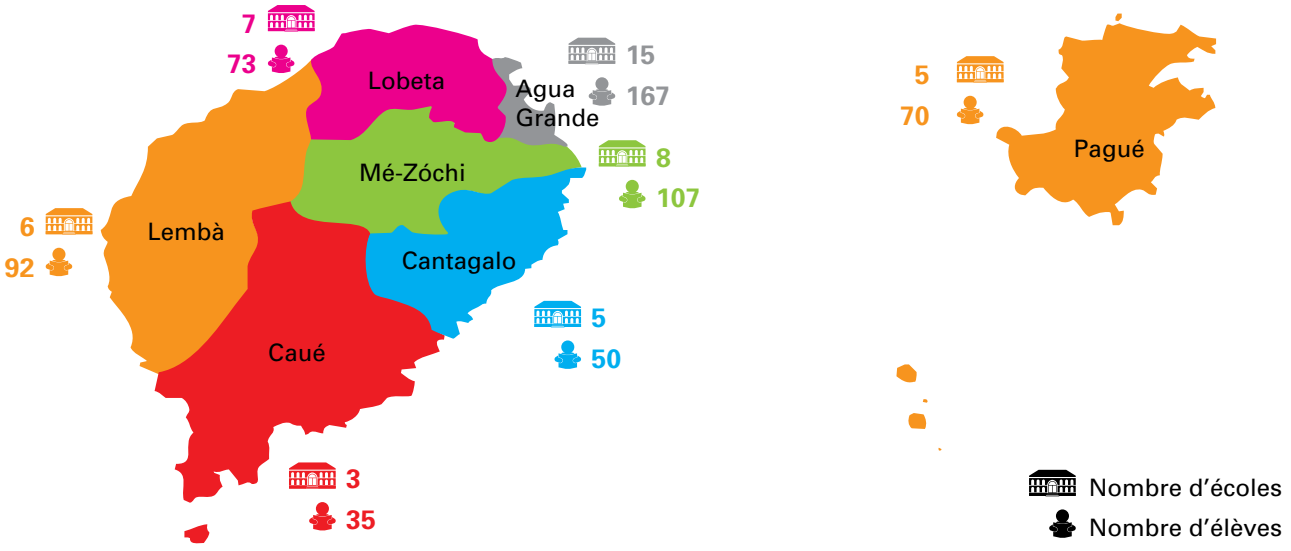
Sur cette base a été défini l'échantillon des enfants que nous avons souhaité avoir in fine, représentant ceux qui avaient reçu une forme ou une autre de préscolarisation. On a

identifié ainsi les caractéristiques des structures préscolaires de référence qui ont permis d'identifier les 49 écoles primaires de leur proximité géographique, au sein desquelles 10 enfants nouveaux entrants en primaire (répartis en deux groupes de 5 pour l'organisation de la partie collective de la passation[3]) ont été choisis avec une dimension aléatoire. Cela dit, au sein de ce groupe de dix enfants, on a fait en sorte que 8 proviennent effectivement d'un jardin d'enfant pré-identifié et que 2 n'aient pas eu de préscolarisation préalable à leur entrée en primaire. L'enquête a ainsi permis de toucher d'une part des enfants ayant été préscolarisés en 2013-14 dans la structure identifiée au point précédent, et d'autre part des enfants qui n'ont bénéficié d'aucune forme de préscolarisation au sein de la zone de recrutement de l'établissement primaire.

2.3
LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES

L'enquête a été administrée dans tous les districts du pays. La carte ci-dessous présente le nombre d'écoles et d'élèves enquêtés par district. De façon générale, l'échantillon a été construit afin de prendre en compte les différentes situations concrètes de fonctionnement du préscolaire.

Graphique 1
Distribution des écoles et des élèves enquêtés par district



3. Pour des raisons de faisabilité et de temps, la passation collective a été privilégiée ; elle est limitée à des groupes de 5 enfants. Toutefois, pour un certain nombre d'items du test (liés au langage, par exemple) l'administration a été faite sur un mode individuel.

Comme le montre le tableau 3 ci-après, les écoles primaires, dans lesquelles l'enquête a été administrée, sont en grande majorité publiques (46 contre 3 écoles privées) et se situent un peu plus en milieu rural (28) qu'en milieu urbain (21). Notons que si l'enquête a été menée dans seulement 3 écoles primaires privées, l'échantillon compte beaucoup plus d'élèves ayant fait une préscolarisation dans le privé, comme on le verra plus bas (point 3.5, ci-après, dans le texte).

Tableau 3
Structure de l'échantillon selon le statut de l'école primaire et le milieu de résidence

Caractéristiques	Nombre d'écoles		Nombre d'élèves	
STATUT				
Public	46	93,9 %	566	95,3 %
Privé	3	6,1 %	28	4,7 %
Total	49	100,0 %	594	100,0 %
MILIEU				
Urbain	21	57,1 %	277	46,6 %
Rural	28	42,9 %	317	53,4 %
Total	49	100,0 %	594	100,0 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

2.4
LES CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES

Au-delà des quelques informations concernant les écoles, il est intéressant de donner quelques informations concernant les caractéristiques des élèves de l'échantillon. Le tableau 4, ci-dessous, apporte un certain nombre d'éléments d'informations sur ce point.

Tableau 4
Quelques caractéristiques des enfants enquêtés

	Sexe		Milieu		Ensemble
	Garçon	Fille	Urbain	Rural	
Age moyen	6,3 ans	6,3 ans	6,3 ans	6,3 ans	6,3 ans
Min-Max	5,7-6,8	5,8-6,8	5,7-6,8	5,8-6,8	5,7-6,8
ÎLE					
Sao Tomé	89,2 %	87,0 %	88,7 %	87,8 %	88,2 %
Principe	10,8 %	13,0 %	11,3 %	12,2 %	11,8 %
Total	100,0 %	45,5 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
RÉGION					
Agua Grande	25,3 %	31,5 %	63,0 %	-	28,1 %
Cantagalo	8,6 %	8,2 %	7,2 %	9,4 %	8,4 %
Caué	5,3 %	6,7 %	3,4 %	7,9 %	5,9 %
Lembá	16,9 %	13,7 %	7,5 %	21,9 %	15,5 %
Lobata	12,9 %	11,5 %	3,7 %	19,2 %	12,3 %
Mé-Zochi	20,1 %	15,6 %	3,7 %	29,5 %	18,0 %
R.A.Principe	10,8 %	12,9 %	11,3 %	12,2 %	11,8 %
Total	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0 %
CADRE FAMILIAL					
Père responsable	84,9 %	83,0 %	81,5 %	86,0 %	84,0 %
Mère responsable	15,1 %	17,0 %	18,5 %	13,9 %	15,9 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Ensemble	54,5 %	45,5 %	44,6 %	55,4 %	100,0 %
Nombre d'observations					594

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

L'âge moyen des enfants de l'échantillon est de 6 ans et 3 mois, variant de 5 ans et 7 mois à un peu plus de 6 ans et 8 mois. 44,6 % des enfants vivent en milieu urbain, et, par complémentarité, 55,4 % en milieu rural. Pour une très grande proportion des enfants enquêtés, c'est leur père qui est responsable de leur éducation (84 %) ; pour les autres (16 %) c'est la mère seule qui s'occupe de leur éducation. La distribution selon le genre est plus ou moins équilibrée ; elle comprend 324 garçons (soit 54,5 % des effectifs) et 270 filles (soit 45,5 %).

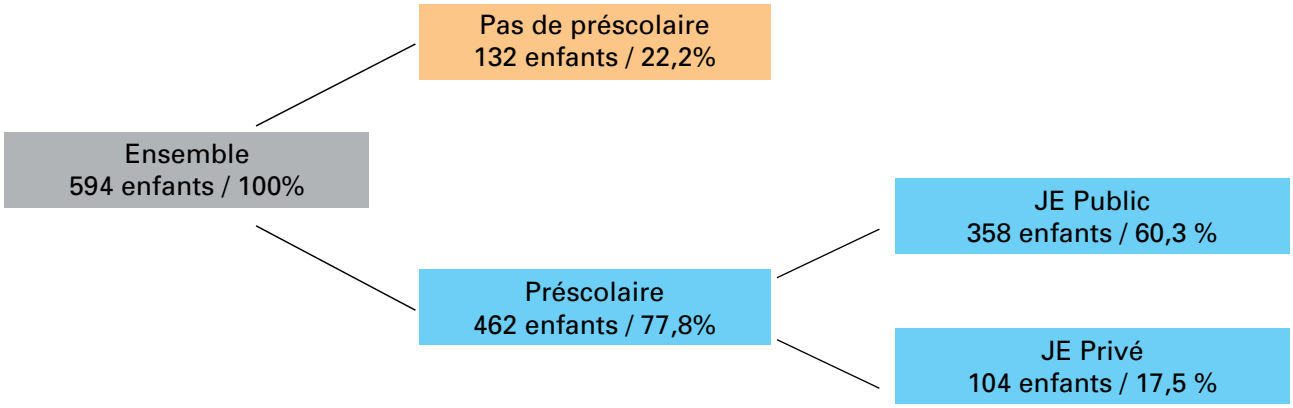
Le niveau de vie des familles est représenté par la variable caractérisant l'activité professionnelle du père ou de la mère. Il tient compte de 5 modalités possibles : i) les sans emploi, qui correspondent à 18,5 % des élèves de l'échantillon, ii) agriculteur/pêcheur, catégorie qui regroupe 21 % des élèves enquêtés, iii) les ouvriers, vendeurs et artisans, représentés par 34 % des enfants, iv) le groupe des employés/fonctionnaires qui comprend 17 % des enfants enquêtés et enfin v) la catégorie des cadres (du public ou du privé) qui compte environ 10 % des enfants de l'enquête.

2.5 L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE DANS CETTE ENQUÊTE

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. En effet, la spécificité est que l'enquête est faite dans des écoles primaires peu après la rentrée scolaire, mais que la cible est faite d'élèves identifiés selon leur situation antérieure à leur accès à l'école. Dans l'organisation choisie, les élèves entrants en primaire sont choisis de sorte à ce que toutes les situations liées au préscolaire (type de formule publique, privée) soient représentées.

De ce fait, la distribution de l'échantillon comporte un nombre d'élèves ayant fréquenté une structure préscolaire qui n'est pas strictement homothétique de leur représentation effective. La perspective est en fait d'abord d'avoir une bonne évaluation (comparative entre formules et en référence aux prérequis pour l'accès en primaire) des formules de préscolarisation existantes, sachant que le contrôle de l'échantillonnage permettra un redressement ultérieur pour tenir compte du fait que près de la moitié des enfants n'a pas eu en fait de préscolarisation.
Le Graphique 2 ci-dessous donne la distribution des élèves de notre échantillon, selon qu'ils aient ou non fréquenté un enseignement préscolaire, ainsi que selon le type de préscolaire suivi pour ceux qui ont été préscolarisés.

Graphique 2
Distribution globale des élèves de l'échantillon selon leur parcours préscolaire



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

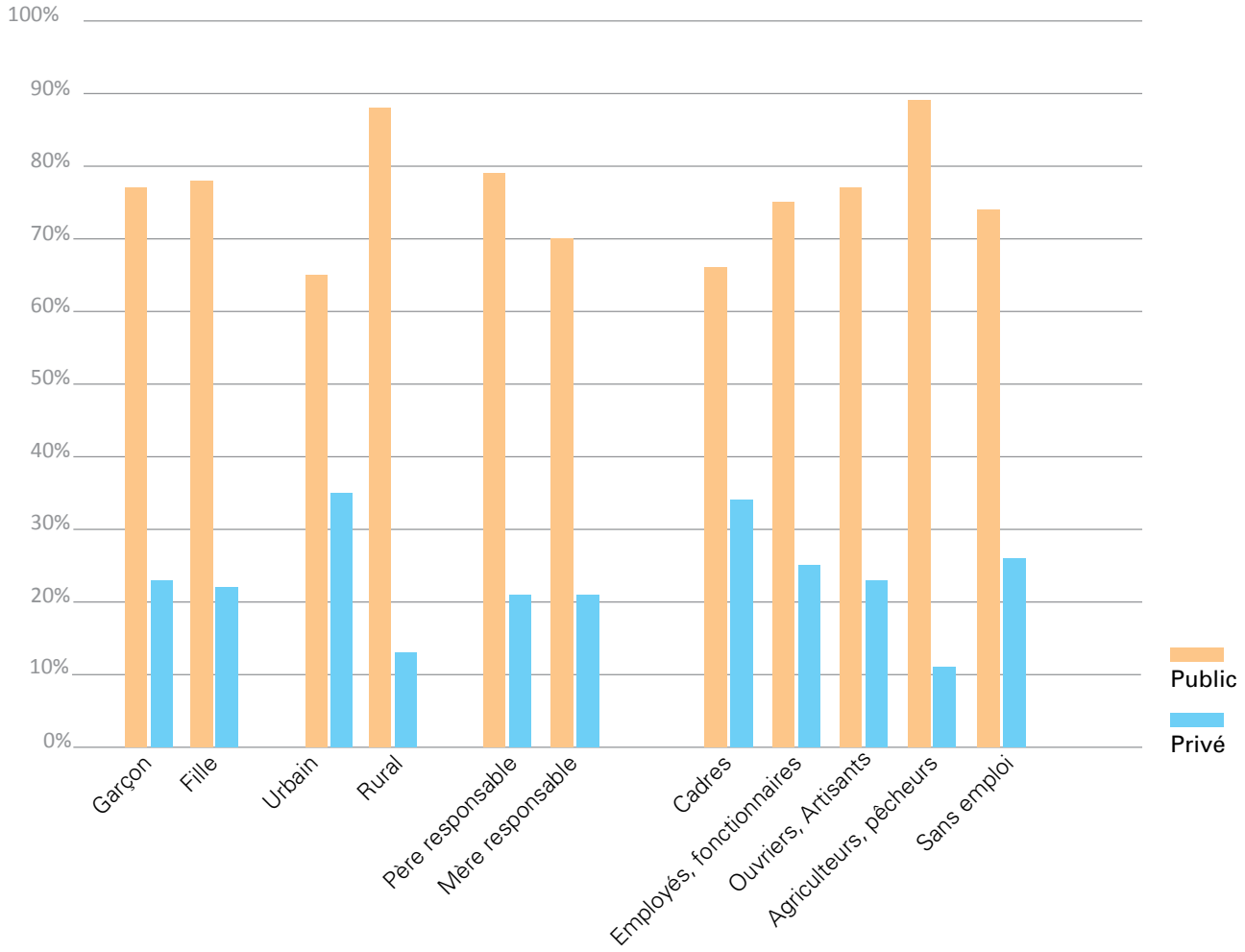
Sur le nombre total des nouveaux entrants en primaire enquêtés (594), 22 %, soit 132 élèves, n'ont pas fréquenté le préscolaire avant d'avoir accès au primaire. Parmi les 462 élèves ayant bénéficié d'activités préscolaires (78 % de l'échantillon), une proportion de 60 % de l'effectif total (358 élèves de l'échantillon) a fréquenté un jardin d'enfants public. Les jardins d'enfants privés sont représentés par 104 élèves, soit 17,5 % des élèves de l'échantillon.

Concernant la durée de préscolarisation, il y a lieu de distinguer entre la durée officielle du cycle (trois années) et le nombre effectif d'années de préscolarisation faites par les élèves qui ont été préscolarisés. En effet, tous les enfants préscolarisés n'y entrent pas à 3 ans (pour certains, c'est à 4 voire 5 ans, d'autres à 2 ans) et n'accèdent pas non plus au primaire exactement à 6 ans (certains à 5 ans d'autres à 7). Compte tenu de cette situation, qui est d'ailleurs commune à de nombreux pays, on identifie une assez grande variabilité dans la durée effective de préscolarisation pour les entrants en primaire qui ont été préalablement préscolarisés. Ainsi, on trouve d'un côté i) des enfants qui ont eu une préscolarisation assez longue [34,2 % ayant bénéficié 3 ans et 8 % même de 4 ans d'études préscolaires] et d'un autre côté ii) des enfants qui ont eu une préscolarisation plus courte [15 % pour une durée de 2 années, 21 % pour une seule année] ; alors que 22 % des enfants de l'échantillon n'ont pas eu de préscolarisation du tout.

Les parents, d'une façon générale, recourent de manière fréquente à un établissement préscolaire public ; le privé est par ailleurs surtout présent dans le milieu urbain (69 % des élèves du privé résidant en milieu urbain, contre 31 % pour les ruraux). Par ailleurs, on note que la représentation des cadres, qui est en général de 10 % dans l'échantillon, est forte (34 %) dans le privé (compte tenu à la fois des aspects de localisation des cadres et

des structures privées et bien sûr de leur capacité à acquitter des frais de scolarité plus conséquents). De façon symétrique, les enfants d'agriculteurs et de pêcheurs ont beaucoup plus tendance à être préscolarisés dans des structures publiques.

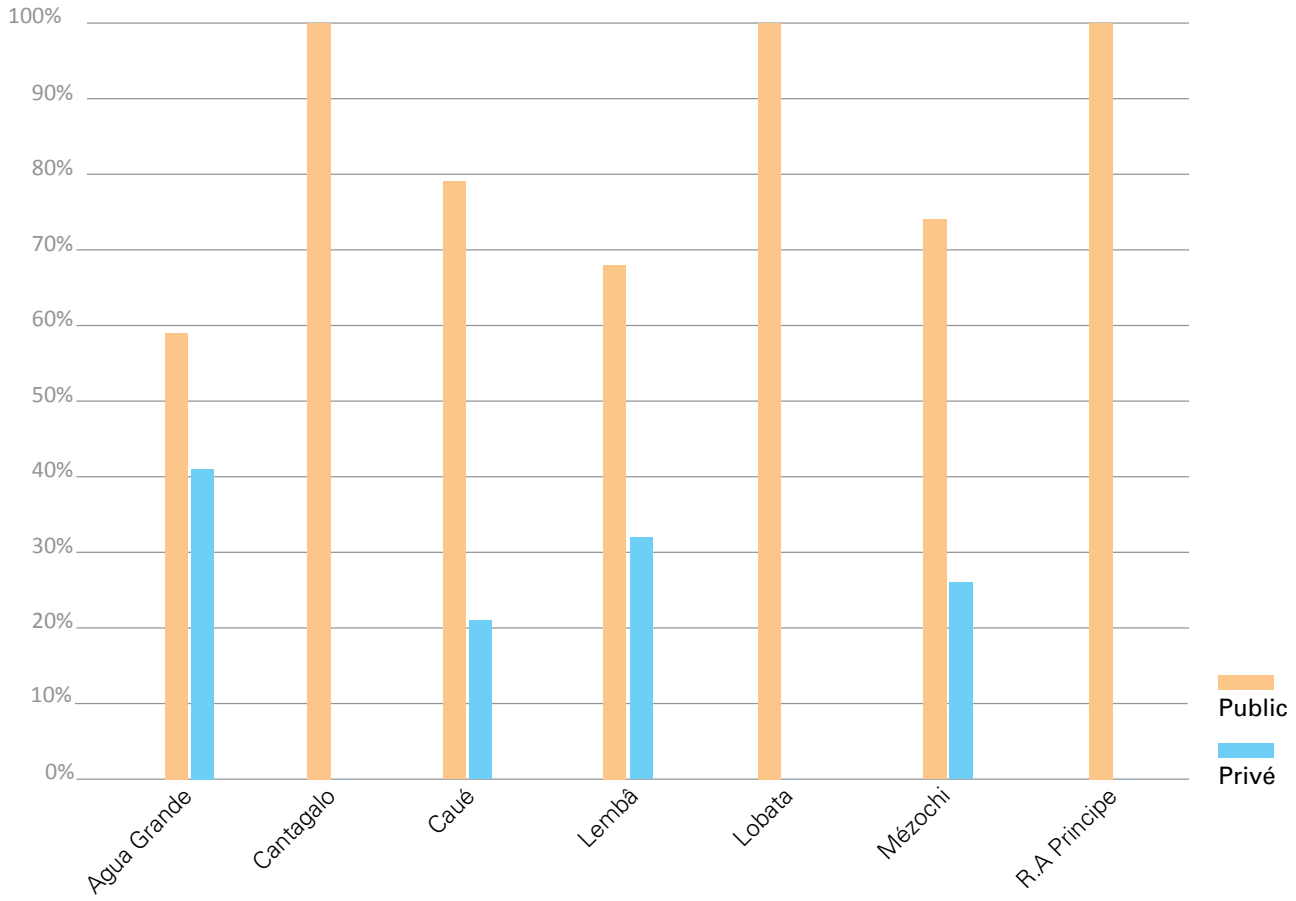
Graphique 3
Type de préscolaire fréquenté selon certaines caractéristiques sociales



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

La structure de l'échantillon selon le district est également contrastée, dans une certaine mesure, comme l'est l'offre d'enseignement préscolaire dans le pays. Ainsi, le privé est-il majoritaire dans le district Agua Grande (41 %), dans le Lembà (32 %) ainsi qu'à Mé-Zochi (26 %) ; à l'opposé, la formule publique est la seule présente dans les districts de Cantagalo et de Lobata (100%).

Graphique 4
Type d'établissement préscolaire fréquenté selon la région



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

Des informations concernant la durée de préscolarisation selon certaines variables sociales ou institutionnelles sont aussi intéressantes à examiner. Rappelons que nous avons déjà indiqué que, de façon globale, les enfants qui ont été préscolarisés l'ont été le plus souvent pour trois années (34 % des cas), plus rarement pendant deux années (15 %), alors que 21 % des enfants ont bénéficié de préscolarisation pendant une seule année. Le tableau 5, ci-après, donne des indications sur les variations de ce pattern d'une part selon certaines variables sociales et géographiques ainsi que selon la formule de préscolarisation.

Tableau 5

Durée du préscolaire selon certaines variables sociales et type de préscolarisation

Catégorie	Durée					
	0 année	1 année	2 années	3 années	4 années	Total
SEXE						
Masculin	21,9 %	22,8 %	18,2 %	30,6 %	6,5 %	100 %
Féminin	22,6 %	18,9 %	10,7 %	38,5 %	9,3 %	100 %
MILIEU						
Urbain	22,3 %	18,9 %	14,3 %	34,3 %	10,2 %	100 %
Rural	22,2 %	22,8 %	15,2 %	34,0 %	5,8 %	100 %
RÉGION						
Agua Grande	22,2 %	18,0 %	13,8 %	37,1 %	9,0 %	100 %
Cantagalo	22,0 %	24,0 %	16,0 %	38,0 %	0,0 %	100 %
Caué	20,0 %	2,9 %	25,7 %	48,6 %	2,9 %	100 %
Lembá	19,6 %	25,0 %	16,3 %	28,3 %	10,9 %	100 %
Lobata	27,4 %	24,7 %	13,7 %	34,2 %	0,0 %	100 %
Mé-Zochi	23,4 %	31,8 %	10,3 %	29,9 %	4,7 %	100 %
R.A.Principe	20,0 %	10,0 %	17,1 %	31,4 %	21,4 %	100 %
CATÉGORIE D'EMPLOI						
Cadre	7,0 %	19,3 %	12,3 %	50,9 %	10,5 %	100 %
Employés/Fonctionnaires	16,8 %	11,9 %	16,8 %	41,6 %	12,9 %	100 %
Ouvriers/Artisans	23,2 %	22,2 %	16,7 %	29,6 %	8,4 %	100 %
Agriculteurs/Pêcheurs	22,8 %	22,8 %	14,6 %	35,8 %	4,1 %	100 %
Sans emploi	32,7 %	26,4 %	10,9 %	25,5 %	4,5 %	100 %
TYPE STRUCTURE PRÉSCOLAIRE						
Public		24,3 %	19,0 %	48,0 %	8,7 %	100 %
Privé		36,5 %	19,2 %	29,8 %	14,4 %	100 %
TOTAL	22,2%	21,0 %	14,8 %	34,2 %	7,7 %	100 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

Sur la base des informations proposées par le tableau 5, on peut tout d'abord identifier que la variable qui opère le plus de différenciations est la catégorie socioprofessionnelle (CSP) de la famille avec, d'un côté, seulement 7 % des enfants de cadres qui n'ont pas été préscolarisés et, de l'autre, 33 % des enfants dont les parents sont sans emploi.
Si on cible maintenant les enfants qui ont fait au plus 1 année de préscolarisation (0 ou 1 année) on identifie des différences notables, toujours certes entre les enfants de cadres (26 %) et ceux dont les parents sont sans emploi (59 %), mais aussi des différences substantielles entre les districts avec un chiffre de 23 % à Caué, mais qui dépasse les 50 % dans les districts de Lobata et de Mé-zochi.

Si on cible maintenant les enfants qui ont fait au plus 1 année de préscolarisation (0 ou 1 année) on identifie des différences notables, toujours certes entre les enfants de cadres (26 %) et ceux dont les parents sont sans emploi (59 %), mais aussi des différences substantielles entre les districts avec un chiffre de 23 % à Caué, contre plus de 50 % dans les districts de Lobata et de Mé-zochi.

Si on adopte une perspective plus synthétique, le calcul d'un indicateur qui mesure une durée moyenne de préscolarisation dans les différents groupes de population considérés montre un chiffre de nouveau sensiblement plus élevé pour les enfants de cadres (2,39 années) que pour les enfants dont les parents sont sans emploi (1,45 années), mais aussi un chiffre plus élevé sur l'île de Principe (2,24 années) que sur celle de Sao-Tomé (1,78 années). A l'intérieur de Sao-Tomé, la situation la plus favorable est celle du district d'Agua Grande (1,93 années) alors que les districts de Mé-zochi (1,61 années) et de Lobata (1,55 années) semblent manifester le plus de retard.

PRÉSENTATION DU TEST CONSTRUIT POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS

3

Pour évaluer les élèves à l'entrée du cycle primaire, l'utilisation d'un instrument spécifique est nécessaire. Son contenu est organisé en référence aux critères validés dans de nombreux travaux de psychologie de l'éducation (conduits surtout dans les pays du Nord, mais considérés comme ayant une valeur universelle) en matière de compétences pré-requises pour aborder efficacement les apprentissages formels au cycle primaire . Dans la phase initiale du programme régional Petite Enfance de l'Unicef pour les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, et dans les travaux préparatoires au prototype du bilan à l'entrée au primaire dans six pays de la région, un instrument de référence a été construit en référence à ces critères ; cet instrument a servi de base pour l'équipe de Sao Tomé. Des adaptations, davantage sur la forme que sur le fond, ont été bien sûr nécessaires en fonction du contexte particulier du pays ; des ajustements complémentaires ont aussi été introduits suite au test de l'instrument réalisé préalablement à sa finalisation.

Le test porte sur quatre grands domaines identifiés comme étant essentiels à la fois pour le développement général des enfants et dans la perspective de la réussite dans leur scolarité primaire ; ce sont des aptitudes qui sont utiles pour l'école, mais aussi pour l'adaptabilité dans la vie. Ces domaines sont : i) la motricité, ii) le développement cognitif, ii) le langage et iv) le développement émotionnel et social. Pour préciser davantage ces domaines, plusieurs dimensions d'aptitudes, dont on sait qu'elles ont leur importance pour la préparation à l'école, ont été retenues ; elles se déclinent de façon plus spécifique dans les neuf dimensions suivantes :

Aptitudes cognitives : elles désignent les capacités à penser de façon articulée, indépendante et abstraite, à être attentif et à la résolution des problèmes. Au plan concret, cela peut se manifester par des capacités à empiler et emboîter, trier, classer des objets, à identifier des correspondances, à mémoriser des informations, à séparer la notion de nombre de celle de quantité, …

Quantités/Nombres : elles se réfèrent à l'aptitude de l'enfant à reconnaître ce qui est peu ou beaucoup, grand ou petit, gros et plus gros, petit et plus petit,.

4. Fernald et coll. (2009) indiquent que ces compétences psychologiques, si elles sont utiles pour l'école, le sont aussi plus généralement pour l'adaptabilité dans la vie.

PRÉSENTATION DU TEST CONSTRUIT POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS

Espace/Temps : Aptitude de l'enfant à apprécier les positions relatives des éléments, c'est-à-dire sa capacité à positionner un objet de la scène visuelle par rapport à un autre :
- Relations de localisation (devant/derrière, dessus/dessous, à droite/à gauche,…)
- Relations de voisinage (loin, près de, à côté,…)
- Relations d'enveloppement (dehors/dedans, à l'intérieur/à l'extérieur…)
- Relations de succession (avant, après, au début, au bout…)

Sériation et Codage/Transfert : Il s'agit d'une construction dont le critère est la compréhension de la transitivité. 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 début de primaire, et plus spécialement dans le domaine de la lecture (Mingat et Suchaut, 1994). Des exercices de codage/décodage visent à transcrire des couleurs en gestes, ou bien d'associer un signe ou un symbole à une couleur ou bien de continuer une suite logique de symboles.

Association/Classification : Le développement de cette notion chez l'enfant se fait selon un processus de différenciation et de coordination simultanées. On identifie la capacité à discerner les différences et les similitudes qui sont susceptibles d'exister entre objets ou classes d'objets.

Mémorisation : Capacités de l'enfant à reconnaître son environnement, à utiliser ses connaissances et à les organiser. Ces capacités concernent la concentration, l'écoute et l'attention d'où le développement de la mémoire verbale (retrouver un objet cité) et de la mémoire visuelle (reconnaître un objet déjà vu).

Motricité fine : est la base de l'activité graphique (représenter des personnages, des animaux, des maisons, des soleils ou des formes géométriques simples telles que le cercle, le carré, le triangle…). On considère que le développement de ces capacités est en corrélation avec la maturation du système nerveux, l'organisation perceptive de l'enfant et le jeu symbolique.

Aptitudes de langage/communication (expression; compréhension) : elles concernent la capacité de comprendre ce qui est dit, de comprendre des instructions, de communiquer avec des adultes tout comme avec d'autres enfants, capacité de fournir des détails sur les choses (en disant par exemple « la grosse pomme rouge »), capacité aussi de se concentrer sur des histoires courtes et de les comprendre.

Aptitudes socio-émotionnelles (comportement/socialisation) : comprennent le sentiment de confiance et de sécurité des jeunes enfants vis-à-vis de leur milieu scolaire. Ces indicateurs incluent le fait de bien s'entendre avec les camarades et les enseignants, de bien se comporter (en suivant les instructions et en se conformant à ce qui leur est demandé), d'être socialement à l'écoute (identifier leurs propres pensées et sentiments, ainsi que ceux des autres), et d'être capable d'autodiscipline (d'exercer un contrôle sur ses émotions et son comportement, en particulier dans des situations exogènes stressantes).

Au final, le test compte 37 items. Pour la grande majorité de ceux-ci, 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 consiste à interroger les enseignants. Ceci concerne notamment deux items ayant trait aux contacts avec les pairs et à l'adaptation avec le contexte scolaire. D'autres items relatifs à l'attitude et au comportement de l'élève durant la passation des épreuves seront évalués par l'enquêteur en s'appuyant sur son observation sur ce plan.

3.1
DESCRIPTION DES ÉPREUVES UTILISÉES DANS L'ENQUÊTE

Pour chacune des dimensions retenues, des items spécifiques ont été construits et eux-mêmes testés sur une population comparable à celle qui sera enquêtée. Quelques principes de base ont sous-tendu leur développement :

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

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

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

Le temps de réponse doit rester bref à chaque question, tout en laissant un temps convenable pour ne pas stresser l'enfant; par ailleurs, la durée globale du test (ou d'une session de passation s'il y en a plusieurs) doit rester compatible avec sa capacité d'attention;

Les items doivent viser à mesurer les compétences ciblées chez l'enfant sans avoir recours à des procédés de mise en œuvre qui feraient que l'on mesurerait à la fin davantage sa capacité concernant ce procédé de mise en œuvre que la compétence visée par chaque item du test.

La passation du test s'est déroulée selon deux modalités, i) collective et ii) individuelle. 30 items ont été administrés de façon collective, par groupe de cinq enfants en veillant à placer les enfants de sorte à ce qu'ils soient à la fois suffisamment espacés les uns des autres et suffisamment rapprochés pour que l'enquêteur puisse observer tous les enfants du groupe et enregistrer leurs réponses (la disposition selon laquelle les enfants sont sur des

tables l'un derrière l'autre est souvent utilisée). L'enquêteur avait par ailleurs pour consigne d'administrer ces items en deux sessions (en ménageant 10 minutes de détente entre ces deux sessions) de façon à ce que les élèves puissent rester attentifs sur l'ensemble de l'épreuve collective. Outre cette approche pour la passation de la majorité des items, 7 items ont été administrés de façon individuelle une fois la passation des items collectifs réalisée. Le tableau 6 ci-dessous offre une vue d'ensemble des dimensions couvertes par les tests et le mode retenu pour leur passation.

Tableau 6
Présentation du test d'évaluation des compétences

Domaine/ Aptitude	Dimension	Test (Enfant)		Autre instrument
		Passation	Items	
Développement cognitif	1. Spatio-temporel	Collective/ Individuelle	6	
	2. Association	Collective	2	
	3. Graphisme	Collective	4	
	4. Nombres	Collective	3	
	5. Rythme	Collective	3	
	6. Mémorisation	Collective/ Individuelle	4	
Langage	7. Compréhension	Collective	6	
	8. Expression	Individuelle	5	
Socialisation	9. Comportement pendant le test	Individuelle	2	Observation enquêteur
	10. Comportement à l'école	Individuelle	3	Questions enseignant

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

3.2
LES RÉSULTATS AUX TESTS ET LA CONSTRUCTION DES SCORES SYNTHÉTIQUES

L'analyse des résultats aux tests sera conduite à trois niveaux :

i) le premier niveau consistera à décrire, dans un premier temps, les résultats aux différents items, ainsi qu'à identifier les domaines où les enfants présentent des déficits particuliers et à en apprécier l'ampleur ;

ii) le deuxième niveau d'analyse visera à mettre en rapport les résultats aux tests avec un certain nombre de caractéristiques de l'enfant et de sa famille en vue de mieux comprendre l'influence des variables sociales dans la variabilité du développement des aptitudes de l'enfant compte tenu de son âge et de son sexe ; et

iii) enfin, le troisième niveau visera à introduire plus spécifiquement le passé préscolaire de l'enfant afin d'établir l'existence et éventuellement l'intensité d'un lien entre le passé préscolaire de l'enfant et son niveau d'acquisitions lorsqu'il se présente à l'entrée au cycle primaire. L'analyse des acquis des élèves pourra se faire à partir des résultats obtenus de façon séparée aux différents items ; elle pourra se fonder aussi sur des mesures synthétiques par grands domaines d'aptitudes identifiés au préalable.

3.2.1
LES RÉSULTATS BRUTS AUX DIFFÉRENTS ITEMS DU TEST

Les résultats bruts aux différents items sont consignés dans le tableau 7 ci-contre[5].

Alors que certains items ont une cotation établie selon des modalités binaires (1 a réussi le test, 0 ne l'a pas réussi), d'autres offrent plusieurs degrés de réalisation croissants, selon que le test ait été exécuté de manière partielle/approximative, de façon plus complète ou dans sa totalité. Ceci est par exemple le cas du test relatif aux aptitudes motrices/graphiques qui distingue 5 niveaux de réalisation selon que l'enfant a pu reproduire correctement, aucune, une, deux, trois ou quatre formes correctement.

5. Le tableau A6 en annexe présente le taux d'échec par item désagrégé selon le genre et le milieu de résidence.

Tableau 10
Les résultats bruts aux différents items du test

Domaine/ Dimension	Items	Niveau atteint (%)				Echec (%
		1	2	3	4	
Espace / Temps	Avant – Après (Temporel)	47,8				52,2
	Avant – Après (Spatial 1)	66,8				33,2
	Avant – Après (Spatial 2)	71,9				28,1
	Dedans – Dehors	94,4				5,6
	Dessus – Dessous	90,2				9,8
	Gauche – Droite (latéralisation 1)	54,0				46,0
	Gauche – Droite (2)	78,8				21,2
Association	Similitude	55,1				44,9
	Intrus	54,2				45,8
	Différence	70,4				29,6
	Ressemblance	73,6				26,4
Quantités / Nombre	Comparer le nombre d'objets de même taille	53,7				46,3
	Comparer le nombre d'objets de taille différente	69,4				30,6
	Comparaison de volume	52,2				47,8
	Comparaison de grandeur	93,4				6,6
Graphisme	Reproduction de traits	15,7	16,7	13,5	41,9	12,3
	Reproduction de formes géométriques	11,3	12,0	16,7	51,2	8,9
	Reproduction de signes	10,1	11,3	17,3	51,5	9,8
	Dessin d'une forme humaine	55,7	33,8			10,4
Rythme	Rythme / Séquence niveau 1	32,3				67,7
	Rythme / Séquence niveau 2	31,0				69,0
	Codage / Transfert	12,6	40,7	1,7	25,4	19,2
Mémorisation	Mémorisation verbale / expression (1)	77,3				22,7
	Mémorisation visuelle (1)	68,0				32,0
	Mémorisation visuelle (2)	68,4				31,6
	Mémorisation verbale / expression (2)	41,2	49,2			9,6

Langage / Compréhension	Reconnaître la poule sur un dessin	95,3				4,7
	Reconnaître la chemise sur un dessin	97,8				2,2
	Reconnaître la voiture sur un dessin	98,0				2,0
	Reconnaître la fleur sur un dessin	92,8				7,2
	Reconnaître le violon sur un dessin	97,3				2,7
	Reconnaître la mangue sur un dessin	98,1				1,9
Langage / Expression	Nommer un objet d'hygiène personnel sur un dessin	85,2				14,8
	Connaître et nommer des parties du corps (oreille et œil)	43,6	46,6			9,8
	Connaître son nom et /ou son prénom	36,5	59,4			4,0
	Nommer le sentiment exprimé par un enfant sur un dessin (joie)	56,2				43,8
	Nommer un objet sur un dessin (vélo)	98,3				1,7
Comportement	Avoir bien écouté les consignes	48,7	43,6			7,7
	Mobilisation au travail	49,0	42,3			8,8
	Adaptation au contexte de l'école	39,7	53,5			6,7
	Relation avec les pairs	35,2	61,3			3,5
	Motivation au travail demandé	43,1	51,0			5,9

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

Les résultats montrent tout d'abord l'existence une grande variété interindividuelle dans la réussite aux tests, d'un domaine à l'autre, mais également au sein d'un même domaine. Dans un premier temps, nous nous proposons de passer en revue les résultats obtenus aux différents tests par domaine et dimension.

CAPACITÉS COGNITIVES ET FONCTIONNELLES

Espace-temps : les notions d'au-dessus et d'en dessous, de dedans et de dehors sont bien comprises, ainsi que les notions d'avant-après spatiales par presque les deux tiers des enfants enquêtés. En revanche, celles relatives à avant-après (temporel) et à la latéralisation (gauche/droite) (respectivement de 52 % et 46 % d'échec) le sont beaucoup moins.

Association : les items relatifs à la reconnaissance d'objets similaires ou différents sont réussis à hauteur de 72 %, en revanche, celui qui consiste à reconnaître l'intrus parmi un groupe d'objets n'est réussi que par 54 % des enfants, quant à celui qui consiste à reconnaitre un ensemble d'objets allant ensemble, il est réussi par 55 % des élèves.

Grandeurs-Quantités : l'identification de la taille semble bien comprise par l'ensemble des enfants de l'échantillon (réussite de 93 %) ; toutefois, quand cet aspect est combiné avec celui du nombre (ou du volume), seulement 68 % des enfants en maîtrisent bien les concepts.

Graphisme : une première série de 3 items consiste à reproduire une forme, après l'avoir vue sur une planche. Pour le niveau le plus facile, seuls 12 % des élèves n'ont réussi à ne dessiner aucun trait ; 16 % ont réussi à reproduire un bâton (un trait) ; 17 % parviennent à tracer deux traits, 13,5 % trois traits et 42 % ont réussi à reproduire les 4 traits de la planche. La reproduction des formes (triangle, rond, rectangle et carré) est parfaitement accomplie par 51 % des enfants ; environ 11,6 % parviennent à reproduire une ou deux de ces formes géométriques, et 17 % les trois. 9 % des enfants sont en échec total à cet item.

En ce qui concerne la reproduction de lettres ou de caractères, les items sont intégralement réussis (4 caractères) par 51,5 % des enfants, alors que 17 % ont réussi à reproduire 3 signes ; 12 % à reproduire 2 des lettres et caractères et 11 % seulement 1 ; le taux d'échec complet pour la reproduction de caractères se situe à 10 %). Le dessin d'une forme humaine est correctement effectué par environ un tiers des enfants (34 %), alors qu'un peu plus de la moitié (56 %) d'entre eux l'ont effectué partiellement (représentation de la forme humaine partiellement correcte) ; les autres (10,4 %) n'ont pas du tout réussi à rendre la forme humaine.

Rythme : Pour les 2 premiers items, on demande aux élèves, après leur avoir montré l'exemple, de continuer une suite logique de symboles en deux minutes : d'abord, celle-ci : I +I + I?, puis la seconde, plus difficile : I II III I ?. 32 % des élèves réussissent à dessiner les bons symboles dans le bon ordre pour le premier item et seulement 31 % à faire de même pour le second.

Le dernier item concerne le **codage/transfert** : les élèves doivent associer une couleur à une image représentant une profession ou un moyen de transport. L'aptitude totale à réussir cet item (l'item comprend 4 possibilités de correspondance) n'est maîtrisée

que par 25 % des enfants. 2 % additionnels ont réussi sur 3 des 4 correspondances proposées et 41 % ont donné une bonne réponse sur deux correspondances. Mais 13 % des enfants de l'échantillon n'ont réussi à faire correspondre qu'une bonne couleur avec l'image qui va avec, et 19 % ont totalement échoué à cet exercice.

Mémorisation : la plupart des élèves (77 %) sont à même d'écouter une courte phrase jusqu'à son terme, et de retrouver un objet cité sur la planche présentée par l'enquêteur (mémorisation verbale). Quant aux second et troisième items qui consistent à mesurer la mémoire visuelle, à retrouver sur la planche l'objet qui n'existait pas ou qui existait dans la première présentée par l'enquêteur, 68 % des enfants ont été capables de répondre avec succès (32 % d'échec). Le dernier item (à passation individuelle) où l'enfant devait répéter une phrase qu'il venait d'entendre de l'enquêteur (mémorisation verbale) est maîtrisé partiellement par 41 % des enfants (ils n'ont pu répéter que le début de la phrase), la maîtrise totale étant à hauteur de 49 % (ils ont pu répéter la phrase entière).

APTITUDES DE LANGAGE/COMMUNICATION

Compréhension : à des instructions données, les enfants interagissent dans 95 %, voire même plus, des cas de manière correcte. Ceci suggère une bonne insertion en primaire chez les enfants dans la mesure où la langue d'enseignement dès le début du primaire est la langue parlée au préscolaire ou dans la famille.

Expression : si les enfants n'éprouvent pas de difficultés majeures à comprendre, sans surprise, ils ne montrent pas non plus beaucoup de problèmes à s'exprimer. En effet, ces aptitudes sont totalement maîtrisées par les enfants à hauteur de 70 %. S'agissant de la capacité des enfants à dire leur nom et leur prénom, s'il n'y a pas de difficultés pour 59 % d'entre eux, on mesure que 36,5 % ne peuvent dire que l'un des deux, alors que 4 % n'ont pu donner aucune réponse à la question posée. Pour ce qui est de l'item qui demande de nommer les deux parties du corps humain montrées sur une image, il est réussi complètement par 47 % des enfants ; 44 % n'ont pu nommer qu'un seul des deux organes proposés sur l'image. En revanche, l'item qui consiste à nommer le vélo (montré du doigt sur une image) est réussi par 98 % des enfants.

ASPECTS COMPORTEMENTAUX

Dans la mesure où ces aspects ne sont pas facilement mesurables de façon directe, une première approche a consisté à interroger les enseignants, leur réponse s'appuyant sur leur expérience avec l'enfant dans la période qui a précédé l'enquête. On cible ici une information d'une part sur les relations de l'enfant avec ses camarades de classe et d'autre part sur son adaptation au contexte scolaire. D'autres items relatifs à l'attitude et au comportement sont évalués par l'enquêteur en s'appuyant sur son observation durant la passation des tests. De façon complémentaire, l'enquêteur devait observer et noter pour chacun des élèves i) la capacité d'écoute des consignes et d'attention à ce qui lui est dit, et ii) le degré de mobilisation pour le travail qui lui est proposé. Ces cinq questions sont codées en trois modalités : 0 si l'enfant montre des difficultés, 1 si ça va plus ou moins bien, et 2 si c'est bien sur le point considéré.

Les résultats à ces items ont montré que la moitié des enfants (44 %) ont bien écouté les consignes (49 % d'entre eux ont plus ou moins écouté), leur mobilisation au travail durant la passation était bonne chez 42 % d'entre eux et la moitié d'entre eux étaient un peu moins mobilisés à ce travail. Selon les enseignants, un peu plus de la moitié des élèves (63 % pour l'item relatif à la motivation) des enfants se sont bien adaptés au contexte de l'école primaire et se sont montrés bien motivés pour le travail scolaire.

Les plus grandes lacunes s'observent au niveau des aptitudes cognitives (spatio-temporelles : temps et latéralisation, rythme, comparaison de grandeur). Le tableau A7 en annexe laisse entrevoir l'existence de fortes différences entre les enfants ayant été préscolarisés et ceux ne l'ayant pas été, ces derniers étant sensiblement plus souvent en situation d'échec.

A ce stade, les résultats obtenus laissent à penser qu'il serait vraisemblablement intéressant i) d'agir sur les contenus de programme du préscolaire avec un renforcement des activités qui visent le développement des aspects cognitifs du programme et ii) de renforcer l'attention donnée par les instituteurs aux primo-entrants du primaire qui n'ont pas bénéficié de services de préscolarisation.

Comme cela a été mentionné plus haut, il serait maintenant pertinent de conduire des analyses visant à déterminer dans quelle mesure certaines variables de contexte, ou certaines caractéristiques de l'enfant et de sa famille seraient susceptibles de rendre compte de la variabilité de la performance individuelle observée. Cela dit, mener ce travail sur tous les items serait à la fois lourd et fastidieux, sans être non plus très pertinent, ni au plan de l'analyse, ni à celui de la compréhension des facteurs qui influent sur le niveau de compétences des enfants à leur entrée en primaire. Pour être plus opérationnel, il est commode de construire des indicateurs plus synthétiques, sachant que ceux-ci peuvent être envisagés par dimension de compétences ou de façon globale et agrégée.

3.2.2
LA CONSTRUCTION DE MESURES SYNTHÉTIQUES

La construction d'indicateurs synthétiques des performances d'un enfant dans une ou plusieurs dimensions peut être conduite selon deux méthodes;

i) La première méthode consiste simplement à sommer de façon directe l'ensemble des scores aux différents items constitutifs d'un domaine et à utiliser ce score comme performance globale, que nous appellerons ici le score additif;

ii) La seconde consiste à conduire une analyse factorielle sur les différents items d'un même domaine. On considère ainsi qu'au-delà de la réussite particulière à tel ou tel item d'un domaine donné, il existe une variable latente qui caractérise la performance globale d'un enfant dans ce domaine ; celle-ci est représentée plus ou moins dans chaque item et le premier axe de l'analyse factorielle sur les scores à ces items est une mesure de cette variable latente. En appliquant cette procédure à tous les items ensemble ou à tous les scores par domaine, on identifie ainsi une variable latente qui représente le niveau global agrégé de chaque enfant par rapport à l'ensemble des aspects considérés dans l'épreuve.

LA CONSTRUCTION DE SCORES SYNTHÉTIQUES À PARTIR DE LA «MÉTHODE ADDITIVE DIRECTE»

Pour cela, un score agrégé, pour chacune des 9 dimensions considérées, a été calculé comme la somme des scores obtenus à chacun des items qui y contribuent. Avant de pouvoir effectuer cette sommation, il est nécessaire de revoir la métrique utilisée lors de la cotation des réponses. Il faut donc recoder chacun des items en faisant l'hypothèse instrumentale raisonnable selon laquelle ceux qui n'ont pas répondu à cet item (codé en général 9 au niveau de la cotation initiale) ne connaissaient pas la bonne réponse, si bien que l'absence de réponse est assimilée à une mauvaise réponse (codée en général 0). Cette sommation des scores recodés pour les différents items offre un résumé de la performance globale de l'enfant dans chacune des dimensions considérées ; de façon complémentaire, un score global pourra être calculé en sommant tous les scores agrégés attachés à chacune des différentes dimensions.

Dans ce contexte, il est intéressant de construire la matrice générale des corrélations entre les différents scores agrégés attachés à chacune des 9 dimensions thématiques considérées dans la préparation de l'enquête et le score global. Les résultats sont proposés dans le tableau 7, ci-après.

La lecture du tableau 7 montre des corrélations significatives et positives mais faibles entre les différentes dimensions, ne dépassent jamais les 0,443 à l'exception toutefois des corrélations des scores thématiques avec le score global (qui sont dans l'ensemble fortes, validant ainsi sa création).

Tableau 7
Matrice de corrélation des scores SCG des différentes dimensions thématiques

	SCG1	SCG2	SCG3	SCG4	SCG5	SCG6	SCG7	SCG8	SCG9	SCG Total
SCG1	1	0,330	0,290	0,275	0,271	0,348	0,311	0,321	0,356	0,563
SCG2	0,330	1	0,342	0,327	0,277	0,405	0,197	0,385	0,298	0,568
SCG3	0,290	0,342	1	0,191	0,253	0,357	0,203	0,266	0,281	0,469
SCG4	0,275	0,327	0,191	1	0,369	0,314	0,346	0,443	0,431	0,799
SCG5	0,271	0,277	0,253	0,369	1	0,344	0,200	0,356	0,283	0,599
SCG6	0,348	0,405	0,357	0,314	0,344	1	0,277	0,422	0,362	0,611
SCG7	0,311	0,197	0,203	0,346	0,200	0,277	1	0,292	0,283	0,472
SCG8	0,321	0,385	0,266	0,443	0,356	0,422	0,292	1	0,428	0,678
SCG9	0,356	0,298	0,281	0,431	0,283	0,362	0,283	0,428	1	0,707
SCG Total	0,563	0,568	0,469	0,799	0,599	0,611	0,472	0,678	0,707	1

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015. SCG1 correspond au score synthétique global de la dimension 1, SCG2 de la dimension 2, etc.

LA CONSTRUCTION D'UN SCORE SYNTHÉTIQUE À PARTIR DE LA MÉTHODE FACTORIELLE

La méthode factorielle part de l'idée que, pour un ensemble d'items (cet ensemble pouvant être limité à un domaine thématique ou correspondre à l'ensemble de l'épreuve d'évaluation), il existe une compétence générale latente dont le score à chaque item donnerait une mesure particulière. Dans cette conception des choses, tout item porte en lui-même : i) une image de la compétence générale inobservable et ii) un élément spécifique lié à la particularité de l'épreuve associée à chaque item individuel[6].

Cette approche est appliquée tant pour construire des scores synthétiques thématiques que pour déterminer un score synthétique total. Pour ce dernier, 3 facteurs[7] expliquent à eux seuls 59 % de la variance expliquée (voir tableau A8 en annexe) ; à chacun d'eux correspond un score factoriel qui correspond au score qu'obtiennent les individus sur chaque facteur. Dans cette configuration, le premier facteur explique à lui seul près de 40 % de la variance.

La matrice de corrélation du score global et des régresseurs/scores factoriels issus de l'analyse factorielle montre (voir tableau A10 en annexe) que le score global (SCG) est bien représenté par les facteurs du score 1. Les autres facteurs jouent de manière marginale, étant par ailleurs non significatifs.

Le premier facteur est donc celui qui contient le plus d'informations ; à cet égard, il peut être utilisé comme score synthétique de référence des aptitudes de développement de l'enfant. Dans la suite de l'analyse, cet indicateur sera dénommé le score synthétique factoriel.

On dispose ainsi d'une série de 11 indicateurs synthétiques (9 scores thématiques et deux formes du score global) qui pourront servir de base aux analyses statistiques à visée explicative. Ces indicateurs couvrent des champs très variés du développement de l'enfant, allant du développement global de l'enfant à des dimensions bien spécifiques :

i) Score synthétique total (somme des scores de l'ensemble des items) – développement global de l'enfant;

ii) Score synthétique factoriel (score 1 factoriel) – développement global de l'enfant;

iii) 9 scores synthétiques thématiques (attachés à chacune des dimensions considérées : Espace/temps, Association, Quantité/nombres, Graphisme, Mémorisation, Rythme, Langage (compréhension / expression) et Comportement.

6. Un peu comme si on voulait mesurer une compétence physique générale et que pour ce faire on faisait des épreuves de course, de saut, de lancer, de natation, de portée, … Dans ce cadre conceptuel, le score de chaque épreuve porte à la fois la marque de cette capacité générale (les individus très bons physiquement ont tendance à la fois à courir vite, à sauter haut, à lancer loin) et la marque de capacités particulières tenant à la spécificité de chaque épreuve.
7. On parle également d'axe factoriel

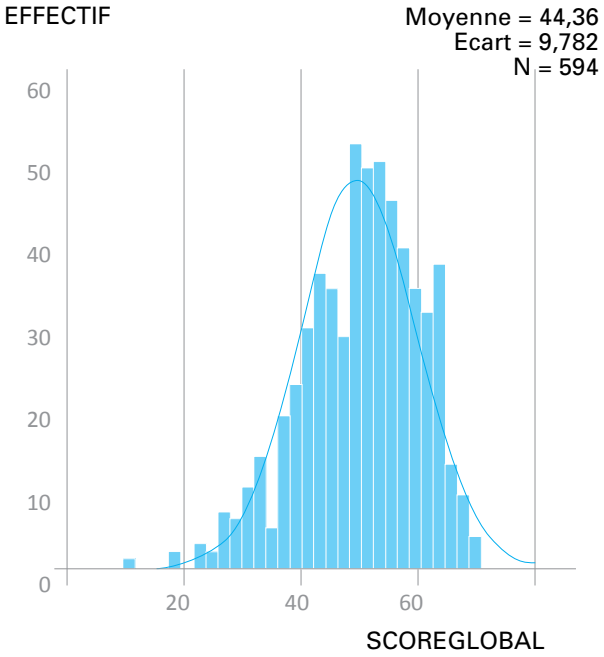
Notons d'abord que les différents scores sont exprimés selon des échelles différentes. Ceci rend leur comparaison directe difficile, notamment pour identifier ceux qui sont les plus discriminants. Ce manque d'uniformité aura également des inconvénients au moment de l'identification du poids des facteurs explicatifs et de la modélisation de la variabilité des performances individuelles ; en effet, si on souhaite pouvoir comparer les coefficients des modèles estimés pour les différents domaines retenus, il est pertinent de standardiser avec une échelle commune pour tous les scores. Nous avons opté pour une normalisation classique dans le domaine des tests, à savoir en standardisant avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15.

Mais il est intéressant d'examiner en premier lieu la distribution du score global additif non standardisé. C'est en effet avant la standardisation que l'on peut juger de l'ampleur réelle de la variabilité entre les individus[8]. Le graphique 5, ci-après, propose la distribution du score additif global non standardisé. La moyenne est de 44,4 et l'écart-type de 9,8. Dans l'ensemble, les scores suivent une distribution qui n'est pas très éloignée de celle de la loi normale (courbe en cloche dans le graphique). La distribution standardisée aura de façon générale la même forme, mais sa moyenne sera calée à 100 et son écart-type sera de 15.

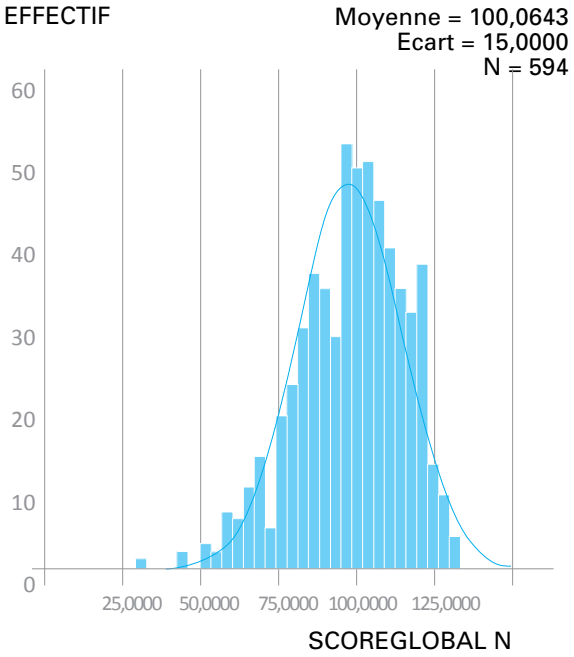
Graphique 5

Distribution du score synthétique global : additif et standardisé

1. Global additif



2. Global standardisé



8. Après la standardisation, la forme est évidemment globalement la même mais on a contraint l'écart type à avoir la valeur 15, si bien qu'on ne peut plus juger, « dans l'absolu », si la dispersion initiale était forte ou faible.

Ce graphique manifeste bien l'existence d'une forte variabilité interindividuelle dans le niveau global de compétences des enfants de l'échantillon au moment où ils accèdent à l'enseignement primaire dans la mesure où ce score additif varie sur une plage comprise entre moins 25 à un peu plus de 60 points; le score standardisé, quant à lui, varie entre moins de 70 à plus de 125.

Cette variabilité constitue d'abord un constat utile en lui-même. Il constitue aussi une occasion essentielle pour se poser des questions sur les facteurs qui seraient susceptibles au plan statistique d'en rendre compte, au moins pour partie. Deux groupes de variables peuvent à cet égard être utilement distinguées :

i) les variables qui sont exogènes et de nature sociale et géographique, et dont il importe d'identifier et de quantifier l'impact. Cette importance tient à plusieurs éléments complémentaires : le premier est que pour estimer correctement l'impact des variables de politique éducative qui seront examinées, il conviendra de contrôler l'influence des variables sociales et géographiques car elles ont une incidence générale sur le développement des enfants. En outre, il faudra les considérer et contrôler leur influence dans l'évaluation des différentes formules préscolaires dans la mesure où celles-ci s'adressent souvent à des publics différenciés sur ces plans (sachant que ces différenciations sociales étant générales, elles s'appliquent aussi à l'intérieur de chacune des formules de préscolarisation); enfin, ce n'est évidemment pas parce que ces variables sont exogènes qu'il ne serait pas pertinent de chercher les moyens de réduire leur incidence en matière de préscolarisation;

ii) les variables qui sont endogènes et donc plus directement manipulables par les politiques éducatives et qui peuvent être utilisées pour, d'une part, améliorer la situation moyenne de préparation des enfants à leur scolarité primaire (et par conséquent la qualité de ce cycle lui-même), et d'autre part, chercher à réduire les disparités entre différents groupes sociaux dans leur préscolarisation. Ces facteurs sont ici objet d'évaluation, mais il importe de garder à l'esprit que la valeur de l'évaluation de l'existant tient au fait qu'elle formera les bases pour penser la politique éducative future.

3.2.3
DÉMARCHE SUIVIE POUR L'ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE

Compte tenu de deux éléments fondamentaux, à savoir : i) que de nombreuses variables, situées à différents niveaux d'analyse, interviennent potentiellement pour rendre compte de la variabilité du niveau des compétences des enfants à l'entrée en primaire (illustrée dans le graphique 1 ci-dessus) et ii) que celles-ci agissent de manière interactive, il importe de mettre en œuvre des analyses appropriées, en ménageant la double perspective : i) qu'elles soient pertinentes au plan des traitements statistiques et ii) qu'elles soient appropriables et porteuses de sens pour tous les lecteurs de ce document.

Donc, avant de présenter les résultats de l'influence des différentes variables sur les compétences des enfants, il peut être utile de mettre en exergue la démarche concrète qui a été suivie. Elle est présentée de façon schématique dans la figure qui suit, sachant qu'elle articule différentes étapes décrites ci-après.

Etape 1 : En premier lieu, il est intéressant de décrire les résultats des élèves enquêtés sur leurs compétences dans les différents domaines en mobilisant les outils statistiques les plus simples (comparaison de moyennes), et de montrer les différences brutes entre les élèves avec des catégorisations simples qui n'intègrent pas de contrôle de l'influence de telle ou telle autre variable. Ce peut être le cas des différences de scores entre filles et garçons, entre urbains et ruraux, entre riches et pauvres, entre les différents districts du pays, mais surtout des différences entre ceux qui ont fait du préscolaire ou qui n'en ont pas fait. En même temps, on mesurera aussi des différences brutes entre les scores des élèves selon le type de structure préscolaire fréquentée l'année précédente (qui constitue une variable cible importante des analyses effectuées).

Il convient de garder à l'esprit que les écarts qui vont être présentés dans cette étape 1 sont bruts et univariés, alors que l'existence de relations statistiques entre ces variables exogènes est susceptible d'avoir des conséquences qu'il ne faut pas sous-estimer[9]. Ainsi, l'effet de telle ou telle des variables considérées peut devenir plus, ou moins, fort lorsqu'on mesurera (dans les étapes suivantes) des influences (plus ou moins) nettes de ces relations statistiques dans un contexte de modélisation multivariée.

9. Par exemple, une différence brute entre les entrants en primaire issus de milieux riches et pauvres peut certes tenir pour partie au fait que les enfants riches se sont développés dans un contexte familial plus favorable, mais aussi pour partie au fait que ces deux groupes de population ne résident pas en moyenne dans les mêmes milieux géographiques (surtout urbain pour les riches et assez souvent ruraux pour les pauvres) ; et aussi que les enfants riches ont été plus nombreux à fréquenter une structure préscolaire que leurs homologues socialement défavorisés. Ces écarts bruts entre riches et pauvres existent sans doute bien, et c'est important de les connaître, mais il importe aussi d'être très prudent au plan de l'interprétation des chiffres bruts estimés.

Etape 2 : Après avoir mesuré ces différences brutes entre formules de préscolarisation, il importe de prendre en compte que la distribution de la localisation et des caractéristiques sociales des élèves, comme la durée de leurs études préscolaires avant d'entrer en primaire, peut différer de façon notable à la fois en moyenne entre ces formules et entre structures individuelles au sein d'une même formule. Ainsi, la formule privée est surtout urbaine et recrute des élèves socialement favorisés. Or, comme les enfants urbains et socialement favorisés ont en général un meilleur développement cognitif et langagier, il s'ensuit qu'il importe de contrôler ces caractéristiques exogènes pour effectuer la comparaison entre les différentes formules de préscolarisation ; on « enlève » ainsi l'influence de ces facteurs exogènes qui, d'une certaine façon « parasitaient » la mesure des effets bruts identifiés à l'étape précédente.

Etape 3 : Ayant séparé l'influence des facteurs géographiques et sociaux à l'étape 2, il reste sans doute des différences nettes (des facteurs géographiques et sociaux ainsi que de la durée de préscolarisation) entre formules et structures préscolaires individuelles. Dans cette étape 3, on examine dans quelle mesure ces dernières pourraient s'expliquer par le fait que les moyens qu'elles mobilisent et les modes d'organisation qu'elles mettent en œuvre sont différents (caractéristiques académiques et types de formation des enseignants, taille des groupes, etc.). Ce faisant, on identifie aussi lesquels de ces facteurs influent sur les apprentissages chez les enfants. Ces informations sont évidemment très importantes à titre de connaissances dans le cadre du rapport d'évaluation ; mais elles le seront aussi ultérieurement encore davantage en vue de définir les contours d'une politique éducative coût-efficace pour le préscolaire[10].

Etape 4 : A l'issue de cette étape 3, on se trouve avec des différences entre formules et structures préscolaires qui sont d'une certaine façon doublement nettes en ce sens qu'ont été contrôlées les influences : i) de la localisation géographique, des caractéristiques sociales des élèves et de la durée de leur passage dans une structure préscolaire (pour ceux qui ont bénéficié de ce type de services), ii) des moyens mobilisés et des modes logistiques d'organisation des études dans ces structures.

Il est alors encore vraisemblable que des écarts puissent demeurer entre les différentes formules de préscolarisation considérées dans l'étude, sachant que l'on peut aussi envisager que les hiérarchies entre les différentes formules de préscolarisation considérées soient aussi, à ce stade, bien différentes de ce qu'elles étaient lors des mesures conduites aux étapes 1 ou 2.

10. Il faudra bien sûr pour cela aller au-delà des impacts des différents facteurs, et les rapporter aux coûts qui leur sont associés.

Si des écarts subsistent, ils peuvent certes renvoyer au fait que le travail réalisé jusque-là n'est pas parfait (parce que les données utilisées sont imprécises et parce qu'il peut manquer des aspects complémentaires qu'il aurait fallu prendre en compte) ; ces arguments sont, et seront, toujours présents d'une certaine manière quels que soient les efforts jusque-là réalisés. Mais des écarts peuvent aussi subsister parce que, au-delà de l'effet du public et des modes formels d'organisation, les différentes formules préscolaires peuvent faire des usages concrètement différents des ressources qu'elles utilisent pour fonctionner et ainsi offrir des services effectifs qui peuvent notamment différer aux différents plans suivants :

i) des contenus des activités proposées aux enfants dans le fonctionnement quotidien. Ainsi, l'expérience montre l'existence d'un couple qui miserait d'un côté : i) sur la socialisation des enfants et sur la création d'un contexte peu contraignant pour l'harmonie du développement individuel des enfants, et d'un autre ii) sur leur développement cognitif et la préparation explicite à leur entrée dans le cycle primaire. Toutes les formules de tous les pays sont d'une certaine manière faites d'un cocktail de ces deux perspectives polaires et, au sein d'un même pays (ici à Sao Tomé-et-Principe), il est possible que certaines formules ou structures mettent le curseur en des points différents sur l'axe balisé par ces deux pôles, et soient ainsi en fait plutôt axées sur la socialisation, alors que d'autres miseraient davantage sur les apprentissages cognitifs ;

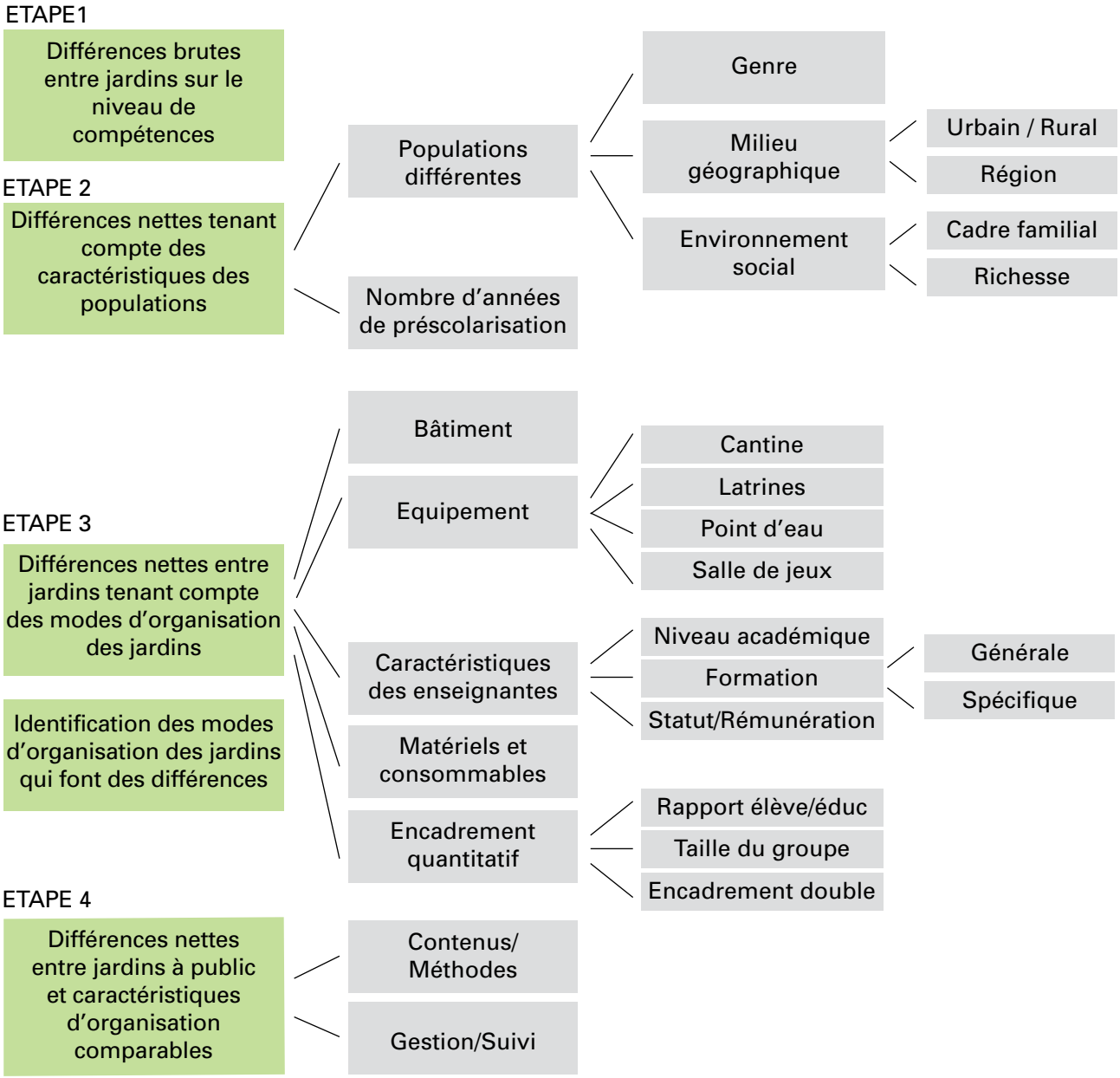
ii) des aspects langagiers avec une attention plus ou moins grande, et des volumes de temps plus ou moins longs, accordés aux apprentissages de ce type, notamment en référence à la langue qui sera ultérieurement employée comme médium officiel d'enseignement dans le cycle primaire ;

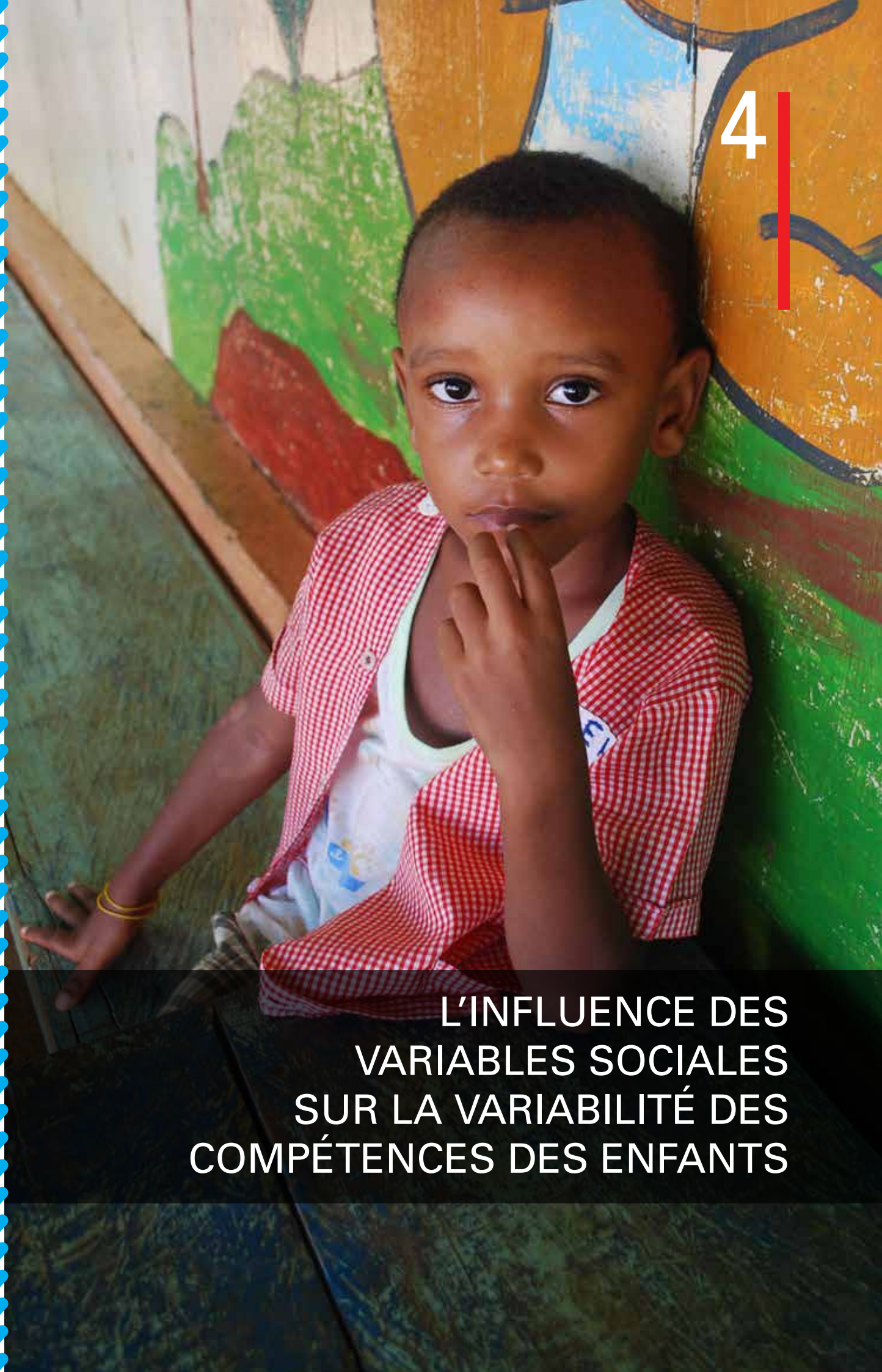
iii) des approches et des méthodes pédagogiques (implicitement ou explicitement) mises en œuvre pour transmettre les contenus dont il est question aux points i et ii ci-dessus ;

iv) des modes de gestion des établissements tant au plan général que pédagogique et de l'appui donné aux éducatrices pour le suivi et la qualité de leur travail.

Ces points sont importants à considérer. Dans cette perspective, il est apparu qu'il était important de ne pas se limiter aux données administratives collectées auprès des établissements préscolaires (qui se limitent aux aspects logistiques formels) et de faire passer auprès des structures considérées un questionnaire complémentaire visant à documenter ces points. Il est en effet possible qu'à l'instar de ce qui a été observé à d'autres niveaux d'enseignement (notamment dans le primaire), ce ne soient pas tellement les ressources qui comptent le plus (même s'il faut évidemment des ressources minimum), mais que la manière dont les ressources sont utilisées au niveau local joue aussi d'un poids tout à fait significatif.

Synoptique global de la démarche d'analyse





4

L'INFLUENCE DES VARIABLES SOCIALES SUR LA VARIABILITÉ DES COMPÉTENCES DES ENFANTS

4.1
QUELQUES DISTRIBUTIONS BRUTES

A titre de présentation initiale, le tableau 8, ci-après, propose quelques distributions brutes des principaux agrégats considérés, selon quelques variables sociales susceptibles de rendre compte de la variabilité (standardisée) constatée dans chacun d'entre eux.

En s'attachant en premier lieu aux scores de compétences globaux, on retient des informations contenues dans le tableau que le différentiel brut entre les filles et les garçons est très faible (environ 1,5 point à l'avantage des filles) ; mais que les écarts selon le milieu de résidence apparaissent assez forts (environ 7,4 points entre les milieux rural et urbain au bénéfice de ce dernier).

Les différences brutes entre les scores des enfants selon le district de résidence sont plus intenses, avec de bons résultats pour deux districts par ailleurs très différents, à savoir d'une part celui d'Agua Grande et d'autre part celui de Lembà (score de l'ordre de 105). Le score brut moyen de Cantagalo, de Mé-Zochi et de Principe se situe assez nettement en dessous, avec des chiffres de l'ordre de 97,5. Mais c'est à Lobata (92,7) et plus encore à Caué (86,7), que le score moyen enregistré est le plus faible. Or, il faut noter que ces scores concernent la situation de l'ensemble des enfants quelles que soient leurs caractéristiques et qu'ils aient été, ou non, préscolarisés. Ces résultats sont certes bien réels ; mais ils doivent surtout être considérés comme relevant d'une étape de l'analyse sans qu'il soit pertinent d'en tirer trop de conclusions à ce stade.

Les disparités liées aux variables caractérisant la famille de l'enfant sont également très prononcées. Sur ce plan, la situation de l'enfant vis-à-vis de ses parents est évidemment à souligner ; en effet, on constate (sans surprise au plan conceptuel mais avec une certaine surprise toutefois compte tenu de son intensité) des scores inférieurs chez les enfants dont seule la mère est responsable (moins 3,6 points par rapport à la situation dans laquelle l'enfant vit dans une famille où le père est responsable). Par ailleurs, la catégorie d'emploi du père (ou de la mère) marque aussi son empreinte brute sur le score de compétences des enfants à l'entrée en primaire. Les scores sont substantiellement meilleurs (d'un peu plus

de 11 points pour les enfants de cadres par rapport à la catégorie de référence considérée, celle des agriculteurs, ouvriers-artisans ou sans emploi) ; les enfants des employés et fonctionnaires viennent en seconde position avec un différentiel de l'ordre de 5 points (toujours par rapport à la catégorie de référence).

Enfin, pour mettre la fréquentation du préscolaire en perspective, on mesure une différence brute très forte entre ceux qui ont bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolarisation (avec évidemment la possibilité que certaines soient en fait meilleures que d'autres). On identifie ainsi (dans le bloc au bas du tableau 8) un écart de l'ordre de 10 points entre ceux qui ont été préscolarisés et ceux qui ne l'ont pas été. Cet écart est d'une intensité forte (notamment par rapport à ce qui a été observé dans d'autres pays), suggérant que les dispositions prises en moyenne à Sao Tomé pour le fonctionnement des services de préscolarisation sont sans doute relativement efficaces (et que ceux qui n'ont pas été préscolarisés ont par conséquent un handicap, notamment lors de l'accès au primaire).

Cela dit, il faut rappeler que les écarts qui viennent d'être présentés dans cette sous-section 5.1 sont bruts et univariés et que l'existence de relations statistiques entre ces variables est susceptible d'avoir des conséquences. Ainsi, l'effet de telle ou telle des variables considérées peut devenir plus, ou moins, fort lorsque l'on mesurera (dans la section suivante) des influences nettes de ces relations statistiques dans un contexte de modélisation multivariée.

Tableau 8

Distribution brute des compétences individuelles selon quelques variables sociales

Catégorie		Score global		Score synthétique par dimension		
		Synthétique Additif	Factoriel	Espace Temps	Association	Graphisme
Echantillon global	Moyenne	100	100	100	100	100
	Ecart-type	15	15	15	15	15
Sexe	Garçons	99,4	99,3	99,2	99,7	100,0
	Filles	100,9	100,8	101,0	100,4	100,0
Milieu de résidence	Urbain	104,3	103,9	101,6	103,6	101,4
	Rural	96,7	96,8	98,7	97,1	98,9
Région	Agua Grande	106,2	106,0	101,4	105,9	102,4
	Cantagalo	97,6	97,3	98,0	99,3	96,9
	Caué	87,7	86,7	93,0	91,3	95,7
	Lembá	105,4	105,6	104,3	102,2	102,4
	Lobata	91,9	92,7	96,7	96,0	97,3
	Mé-zochi	97,0	97,8	98,6	100,5	100,2
	R.A.Principe	99,5	97,8	101,4	91,3	98,1
Cadre familial	Père responsable	100,6	100,4	100,2	100,0	100,2
	Mère responsable	97,1	97,7	99,0	99,8	98,9
CSP	Cadre	110,1	110,6	104,6	107,5	104,9
	Employé/ Fonctionnaire	102,8	102,4	103,1	99,1	102,5
	Ouvrier/Artisan	98,6	98,4	99,0	99,0	98,4
	Agriculteur/ Pêcheur	97,6	97,3	97,3	99,7	98,4
	Sans emploi	97,8	98,2	99,6	99,1	99,9
Pré- -scolarisation	Non	91,6	92,2	96,6	95,5	94,4
	Oui	102,5	102,2	101,0	101,3	101,6

Score synthétique par dimension					
Quantités Nombres	Rythme	Mémorisation	Langage Compréhension	Langage Expression	Comportement
100	100	100	100	100	100
15	15	15	15	15	15
99,5	99,6	99,9	99,6	99,5	99,4
100,6	100,5	100,2	100,5	100,6	100,8
104,2	101,8	102,2	101,2	103,5	102,3
96,6	98,5	98,2	99,1	97,2	98,1
105,8	104,3	104,1	101,4	106,6	101,6
98,1	98,8	98,9	98,2	96,1	100,1
92,7	92,9	89,4	89,2	91,0	90,0
102,8	104,4	103,4	101,1	107,0	103,6
91,1	94,9	96,3	98,7	92,0	96,9
96,8	97,5	100,4	101,4	96,2	96,5
101,7	97,4	95,1	101,2	96,5	104,9
100,6	100,6	99,9	99,9	100,7	100,4
96,8	97,0	100,7	100,7	96,5	97,9
105,3	108,3	109,3	102,9	108,8	107,5
102,0	101,3	99,8	100,2	102,1	103,5
99,8	98,6	99,1	100,7	98,1	98,4
98,1	99,5	96,8	96,4	99,9	98,4
97,8	97,6	100,6	101,0	97,1	97,7
93,2	96,6	95,7	98,2	94,6	91,5
101,9	101,0	101,2	100,5	101,5	102,4

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

L'INFLUENCE DES VARIABLES SOCIALES SUR LA VARIABILITÉ DES COMPÉTENCES DES ENFANTS

Si on examine maintenant rapidement les compétences des élèves dans leurs différentes dimensions thématiques, on mesure d'abord que les écarts ont généralement tendance à être un peu plus faibles pour les scores globaux dans la mesure où la bonne réussite dans une dimension est souvent associée à une bonne réussite dans une autre dimension (comme le montre le fait que toutes les corrélations, bien qu'assez faibles, sont toutes positives dans le tableau 7, ci-dessus).

De façon très globale, on retrouve pour chaque dimension plus ou moins le pattern d'ensemble identifié pour le niveau global de compétence des élèves. Contentons-nous de noter quelques variations selon la dimension thématique de développement. Concernant le genre, on constate que l'avantage (assez léger) des filles vaut pour toutes les dimensions à l'exception du graphisme où les enfants des deux sexes sont ex aequo. L'avantage des urbains sur les ruraux se confirme dans la plupart des dimensions. Concernant les différenciations selon la région, le bon score global d'Agua Grande et de Lembà se retrouve pour la plupart des dimensions thématiques.

En ce qui concerne la structure de la famille selon que le père ou la mère en soit responsable, le retard des enfants élevés sous la responsabilité de leur mère se retrouve pour toutes les dimensions, à l'exception notable de la mémorisation et du langage dans sa dimension de compréhension ; sur ces deux aspects, la performance moyenne de ces enfants est même plutôt bonne. Au niveau global, une performance meilleure a été remarquée chez les enfants dont les parents sont cadres ou employés (avec une différence assez substantielle entre ces deux catégories) ; ce pattern se retrouve peu ou prou dans l'ensemble des dimensions thématiques évaluées.

4.2 MODÉLISATION MULTIVARIÉE DE L'INFLUENCE DES VARIABLES SOCIALES SUR LES COMPÉTENCES

Les indications mentionnées dans le tableau 8, ci-dessus, montrent que plusieurs variables sont associées à la variabilité de chacun des domaines de compétences pris en considération. De façon générale, on sait bien sûr que la structuration du développement des enfants ne résulte pas d'un facteur unique et qu'il est influencé par l'exposition à de nombreux facteurs environnementaux qui, dans la quotidienneté et de façon progressive dans le temps, ont une incidence positive ou négative. Ceci peut se lire à la fois dans les activités concrètes de l'enfant ainsi que dans le développement et le fonctionnement de son cerveau (Kariger, 2009). Mais on voit aussi que plusieurs dimensions sociales concourent aussi ensemble, et sans doute de manière cumulative, à la production de disparités marquées dans le niveau de compétences des enfants à l'entrée au cycle d'études primaires.

L'objectif de cette section est de mieux comprendre la manière dont certaines variables individuelles et sociales de l'enfant (favorables ou défavorables) articulent leur incidence pour rendre compte de la variabilité du niveau de compétences de l'enfant lors de son accès au cycle primaire. Et, comme ces variables peuvent être partiellement statistiquement liées, il est préférable d'avoir recours à des techniques de modélisation multivariée, permettant, toutes choses égales par ailleurs, de déterminer si une variable a un impact ou non sur la variable cible ; cela permet aussi d'en connaître le sens et d'en évaluer l'ampleur. Compte tenu du fait que les variables à expliquer peuvent être considérées comme continues, la spécification retenue est celle de la régression linéaire multiple (moindres carrés ordinaires) qui s'appliquera aux différents scores synthétiques standardisés.

Dans ce modèle, les variables retenues portent sur les caractéristiques propres de l'enfant (âge, sexe), son lieu de résidence (district, milieu de résidence), sur son environnement familial (cadre familial, catégorie socioprofessionnelle). La prise en compte des antécédents préscolaires (enfant préscolarisé ou non) est prise en considération en général, sachant que pour le score (factoriel) global, la modélisation a été conduite avec, et sans, cette variable de préscolarisation.

Le tableau 9 ci-après présente les résultats de la modélisation de l'impact des variables sociales de l'enfant sur les scores globaux et thématiques standardisés.

Tableau 9

Effet des variables sociales sur les différents scores synthétiques standardisés

Catégorie	Score synthétique		Spatial Temporel	Association	Quantités Nombres
	Factoriel	Additif			
Sexe de l'enfant					
Garçon (ref. fille)	-1,3 (ns)	-1,4 (ns)	-1,3 (ns)	-1,8 (ns)	-0,5 (ns)	0,00 (ns)
Milieu de résidence					
Urbain (ref. rural)	4,4 ***	4,4 ***	5,0 ***	3,6**	3,8**	1,6 (ns)
Age					
	0,3**	0,3**	0,4***	0,4**	0,04 (ns)	0,1 (ns)
Région					
Agua Grande	7,7 ***	7,7 ***	7,2 ***	0,6 (ns)	8,0***	3,6**
Lembá	11,5***	11,3***	10,6***	6,7***	7,9***	5,1***
Mé-Zochi	4,8 ***	4,8 ***	3,7 ***	1,9 (ns)	7,0***	3,5**
Autres	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
CSP					
Cadre	9,7 ***	8,2 ***	7,3***	4,1**	5,6***	3,6*
Autres	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Structure familiale					
Père responsable (réf. mère responsable)	2,0 (ns)	1,3 (ns)	2,2 (ns)	0,2 (ns)	-0,4 (ns)	0,4 (ns)
Préscolaire					
Préscolarisé (réf. non)		8,8 ***	9,9***	3,9***	5,3***	6,8***
Constante	67,9	62,2	54,4	62,2	86,6	82,1
R2	17,1 %	23,2 %	24,3 %	4,7 %	12,9 %	5,6 %

Graphisme	Rythme	Mémorisation	Langage Compréhension	Langage Expression	Comportement
-0,8 (ns)	-0,9 (ns)	-0,3 (ns)	-0,96 (ns)	-1,0 (ns)	-1,3 (ns)
5,4***	-0,8 (ns)	1,8 (ns)	2,5 (ns)	1,7 (ns)	5,0***
0,4***	0,0 (ns)	0,3 (ns)	-0,1 (ns)	0,1 (ns)	0,4***
5,9***	7,9***	6,4***	1,2 (ns)	10,7***	-1,5 (ns)
6,5***	7,7***	8,3***	3,5**	12,7***	4,7***
2,2 (ns)	1,3 (ns)	5,8***	4,1**	2,7*	-0,9 (ns)
Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
2,2 (ns)	6,9***	8,7***	2,6 (ns)	6,2***	6,1***
Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
3,2**	2,8**	-2,0 (ns)	-1,2 (ns)	3,0**	1,1 (ns)
8,2***	3,4*	4,8***	2,1 (ns)	6,0***	10,2***
52,2	94,5	72,7	107,1	77,3	54,98
15,8 %	9,0 %	10,7 %	1,0 %	20,6 %	14,0 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015. Modèle linéaire (MCO).
Les variables sont significatives à 1 % (***), à 5 % (**), à 10 % (*) ou non significatives (ns).

L'INFLUENCE DES VARIABLES SOCIALES SUR LA VARIABILITÉ DES COMPÉTENCES DES ENFANTS

Dans les modèles présentés dans le tableau 9 ci-dessus, seules les variables significatives ont été retenues. Des regroupements de plusieurs modalités de variables catégorielles ont été effectués 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).

L'observation des coefficients de détermination R2 montre un pouvoir explicatif relativement modeste des différentes régressions (24 % et 23%[11] pour les scores synthétiques global et factoriel, et entre 1 et 20 % pour les différentes dimensions thématiques de compétences). Si on regarde en premier lieu les deux premiers modèles, on constate d'une part que cela n'affecte pas vraiment les coefficients attachés aux variables sociales (ce qui est plutôt favorable en termes de robustesse de la spécification et modération des effets de sélection), et d'autre part que la prise en compte additionnelle de la préscolarisation, même sans en distinguer les différentes formules (publique/privée), apporte bien une contribution additionnelle significative au phénomène étudié. En effet, son impact moyen, toutes choses égales par ailleurs, est estimé à 9 points, soit deux-tiers d'écart-type de la distribution du score factoriel, une valeur très appréciable en elle-même, et plus forte que celle constatée dans plusieurs autres pays de la région.

Cela dit, dans le modèle 1, où seules les variables sociales sont considérées, la valeur du coefficient de détermination multiple est de 17 %. Cela signifie que les aspects sociaux ont un impact significatif, mais qu'il existe aussi de larges possibilités d'agir pour améliorer la préparation des enfants de Sao Tomé et Principeà l'école primaire. Tout « n'est pas joué » si la famille est riche plutôt que pauvre ; des opportunités existent pour agir, qu'il s'agisse d'améliorer les pratiques quotidiennes mises en œuvre en général dans le contexte familial[12] ou de dispositifs organisationnels tels que la préscolarisation.

Quoi qu'il en soit, les variables sociales retenues apportent toutefois un certain éclairage initial pertinent sur des aspects qui potentiellement jouent, ou pas, sur le développement de l'enfant. En raisonnant « toutes choses égales par ailleurs », ces différents modèles permettent de mesurer les effets nets des différentes variables individuelles et sociales considérées.

12. L'identification des pratiques quotidiennes qui font des différences constitue donc également un aspect intéressant à explorer.

Examinons d'abord en quoi l'approche multivariée peut modifier ou nuancer les points gagnés précédemment sur les scores synthétiques globaux dans la section 5.1 sous l'effet des impacts bruts univariés des différentes variables sociales. Notons d'abord que l'on ne relève pas de corrélation entre le sexe des enfants, en lui-même, et une différence significative en ce qui concerne le degré de préparation à l'école primaire.

Ce n'est pas le cas du milieu géographique, qui voit son impact plus ou moins divisé par deux entre la mesure brute univariée dans le tableau 8 et la mesure nette multivariée dans le tableau 9.La raison en est liée au fait qu'une partie de l'effet qui était identifié comme attaché au milieu rural dans l'approche univariée tient en réalité pour partie à la relation structurelle entre le niveau socio-économique des parents et leur milieu de résidence[13].

En miroir avec cette relation, on trouve aussi une diminution de l'impact de la profession des parents sur le niveau des compétences des enfants quand on passe de la mesure brute à la mesure nette. Mais on note aussi que, si ces deux dimensions sociales ont bien des effets partiellement joints, au plan statistique, elles conservent aussi des impacts spécifiques. Il y a bien à la fois un handicap autonome du milieu géographique (au désavantage des ruraux) et un handicap autonome de nature sociale (au détriment des enfants issus de milieux économiquement défavorisés[14]).

Les mesures proposées dans le tableau 9, ci-avant montrent par ailleurs que les différenciations nettes associées au milieu économique familial sont plus un peu plus intenses que celles associées au milieu géographique de résidence, elles-mêmes plus intenses que les différenciations liées à l'âge et surtout au genre.

Un effet de composition de nature comparable peut rendre compte de la diminution assez forte de l'avantage du district d'Agua Grande entre les tableaux 8 (effets bruts) et 9 (effets nets). En effet, l'avantage brut de cette région tient en partie au fait que cette région d'une part est essentiellement urbaine et d'autre part, accueille plus que proportionnellement une population socialement favorisée. Ce genre d'effet de composition ne s'applique pas au positionnement relatif du district de Mé-Zochi pour lequel l'effet net a une intensité supérieure à celle de l'effet brut identifié auparavant ; cet avantage de Mé-Zochi peut éventuellement suggérer l'existence d'une grande motivation des populations et des structures pour offrir des services préscolaires de qualité.

13. Par exemple, les familles ont tendance à être plus modestes et moins instruites en milieu rural qu'en milieu urbain, sachant que les enfants de ces familles ont tendance (du fait des comportements familiaux) à avoir accumulé moins de compétences au moment d'entrer en primaire.
14. Ce résultat est courant dans la littérature sur le sujet. Les jeunes enfants grandissant dans des milieux pauvres ont plus fréquemment des retards ou des déficits de développement que les enfants issus des milieux aisés. Ces enfants sont plus souvent malnutris et ont plus de chances de vivre dans un environnement d'apprentissage moins stimulant, dans des maisons bondés, parfois en deçà des normes sanitaires (Voir Abadzi, 2009 et Kariger, 2009).

Globalement, si la prise en compte d'une structure modélisée et multivariée est bien utile pour comprendre comment s'articulent, en réalité, l'impact des différentes variables sociales considérées ici (compte tenu de leurs relations structurelles), cela n'a pas conduit à révolutionner les analyses en cours ; il y a en effet globalement une convergence assez claire entre les commentaires faits sur la base de l'approche univariée et ceux que l'on peut faire sur la base de l'approche multivariée. Cette convergence s'applique aussi dans une très large mesure aux compétences évaluées dans les différentes dimensions thématiques considérées. Mais l'approche modélisée présente tout de même deux avantages que nous allons maintenant mobiliser : en premier lieu, elle facilite la réalisation de simulations numériques qui croisent l'influence de plusieurs facteurs sociaux ; et en second lieu, elle constituera un cadre nécessaire pour examiner dans la section 6, suivante, l'influence des différents types de structures qui fournissent des services de préscolarisation.

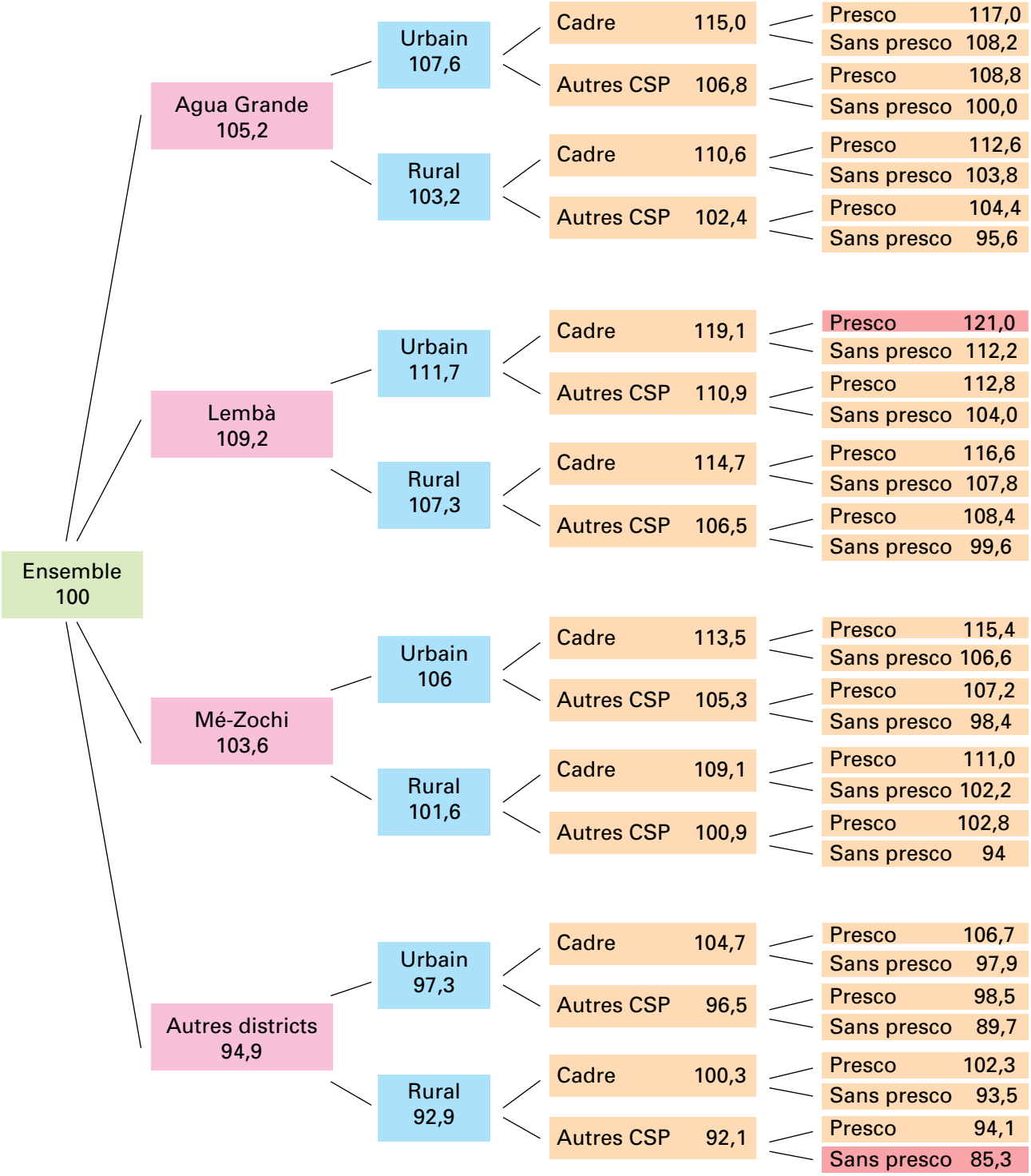
Nous nous proposons maintenant de simuler le niveau du score synthétique factoriel de façon jointe selon les trois variables qui se sont révélées comme ayant les impacts les plus intenses sur le niveau des scores ; et ainsi d'en apprécier les valeurs et les écarts nets (graphique 6, ci-après). Ce faisant, il est possible de rendre compte des conséquences de l'accumulation des principaux facteurs sociaux, favorables ou défavorables, sur le niveau de développement des enfants à leur entrée au primaire. Notons par ailleurs que le graphique 6 ne reprend pas toutes les modalités originelles des facteurs sociaux pris en compte ; il utilise en effet les regroupements (de districts ou de professions) qui se sont révélés pertinents lors de la conduite des analyses statistiques réalisées.

Ainsi, i) vivre dans les districts de Cantagalo, de Caué, de Lobata ou à Principe, ii) dans un milieu rural, iii) être issu d'une famille économiquement modeste (parent employé, agriculteur, artisan ou sans emploi) et iv) n'avoir pas fréquenté le préscolaire est, de façon cumulative, particulièrement pénalisant. En effet, la valeur du score synthétique factoriel moyen pour ce groupe n'étant que de 85,3, les enfants qui cumulent ces caractéristiques enregistrent un score de 36 points inférieur à celui des enfants les mieux lotis, à savoir ceux de Lembà issus d'un milieu urbain, d'une famille aisée (père ou mère cadre) et ayant fréquenté le préscolaire (le score synthétique factoriel moyen s'établit alors à 121).

Le score moyen des groupes cumulant des facteurs favorables et défavorables se situe entre les scores de ces deux situations extrêmes, caractérisées respectivement par l'accumulation des facteurs favorables et défavorables.

Graphique 6

Simulation numérique du score synthétique factoriel selon certaines caractéristiques sociales



L'INFLUENCE DES MODALITÉS DE PRÉSCOLARISATION SUR LES COMPÉTENCES À L'ENTRÉE EN PRIMAIRE

5

Nous avons vu dans la partie précédente que les enfants qui n'avaient pas fréquenté le préscolaire présentaient des niveaux de prérequis assez nettement inférieurs à ceux des enfants ayant bénéficié d'un tel enseignement. Dans cette présente section, nous nous proposons d'explorer davantage la relation existant entre le préscolaire et le niveau de développement des enfants, en analysant notamment :

i) l'impact de la durée de la préscolarisation. On a effectivement vu qu'elle était en réalité très variable : de une à trois (voir quatre) années et on a tout lieu de penser que cette durée peut avoir une incidence sur le degré de préparation des enfants au moment d'accéder à l'école primaire ;

ii) l'incidence du type d'établissement fréquenté (public, privé) sur les différents scores synthétiques développés plus haut, avec la possibilité que ces deux types de structure soient inégalement performantes pour préparer les enfants à aborder les apprentissages formels au cycle primaire ;

iii) enfin, on essaiera de mieux comprendre selon quelles modalités les différentiels de scores, observés de façon globale entre types de structures, sont liés aux caractéristiques organisationnelles du préscolaire fréquenté et, de façon complémentaire, mais forcément très importante, d'identifier quelles modalités de fonctionnement des structures sont porteuses de bonnes ou de moins bonnes performances.

5.1 LA QUESTION DE LA DURÉE DE LA PRÉSCOLARISATION

La question de la durée du préscolaire est de toute première importance dans les contextes étudiés dans la mesure où ils sont fondamentalement marqués par la rareté des ressources tant humaines que physiques et financières. C'est pourquoi la grand question de la politique éducative ne se limite pas à savoir s'il faut faire du préscolaire (la réponse est sans conteste positive pour les raisons évoquées plus haut) ; il s'agit aussi d'établir : i) combien d'années il serait pertinent d'offrir et ii) comment organiser au mieux les services sur la durée choisie pour permettre au plus grand nombre d'enfants de bénéficier de la meilleure préparation à leur scolarisation primaire.

A l'intersection de ces deux questions clés pour instruire la politique sur l'éducation préscolaire dans un pays, on retrouve l'identification de la relation entre le nombre d'années du préscolaire et la qualité de la préparation au primaire. Dans ce contexte, il est évidemment pertinent que la spécification analytique de l'évaluation n'impose pas la linéarité entre la mesure des compétences construites et la durée mise pour les construire. Il importe par conséquent de tester un pattern qui s'adapte à une approche de type marginaliste dans laquelle il y a : i) une construction cumulative des acquis sur les trois années du cycle de référence, et ii) la possibilité que chaque année successive n'apporte pas une contribution de même intensité à la construction progressive des compétences. Deux années de préscolaire valent-elles mieux qu'une année ? Si oui, quelle en est l'incidence quantitative propre ? Quel est l'apport additionnel de la troisième année pour ceux qui en ont déjà bénéficié de deux ?

Pour répondre à ces questions, nous nous basons sur la modélisation proposée dans le tableau 10, ci-après, qui utilise comme variable explicative (de résultat) le niveau de préparation des enfants à l'entrée en primaire, tel que mesuré par le score factoriel global standardisé. Pour tenir compte de la possibilité de non-linéarité de l'impact du nombre des années de préscolarisation et en évaluer l'intensité, plusieurs possibilités concrètes existent, mais l'une des plus efficaces consiste à utiliser une spécification quadratique pour notre variable cible, la durée de préscolarisation ; c'est celle qui s'est révélée empiriquement la plus pertinente au regard de la réalité.

Tableau 10

Effet de la durée des études préscolaires sur le score factoriel global standardisé

	Coefficients	t de Student
Garçon (réf. fille)	- 1,061	- 0,98 (ns)
Urbain (réf. rural)	4,47	2,92 ***
Age (code)	0,28	1,73 *
Agua Grande (réf. autres sans Lembà et Mé-Zochi)	7,70	4,48 ***
Lembà (réf. autres sans Agua Grande et Mé-Zochi)	11,81	7,31 ***
Mé-Zochi (réf. autres sans Agua Grande et Lembà)	5,51	3,52 ***
Père ou mère cadre (réf. autres)	7,98	4,29 ***
Nombre d'années de préscolarisation	6,67	3,56 ***
Nombre d'années de préscolarisation²	- 1,02	- 1,76 **
Constante	64,5	5,22
R^2	24,8 %	

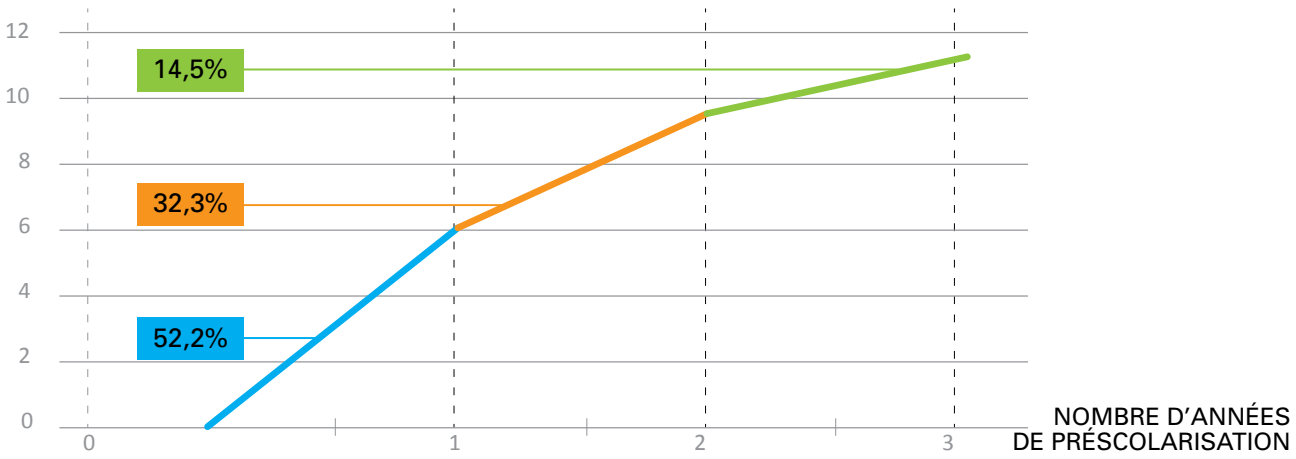
Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

Pour illustrer le pattern de l'impact du nombre d'années de préscolarisation sur les prérequis (score factoriel global standardisé), le graphique 7, basé sur une simulation numérique du modèle présenté dans le tableau 10, ci-dessus, en propose une illustration visuelle.

Graphique 7

Pattern d'impact de la durée de préscolarisation sur le score factoriel global standardisé à l'entrée en primaire

IMPACT SUR LES COMPÉTENCES



On observe globalement une relation croissante entre la durée effective du préscolaire et le score moyen atteint, avec :

i) une première phase, quand on passe de 0 (pas de scolarisation) à 1 an de préscolaire, qui coïncide avec une forte croissance du score moyen (+6 points) correspondant à 52,2 % du gain total (maximum) associé à trois années de préscolarisation;

ii) une deuxième phase, entre la première et deuxième année du préscolaire, marquée par une nouvelle progression du niveau de compétences des enfants à leur entrée en primaire ; le différentiel atteint ainsi 9,3 points dans l'échelle du score factoriel global standardisé (dont la moyenne est de 100 et l'écart-type de 15) après deux années de préscolarisation. Ce niveau correspond à 85,5 % du bénéfice total associé à trois années du cycle préscolaire « complet ». Si le niveau est élevé, le gain correspondant spécifiquement à cette seconde année d'études (3,3 points) est moindre que celui réalisé lors de la première année (6 points); cependant cette seconde année préscolaire reste bien porteuse d'acquis additionnels substantiels, puisqu'il est estimé qu'ils représentent près d'un tiers (33,3 %) du total des acquis accumulés par les enfants préscolarisés dans le contexte actuel de Sao Tomé et Principe sur les trois années du cycle institutionnel complet ;

iii) Dans la mesure où, en moyenne, 85,5 % des acquis globaux étaient déjà actés après deux années de préscolarisation, l'impact additionnel de la troisième année, qui ne représente que 14,5 % du total, reste relativement modeste.

Ces résultats sont potentiellement très importants au regard de la politique santoméenne en matière d'éducation de la petite enfance pour les années à venir. Ils suggèrent assez clairement que, dans un contexte où les contraintes financières sont fortes, le souci d'étendre la couverture du préscolaire tout en assurant des services de qualité peut utilement se conjuguer avec une redéfinition du cycle officiel de préscolarisation sur deux années plutôt que trois.

5.2
LE TYPE DE STRUCTURE PRÉSCOLAIRE FRÉQUENTÉ EST-IL DISCRIMINANT ?

Au-delà des mesures globales de l'effet moyen de la préscolarisation dans le pays, il importe évidemment de savoir dans quelle mesure il existe des différenciations selon le type de structure où la préscolarisation a été effectuée. Mais les différenciations que l'on peut constater de façon « spontanée » peuvent tenir au moins à trois raisons qu'il y a sans doute lieu de distinguer (et de séparer) pour les besoins de l'analyse d'évaluation :

La première raison est liée à la qualité des services qui ont été fournis, sachant que cette qualité peut tenir elle-même au programme qui est enseigné, aux moyens mobilisés pour le transmettre (dont un encadrement plus ou moins favorable tant en termes de quantité que de qualité) et à la rigueur avec laquelle les services sont organisés et suivis ;

La seconde raison tient au fait que, au moment où les élèves se présentent en première année du primaire, certains élèves auront fait une seule année préscolaire alors que d'autres en auront fait deux et que certains autres en auront fait trois. Or on sait que la durée des études a des conséquences sur le niveau d'acquisitions des élèves ;

La troisième raison part du constat que les différentes formules de préscolarisation ne « recrutent » pas le même type de public et que les enfants socialement

et géographiquement plus favorisés au sens large ont des acquis meilleurs indépendamment du contexte de préscolarisation dans lequel ces activités sont entreprises.

L'évaluation des « mérites » respectifs des différentes formules de préscolarisation doit, d'une façon ou d'une autre, tenir compte de cet argumentaire analytique de référence. Dans un premier temps, nous examinerons ces différences brutes, pour explorer dans un second temps la prise en compte du schéma analytique évoqué ci-dessus pour tenter de mieux comprendre le pattern de production des compétences des élèves à leur entrée en primaire et séparer l'effet des trois types de facteurs à priori identifiés.

5.2.1
DES DIFFÉRENCES BRUTES ENTRE TYPES DE STRUCTURE DANS LE NIVEAU DES ACQUIS

Tableau 11

Niveau du score synthétique moyen selon le type de préscolaire fréquenté

Type de jardin	Factoriel	Additif	Espace Temps	Association	Graphisme	Quantités Nombres
Public	100,9	101,2	100,4	99,2	100,9	100,5
Privé	106,8	106,9	103,1	108,4	104,0	106,8
Pas préscolarisé	92,2	91,6	96,6	95,5	94,4	93,2

Type de jardin	Rythme	Mémorisation	Langage Compréhension	Langage Expression	Comportement
Public	100,4	100,7	99,8	100,5	102,5
Privé	102,9	103,1	102,9	105,1	102,0
Pas préscolarisé	96,6	95,7	98,2	94,6	91,5

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

Le score moyen obtenu selon le type d'établissement préscolaire fréquenté permet d'établir une première hiérarchie des établissements : en tête figurent les établissements privés, avec des scores moyens (106,8 pour le score factoriel et 106,9 pour le score additif) plus élevés, suivis des établissements publics (100,9 pour le score factoriel et 101,2 pour le score additif). L'écart brut est donc au bénéfice des établissements privés ; il se chiffre à 5,9 points pour le score factoriel et à 5,7 points pour le score global additif. Le tableau 11, ci-avant, identifie bien par ailleurs, et de façon directe, les bénéfices bruts de la préscolarisation en rappelant les scores moyens de ceux qui n'ont pas été préscolarisés.

Concernant l'aspect des dimensions thématiques, on notera que :

i) Les jardins privés sont caractérisés par des performances plutôt bonnes en moyenne, mais aussi par une assez forte homogénéité entre les différentes dimensions de compétences des élèves en ce qui concerne leur préparation au primaire.

ii) Les jardins publics ne sont pas caractérisés par de très bonnes performances relativement aux autres structures privés, mais il ne semble pas non plus y avoir pour autant de domaines qui seraient négligés. Ils seraient sans doute susceptibles d'intensifier leurs efforts pour faire davantage progresser leurs élèves au plan des compétences en « association » et en langage (notamment pour ce qui est de la compréhension). Par ailleurs, du point de vue du comportement des élèves, les résultats sont assez bons.

5.2.2 L'IMPACT SPÉCIFIQUE (EFFET NET) DES TYPES DE STRUCTURES PRÉSCOLAIRES SUR LE NIVEAU DE PRÉPARATION DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Après avoir observé, à l'entrée en primaire, le niveau moyen des compétences globales et de celles liées aux différentes dimensions thématiques chez les élèves issus des deux types de structures offrant des services préscolaires à Sao Tomé et Principe, on peut maintenant revenir sur l'argumentaire analytique présenté en introduction de cette section 6.2. Ceci est effectivement nécessaire comme en attestent les données du tableau 12, ci-après, qui examine à la fois : i) la diversité sociale des publics des différentes structures, ii) la diversité de leur implantation géographique, et iii) la durée moyenne passée dans ces différents types de structure par les élèves au moment de leur entrée en primaire.

Tableau 12

Composition sociale des types de structures préscolaires et durée moyenne (en années) de préscolarisation des élèves de ces structures entrant en primaire

	Type de jardin d'enfants	
	Public	Privé
% des enfants de cadres / employés	27,4 %	37,5 %
% des urbains	37,4 %	69,2 %
Durée moyenne de préscolarisation	2,32	2,07

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

Dans l'échantillon constitué pour l'enquête, on voit clairement que les trois indicateurs ciblés ici ne sont pas du tout distribués de manière homogène entre les deux types de structures offrant des services préscolaires.

Concernant en premier lieu la proportion d'enfants de cadres et d'employés (qui est de l'ordre de 16 % chez les non-préscolarisés), on constate sans surprise d'une part qu'elle est globalement beaucoup plus forte chez les élèves qui ont bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolarisation, et d'autre part qu'elle est spécialement forte pour les structures privées (37,5 %) ; dans les jardins publics, la proportion est de 27,4 %;

La distribution géographique des élèves des différentes structures va dans le même sens que la distribution sociale. Ces mêmes jardins privés sont très fréquemment implantés en milieu urbain (69 % des jardins privés de l'échantillon). Le chiffre correspondant n'est que de 37,4 % parmi les jardins publics de l'échantillon, alors que les ruraux comptent pour 55 % des entrants en primaire non préscolarisés. On sait que ces chiffres tiennent pour partie à la procédure d'échantillonnage utilisée et qu'ils sont sans doute inférieurs à la réalité pour le groupe des non préscolarisés ; mais comme il y a des différences sur ce plan entre groupes, il importe de prendre cet aspect en compte pour conduire les comparaisons.

Enfin, les enfants qui se présentent à l'entrée en primaire et qui ont été préalablement préscolarisés, l'ont été en moyenne pour des durées assez similaires dans les deux ordres d'enseignement fréquentés. Le chiffre moyen de cette durée de préscolarisation est en effet de 2,3 années pour ceux qui ont fréquenté une école publique; cette même statistique est estimée à 2,1 années pour ceux qui ont fréquenté un jardin privé.

En somme, il est assez patent qu'au-delà de la fréquentation générique du préscolaire, l'analyse de la variabilité des compétences individuelles à l'entrée en primaire selon les

différentes structures fréquentées doit contrôler l'influence de ces trois indicateurs pour qu'il soit pertinent d'évaluer de façon comparative les vertus effectives de celles-ci. Pour cela, une modélisation multivariée a été réalisée sur la population qui a bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolarisation ; elle permet d'aboutir aux résultats consignés dans le tableau 13, ci-après. Elle a été appliquée à l'analyse du score factoriel global standardisé en tant que variable de référence pour comparer les différentes formules de préscolarisation.

Tableau 13
Evaluation de l'impact «effectif» des deux formules de préscolarisation
[contrôle des caractéristiques (sociales/géographiques) de leur public et de la durée de préscolarisation]

Type de structure	Impact différentiel moyen / public	Significativité de la différence / public
Jardin privé	+ 4,059	10 %

Selon ces estimations, on trouve que les jardins privés présentent des performances « effectives » qui sont en moyenne meilleures que celles des établissements préscolaires du secteur public. Cette différence entre les deux catégories est bien statistiquement significative, mais seulement au seuil de 10 %. Cela suggère qu'au-delà des types (et notamment au sein du groupe des structures privées), il y a une certaine hétérogénéité des performances d'un jardin à l'autre.

5.3
DES FACTEURS D'ORGANISATION QUI EXERCENT, OU N'EXERCENT PAS, D'INFLUENCE SUR LE RÉSULTAT

Maintenant que l'on dispose d'une estimation qui détermine que la formule privée de préscolarisation est plus efficace que celle du secteur public, on peut chercher à identifier les facteurs qui, dans le fonctionnement, les ressources et l'organisation des services, seraient susceptibles de rendre compte en général des différences entre écoles, et notamment entre celles publiques et privées.

1. En premier lieu, on sait que sous le terme générique de « préscolaire » peuvent exister dans les faits des activités dont les contenus et les approches diffèrent. Il y a globalement une articulation à organiser entre un pôle qui cible le développement social, relationnel et émotionnel de l'enfant et un autre pôle qui cible son développement cognitif, et plus explicitement la préparation aux prérequis des apprentissages formels en lecture et en calcul à l'école primaire ; en outre, les contenus de ces deux pôles sont eux-mêmes susceptibles de variations. Mais le positionnement du curseur qui indique le degré d'importance accordée à un pôle plutôt qu'à l'autre peut varier selon les structures de préscolarisation existant dans le pays.

2. En second lieu, pour mettre en œuvre ces services et, ce, quelles que soient les décisions prises au niveau du point précédent, il convient de mobiliser des ressources, des personnes et des modalités de fonctionnement. Or, celles-ci peuvent être différentes, tant entre les diverses formules préscolaires qu'entre les différents jardins qui offrent localement ces services. Ces aspects ont potentiellement une portée significative pour la qualité des services offerts. La description de ces différences est intéressante, elle le sera encore davantage si elle permet aussi d'examiner : i) dans quelle mesure ces différences dans les ressources 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 a, de façon complémentaire, à mettre ces impacts en regard avec les coûts qui leur sont associés[15].

3. Enfin, en troisième lieu, des différences complémentaires peuvent aussi exister parce qu'en raisonnant conceptuellement pour des jardins qui auraient les mêmes perspectives en matière de contenus et une mobilisation comparable en termes de ressources, certains jardins (ou types de jardins) 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 plus favorable, avec des implications éventuelles en matière d'acquisitions de compétences chez les élèves.

Cela dit, nous examinons en premier lieu la dispersion inter et intra formules préscolaires des modes d'organisation, pour aborder ensuite les relations qui sont susceptibles d'exister entre, d'une part, cette variabilité du côté des ressources et des modes d'organisation et, d'autre part, les résultats obtenus.

15. Notons d'ailleurs qu'il existe certaines relations fonctionnelles entre les perspectives visées en matière de contenu et la mobilisation des ressources nécessaires. Par exemple, on sait que des contenus riches font appel à une diversité d'activités et que celles-ci demandent des ressources, notamment pour l'achat de petit matériel et de consommables servant de supports aux activités. Une insuffisance de ces items aura nécessairement des conséquences négatives sur les ambitions en matière de contenu effectif des activités offertes aux enfants.

5.3.1 DISPERSION DES MODES D'ORGANISATION INTER ET INTRA FORMULES PRÉSCOLAIRES

Dans cette perspective, nous utilisons les données des statistiques scolaires pour l'ensemble des jardins qui ont été retenus dans l'échantillon constitué pour cette étude[16]. Nous examinons de façon successive plusieurs aspects du fonctionnement des jardins d'enfants de l'échantillon de façon globale et en distinguant les deux types de jardins (privés/publics).

L'ENCADREMENT QUANTITATIF DES ÉLÈVES

Trois aspects ou indicateurs peuvent être considérés pour rendre compte de façon simple des modalités d'encadrement des élèves dans les jardins au plan quantitatif. Il s'agit : i) du rapport entre le nombre des élèves dans un jardin et le nombre des éducatrices (REM), ii) de la taille moyenne (TC) du groupe pédagogique (rapport entre le nombre des élèves et des groupes dans un jardin). Ces deux statistiques se distinguent en ce sens qu'il arrive assez couramment à Sao Tomé et Principe que plusieurs éducatrices (le plus souvent deux) se partagent l'encadrement d'un seul groupe d'élèves (généralement de taille assez grande). C'est ainsi que les deux indicateurs classiques (REM et TC) sont ici complétés par l'information sur la proportion des groupes pris en charge par plus d'une éducatrice. Considérons en premier lieu la valeur moyenne de ces trois indicateurs selon le type de jardin, au sein de notre échantillon.

Tableau 14
Encadrement quantitatif des élèves selon le type de structure préscolaire

Type de jardin	Rapport élèves-éducatrices	Nombre d'élèves par groupe	Nombre d'élèves par salle	Nombre d'enseignants par salle	% des groupes enseignés par plus d'une éducatrice
Public	18,1	29,7	34,8	2,0	47,7 %
Privé	16,0	23,6	24,8	1,6	30,8 %
Ensemble	17,6	28,3	32,5	1,9	43,9 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

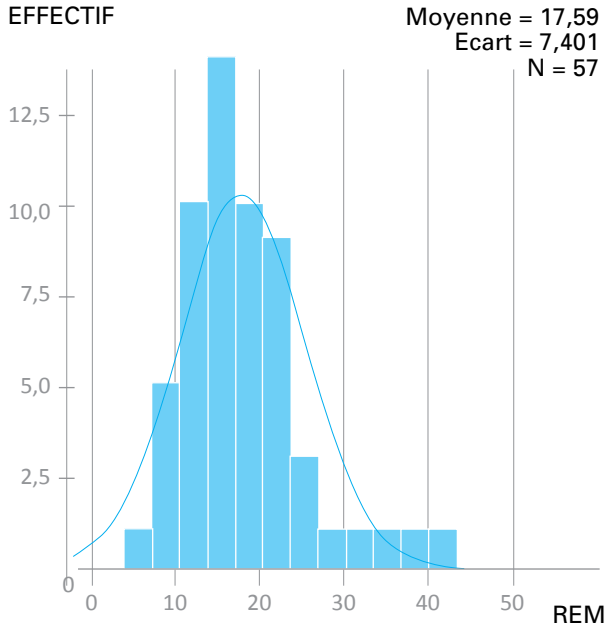
16. Pour cette analyse, ne sont pas pris en compte les entrants en primaire qui n'ont pas été préscolarisés, ni ceux qui ont fait une école coranique, car aucune information n'était disponible sur ce type d'établissement (les jardins islamiques ne sont pas non plus pris en compte car il n'y a qu'un établissement de ce type dans notre échantillon).

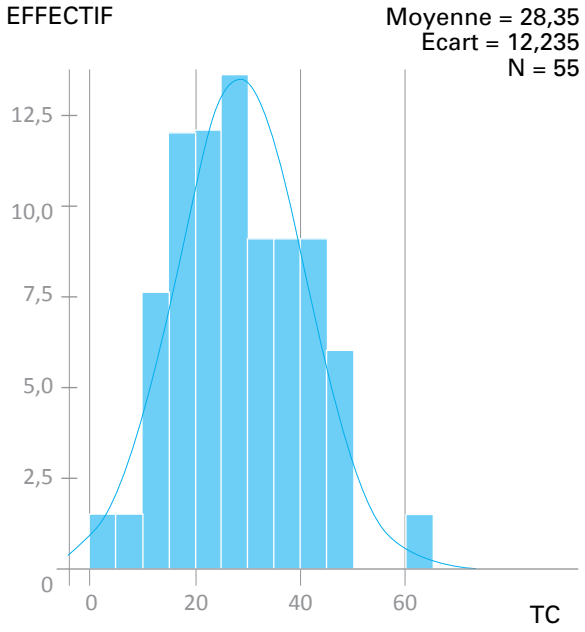
Les valeurs moyennes du rapport élèves/éducatrice et de la taille moyenne du groupe pédagogique sont respectivement de 17,6 et de 28,3. Ces chiffres diffèrent en raison des groupes (44 % d'entre eux) pris en charge par plusieurs éducatrices. Des écarts se font aussi jour, en moyenne, entre les différents types de jardins ; ainsi, pour ce qui concerne le nombre d'élèves par groupe pédagogique, les chiffres les plus bas sont ceux des jardins privés par rapport aux jardins publics (respectivement 23,6 et 29,7). La mise en regard du nombre des élèves et des éducatrices (taux d'encadrement), donne une valeur moyenne estimée à 17,6 élèves par enseignant, avec une différence de 2 points en faveur du privé ; la taille moyenne du groupe (TC) s'établit à 29,7 en moyenne dans les jardins publics (avec un REM de 18,1). Comme cela a été indiqué plus haut, la différence entre REM et TC tient à un usage assez fréquent dans les jardins publics, les établissements d'initiative locale et les jardins communautaires, où le groupe est mené par deux éducatrices ; mais cette formule est surtout utilisée dans les jardins publics.

Il convient de souligner que les chiffres qui viennent d'être mentionnés sont des moyennes (au plan global et pour les différents types de jardins) et qu'il existe aussi une assez forte variabilité entre les jardins individuels au niveau local, comme en attestent les deux histogrammes du graphique 7, ci-après.

Graphique 7

Distribution du rapport élèves/éducatrice et de la taille du groupe entre jardins





Ces deux histogrammes indiquent une ampleur assez forte de la diversité des situations locales au plan de l'encadrement quantitatif des élèves entre les différents jardins de l'échantillon ; en effet le rapport élèves/éducatrice varie sur une plage allant de plus ou moins 10 à un peu plus de 40, alors que la taille moyenne des groupes varie, elle sur un intervalle allant de 10 à plus ou moins 50. Ces écarts sont substantiels, reflétant des conditions d'enseignement très diversifiées entre les jardins de l'échantillon (et du pays).

LE NIVEAU D'ÉTUDES DES ÉDUCATRICES

Les caractéristiques des éducatrices peuvent s'apprécier d'une part en référence à leur niveau d'études générales et d'autre part en référence à la formation ciblée qu'elles ont éventuellement reçue par la suite. Nous ciblons en premier lieu la dimension du niveau d'études. Notons que nous ne connaissons pas l'identité (ni, a fortiori, les caractéristiques personnelles) de l'enseignant ayant pris en charge chaque élève en préscolaire au cours de l'année précédant son entrée en primaire ; on ne peut avoir accès qu'aux caractéristiques moyennes des éducatrices dans chaque jardin et donc dans celui fréquenté par chaque enfant de l'échantillon avant d'accéder au primaire. Par ailleurs, pour obtenir cette moyenne, il est apparu commode de se fonder sur le nombre d'années d'études générales validées, si bien que l'indicateur que nous utilisons au niveau du jardin est la moyenne de la durée d'études générales validées par les éducatrices qui y étaient employées au cours de l'année 2013-14, soit celle précédant l'année de l'enquête. Le tableau 15, ci-après, donne la valeur moyenne de cette statistique dans les différents types de jardins (publics et privés).

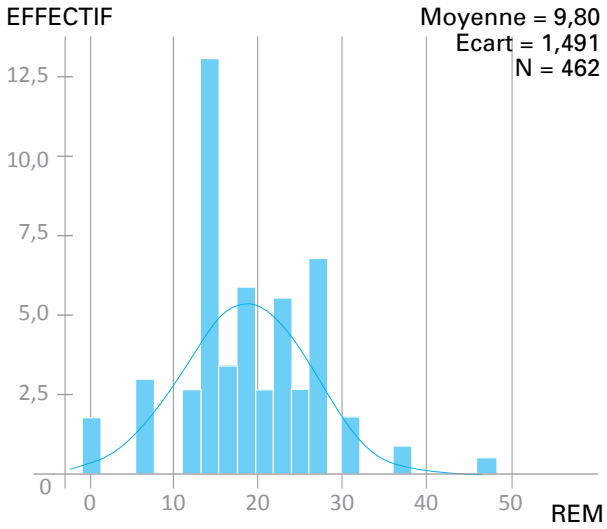
Tableau 15
Distribution de la durée moyenne d'études des éducatrices selon le type de jardin

	Type de jardin		
	Public	Privé	Ensemble
Durée moyenne d'études (années)	9,60	10,48	9,80

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

Alors que la durée moyenne des études est de 9,80 années (entre le niveau de secondaire, brevet validé et la classe de seconde), elle varie entre un chiffre de l'ordre de 9,60 dans le public et quelque dix années et demi (10,48) dans les jardins privés où l'on trouve des éducatrices ayant en moyenne un niveau d'études le plus élevé.

Graphique 8
Distribution de la durée moyenne d'études des éducatrices



Le graphique ci-contre illustre une assez forte variabilité de cette statistique. En effet, on observe que le niveau moyen d'études des éducatrices est de 10 à 12 années dans un peu plus d'un tiers des jardins de l'échantillon, alors que, dans environ un quart des jardins, les éducatrices ont un niveau inférieur au brevet et dans plus ou moins 15 % des jardins, le niveau moyen d'études des éducatrices ne dépasse pas le primaire.

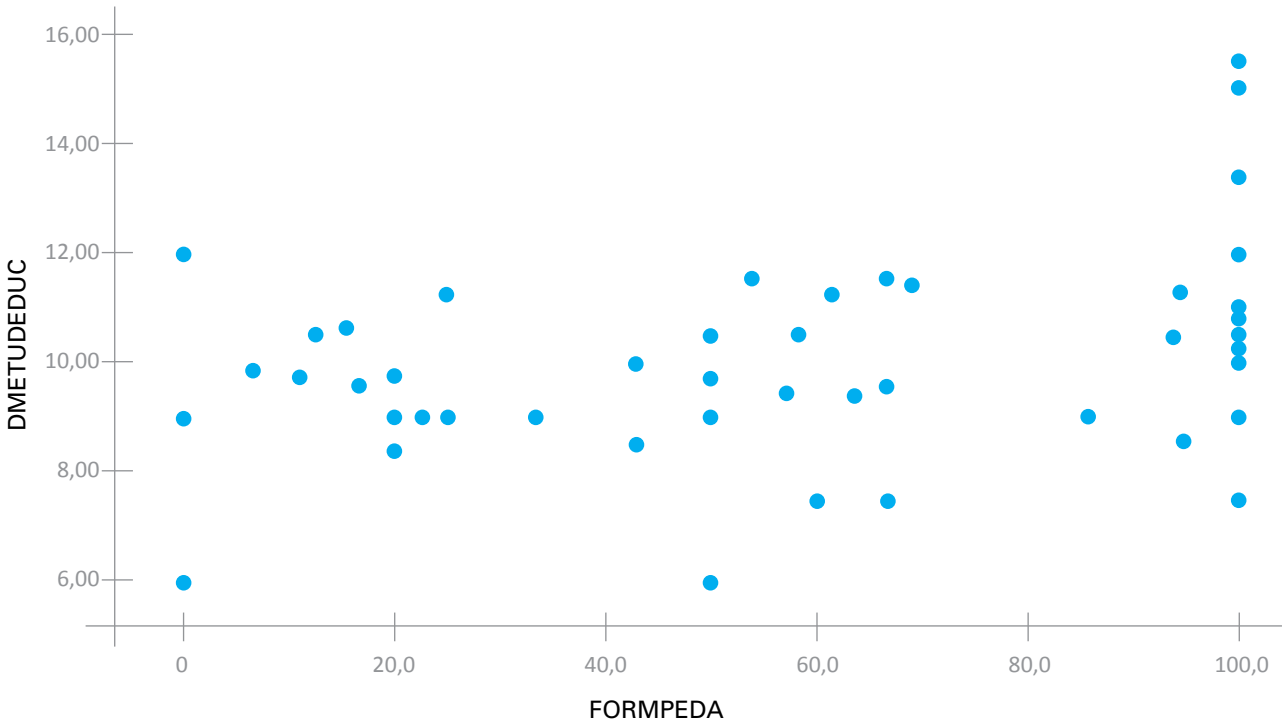
LA FORMATION DES ÉDUCATRICES

De façon complémentaire à leur niveau d'études générales, les éducatrices peuvent aussi avoir reçu une formation de nature pédagogique. Globalement, au sein de l'échantillon, on constate que 59 % des éducatrices ont reçu une telle formation ; on note par ailleurs que 63 % des éducatrices employées dans les structures publiques ont été formées contre seulement 46 % dans les structures privées. Les structures privées utilisent donc en moyenne des éducatrices i) dont le niveau académique de base (10,9 années d'études) est un peu meilleur que celui constaté dans les structures publiques (9,6 années d'études) ; mais ii) qui ont moins fréquemment (46 %) bénéficié d'une formation ciblée sur la fonction qu'elles exercent, comparativement à leurs homologues du secteur public (63 %).

Mais ce qui compte pour caractériser les conditions qualitatives d'encadrement d'un enfant lors de sa préscolarisation, ce ne sont pas les statistiques du système dans son ensemble, mais bien celles qui concernent le jardin d'enfants dans lequel il a été préscolarisé. Le graphique 9, ci-après, illustre la dispersion des établissements préscolaires de l'échantillon selon ces deux dimensions [nombre moyen d'années d'études (DMETUDEDUC) et proportion des éducatrices ayant bénéficié d'une formation pédagogique (FORMPEDA) dans chacun des jardins].

Graphique 9

Dispersion des jardins de l'échantillon selon le nombre moyen d'années d'études des éducatrices et la proportion de celles-ci ayant bénéficié d'une formation pédagogique



On peut d'abord observer sur l'axe horizontal que, si dans environ 30 % des jardins, toutes (ou la très grande majorité, soit plus de 80 %) des éducatrices ont reçu une formation pédagogique, on trouve aussi une proportion plus ou moins égale de jardins dans lesquels moins de 30 % des éducatrices (parfois même aucune) n'ont reçu de formation pédagogique.

Quand on croise la fréquence de la formation pédagogique avec la durée moyenne des études des éducatrices dans un jardin, on observe d'abord qu'il n'y a pas vraiment de relation statistique entre ces deux éléments ; certaines éducatrices ont pu bénéficier d'une formation pédagogique indépendamment de la durée de leurs études générales.

Au total, cette distribution identifie des situations assez contrastées au plan des caractéristiques des éducatrices entre les différents jardins de l'échantillon (de façon plus

générale, du pays) en matière de qualifications professionnelles. Ainsi, alors qu'environ 15 % des jardins ont des éducatrices qui ont en moyenne plus de 10 années d'études et qui ont toutes été formées, 12 % des jardins ont des conditions à priori beaucoup moins favorables en ce sens que les éducatrices ont en moyenne 9 années d'études ou moins, et que moins d'un tiers d'entre elle n'a bénéficié d'une formation pédagogique.

LE NOMBRE D'ANNÉES D'EXERCICE DES ÉDUCATRICES

Outre les caractéristiques relatives au niveau académique général et à la nature de la formation reçue, les éducatrices peuvent aussi avoir accumulé plus ou moins d'années d'expérience dans l'enseignement préscolaire. Rappelons que nous ne connaissons pas les enseignants ayant encadré spécifiquement chaque élève en préscolaire au cours de l'année précédant son entrée en primaire ; cela dit, pour estimer la durée moyenne d'exercice des éducatrices, il est apparu commode de se fonder sur le nombre d'années de travail cumulées jusqu'à l'année 2013-2014 (année précédant l'enquête). L'indicateur utilisé au niveau du jardin est donc la moyenne des années d'expérience des éducatrices de la structure. Le tableau 16, ci-après, donne la valeur moyenne de cette statistique pour les différents types de jardins.

Tableau 16
Distribution de la durée moyenne des années d'exercice des éducatrices selon le type de jardin

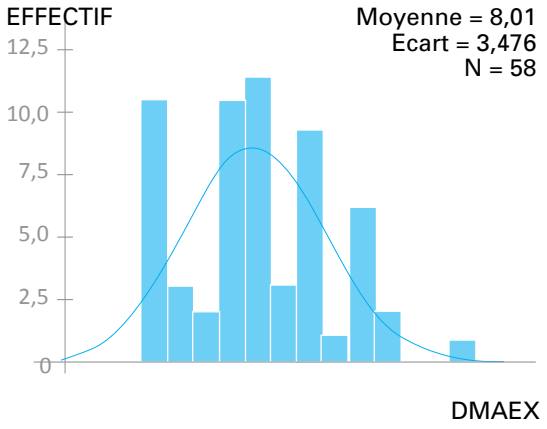
	Type de jardin		
	Public	Privé	Ensemble
Durée moyenne d'expérience (années)	8,75	5,71	8,01

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

Le nombre moyen d'années d'expérience de travail des éducatrices s'établit à 8, mais il varie entre 5,71 dans le privé et près de neuf dans les jardins publics (8,75), où l'on trouve en moyenne les éducatrices ayant accumulé le plus d'années d'expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement préscolaire.

Graphique 9

Distribution de l'expérience moyenne des éducatrices selon le jardin



Le graphique 9, ci-contre, montre la relativement forte variabilité de cette statistique. Si on observe d'un côté que, dans environ la moitié des jardins de l'échantillon, le nombre moyen d'années d'exercice des éducatrices est compris entre 6 et 10 années, on trouve aussi environ un quart des jardins où les éducatrices ont, en moyenne, moins de cinq années d'expérience. Enfin, dans 24 % des jardins, la durée moyenne d'expérience des éducatrices est supérieure à 10 ans.

LES JARDINS DIFFÈRENT AUSSI AU PLAN DE LEUR ÉQUIPEMENT PHYSIQUE

Les jardins peuvent être caractérisés par la disponibilité de diverses commodités qui peuvent contribuer à créer un contexte plus favorable pour les activités préscolaires. Certaines, telles que l'existence d'une aire de jeux, d'une bibliothèque, de tableaux, d'un photocopieur, peuvent être classées parmi les commodités à connotation pédagogique; d'autres, telles que la disponibilité de l'eau courante, de l'électricité, de latrines, d'un dispositif d'assainissement ou assurant l'évacuation des déchets relèvent davantage des services et commodités à vocation sanitaire. L'existence d'un réfectoire est d'une nature plus spécifique. Le tableau 17, ci-après, indique le degré de disponibilité de ces divers types d'équipement dans les établissements, en distinguant selon qu'il s'agit des jardins publics et privés.

Tableau 16

Fréquence de la disponibilité moyenne des éléments d'équipement des jardins

	Public	Privé	Total
Vocation pédagogique	19,1 %	37,1 %	23,4 %
Services	55,9 %	74,3 %	60,3 %
Latrines	6,8 %	28,6 %	12,1 %
Réfectoire	34,1 %	21,4 %	31,0 %

Deux aspects ressortent assez clairement des chiffres de ce tableau : i) le premier est qu'avec un chiffre de 60 %, la disponibilité est globalement bien meilleure pour les services (eau, électricité, assainissement, ...) que pour les éléments « à vocation pédagogique » (bibliothèque, aire de jeux, photocopieuse, ...) pour lesquels la disponibilité est en moyenne bien moindre (23 %) ; ii) le second est que le degré d'équipement des jardins (à l'exception de la présence d'un local pour le réfectoire) est en général bien meilleure dans les structures privées que dans les structures publiques. On notera aussi la faiblesse du chiffre des latrines, notamment dans les structures publiques.

Enfin, et dans la ligne de ce qui a déjà été souligné sur d'autres plans des comparaisons entre les structures individuelles, au-delà des moyennes on trouve des structures dans lesquelles le degré d'équipement est globalement très bon sur l'ensemble des dimensions considérées et d'autres structures dans lesquelles l'équipement apparaît particulièrement spartiate.

5.3.2 QUELLES INCIDENCES DES ASPECTS LOGISTIQUES SUR LE NIVEAU DE COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ?

Comme cela a été mentionné, la diversité entre types de jardins, et entre jardins, porte sur la plupart des aspects du fonctionnement des services qui sont documentés dans la base des statistiques scolaires. Pour le moment, seuls les aspects de nature logistique ont été documentés ; et c'est de l'impact de ceux-là qu'il est question dans cette section.

Cette diversité peut certes être considérée comme un problème dans la perspective de la construction d'un système national, car c'est plutôt une certaine homogénéité qui serait recherchée dans ce cadre. Toutefois, pour l'instant présent, cette diversité constitue aussi un contexte favorable pour l'évaluation du système sur des bases positives, en ce sens qu'on peut maintenant chercher à examiner les relations existant entre la variabilité des différentes conditions d'enseignement et celle des résultats identifiés par ailleurs chez les élèves ; sur cette base, on pourra inférer des réflexions utiles pour la politique éducative du sous-secteur.

Pour cela, des estimations économétriques ont été réalisées ; elles sont présentées dans le tableau 17, ci-après. Deux modèles sont proposés : i) le premier modèle considère l'impact des différents éléments disponibles dans l'enquête sur l'organisation des services de préscolarisation (outre l'impact des facteurs individuels), sans prendre en compte les types de jardins ; ii) le second modèle introduit en outre les types de jardins, sous forme de variables catégorielles.

Tableau 17

Estimation économétrique de l'impact des modes d'organisation des services sur le niveau de compétences globales de l'enfant à son entrée en primaire

	Modèle 1		Modèle 2	
Variables explicatives	Coefficient	t de Student (1)	Coefficient	t de Student (1)
Caractéristiques personnelles				
Garçon (réf. fille)	- 1,66	- 1,31 (ns)	- 1,71	- 1,36 (ns)
Urbain (réf. rural)	6,64	4,48 ***	5,07	3,15 ***
Cadre (réf. autres)	9,07	4,49 ***	9,20	4,57 ***
Variables Jardin				
Taille du groupe pédagogique	0,205	3,56 ***	0,240	4,064 ***
Recours à l'encadrement double (réf. 1 groupe = 1 éducatrice)	- 4,221	- 2,47 ***	- 3,371	- 1,939 **
Nombre moyen d'années d'études des éducatrices	6,477	1,50 *	8,132	1,872 **
(Nombre moyen d'années d'études des éducatrices) ²	- 0,309	- 1,38 (ns)	- 0,420	- 1,842 **
Nombre moyen d'années d'exercice des éducatrices	- 2,245	- 2,56***	- 1,975	- 2,244 ***
(Nombre moyen d'années d'exercice des éducatrices) ²	0,149	3,02 ***	0,134	2,701 ***
Réfectoire	1,6	1,09 (ns)	2,9	1,826 **
Formation pédagogique des éducatrices				
Proportion des éducatrices avec formation pédagogique	- 0,027	- 1,39 (ns)	- 0,003	- 0,13 (ns)
Type de jardin				
Privé (réf. public)			5,0	2,41 ***
Constante	69,2	3,31	59,3	2,80
Coefficient de détermination multiple [R^2]	0,125		0,134	

(1) *** : significatif au seuil de 1 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; * : significatif au seuil de 10 % ; (ns) : non significatif

Examinons d'abord le premier modèle. On y retrouve des résultats déjà connus, à savoir i) que le genre ne fait pas de différence, ii) que les enfants de cadres ont d'une manière générale un meilleur niveau de compétences que les enfants des autres catégories socio-professionnelles (employés, agriculteurs, pêcheurs, ouvriers ou sans emploi) et iii) que le milieu urbain est globalement plus favorable au développement cognitif des enfants que ne l'est le milieu rural.

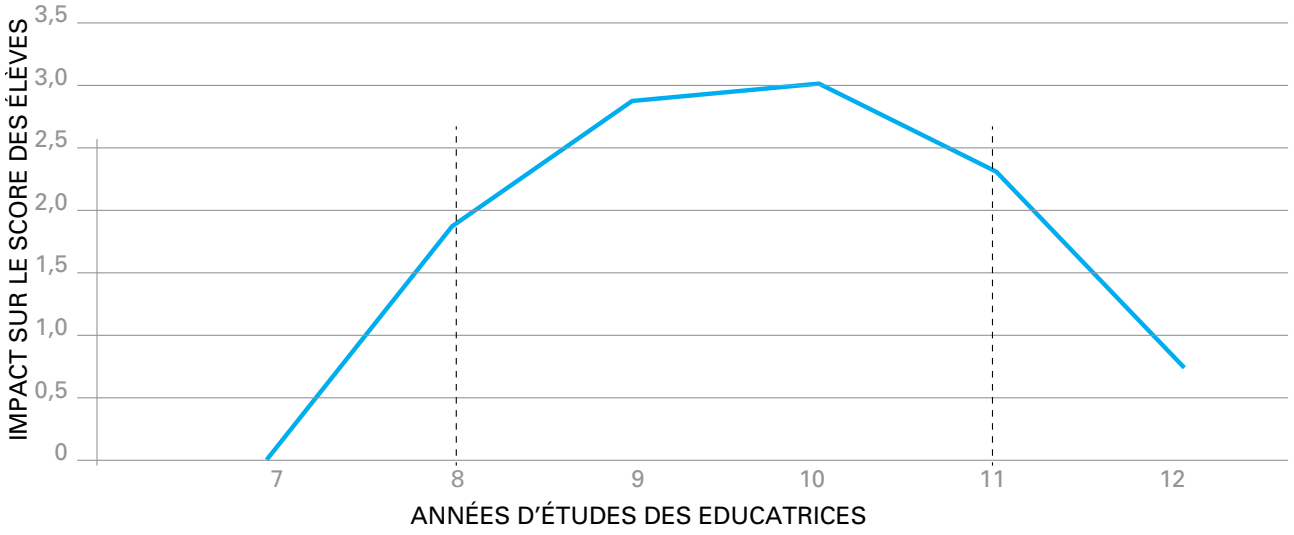
Certains des résultats concernant les variables de l'organisation « logistique » des jardins sont à priori paradoxaux ou un peu inattendus. En effet, on identifie en premier lieu que le coefficient de la variable « taille du groupe pédagogique » est positif, suggérant qu'un plus grand nombre d'élèves par classe dans un jardin, au lieu d'avoir un impact négatif sur les apprentissages, aurait en fait un impact positif, même s'il faut souligner que la valeur numérique de ce coefficient est relativement faible. En toute hypothèse, cela ne justifie pas 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 des services de préscolarisation pour en faire bénéficier le plus grand nombre, ce résultat pourrait inciter à accepter des niveaux un peu plus élevés de taux d'encadrement, puisque cela ne semble pas préjudiciable à la qualité des apprentissages des élèves.

De façon complémentaire, et d'une certaine façon en continuité avec le résultat précédent, il ne semble pas que le fait de faire travailler deux éducatrices ensemble pour un même groupe d'élèves apporte vraiment des progrès en matière d'apprentissages, même si cela aide forcément à la discipline et à la tenue au sein du groupe pédagogique. Ce type de résultat avait déjà été identifié dans le cas du Togo ; la situation des groupes avec deux éducatrices avait alors été interprétée comme étant susceptible de réduire leur degré de responsabilisation ; cet argument pourrait être aussi valable dans le contexte de Sao Tomé-et-Principe.

Dans les jardins de l'échantillon, on sait qu'il existe une grande variabilité dans le nombre d'années d'études des éducatrices, certaines pouvant n'avoir que le primaire alors que d'autres ont fait des études supérieures. Le pattern de l'impact qui se révèle le plus approprié est quadratique. Le graphique 10, ci-après, construit par simulation numérique, illustre comment se comporte la relation spécifique entre la durée des études des éducatrices du préscolaire et le niveau des apprentissages des élèves au moment de leur entrée en primaire (les impacts se mesurent en points dans l'échelle conventionnelle des acquis dont l'écart-type est de 15 points, en référence à un niveau de 7 années d'études pour les éducatrices).

Graphique 10

Relation spécifique entre la durée de la formation académique des éducatrices du préscolaire et le niveau d'apprentissage des élèves à leur entrée en primaire



On observe bien la nature quadratique de la relation. Et on identifie, d'abord et sans surprise, qu'un niveau académique faible des éducatrices (7 années d'études) n'est pas favorable aux apprentissages des élèves. Toutefois, les résultats indiquent aussi, sans doute de façon moins attendue, i) qu'il y a en réalité très peu de différences lorsque le niveau académique des éducatrices est compris entre huit et onze années d'études initiales ; et ii) que cette plage est en fait optimum, dans la mesure où les niveaux d'études de douze années et plus sont caractérisés par une baisse des acquis chez les élèves.

Notons que ce résultat obtenu sur les données collectées dans le contexte de Sao Tomé et Principeest tout à fait en ligne avec ceux trouvés dans d'autres pays de la région (Togo, Cap-Vert). Ces observations empiriques suggèrent que le niveau de connaissances générales formelles nécessaire pour exercer avec succès la fonction d'éducatrice n'est sans doute pas très élevé et que ce ne sont pas les connaissances formelles de l'école qui font les bonnes éducatrices. Par ailleurs, il est possible que des éducatrices, assez peu diplômées mais en fait peu handicapées par leur moindre bagage scolaire, aient des approches plus concrètes dans leurs relations avec les élèves (qu'auraient plus difficilement des éducatrices ayant terminé le cycle secondaire). En toute hypothèse, ces résultats soulignent qu'il est tout à fait possible d'obtenir de bons résultats d'apprentissage sans avoir recours à des personnels diplômés et coûteux. Ceci a potentiellement une portée significative pour le développement du préscolaire santoméen vers une couverture universelle.

Quant au nombre d'années d'expérience professionnelle des éducatrices du préscolaire dans l'exercice de leur métier, le pattern qui s'avère pertinent pour caractériser son impact sur les apprentissages des élèves est également quadratique. Il ressort que, d'une façon générale, le pattern identifié semble opposer les éducatrices ayant moins de 10 ans d'expérience à celles ayant une forte expérience du métier, ces dernières se révélant significativement plus efficaces que les premières.

Concernant l'équipement logistique des jardins (en eau, électricité, terrains de sport, cantines, latrines), les différentes composantes retenues plus haut ont été utilisées comme variables explicatives pour rendre compte de la variabilité du score des élèves lors de leur accès au primaire. Les résultats obtenus montrent que les impacts de ces variables sont très faibles et souvent inexistants. Le fait d'avoir de l'eau potable, de l'électricité ou un système d'assainissement ou d'évacuation des déchets dans l'école ne laisse aucune trace sur les apprentissages ; il en est de même des latrines (peu fréquentes et sans impact sur les acquis des élèves. Le cas du réfectoire est un peu différent en ce sens d'une part que son signe est positif et d'autre part que, si sa significativité statistique n'est pas assurée dans le contexte du modèle 1, elle l'est davantage dans celui du modèle 2. Cet impact plutôt positif du réfectoire est souvent attaché à son influence sur la fréquence de la présence des élèves à l'école en cours d'année, le temps scolaire étant un facteur très important de l'apprentissage.

Au total, on doit tout de même retenir que les équipements logistiques au sein des jardins n'ont pas vraiment d'impact visible sur le niveau d'apprentissage des élèves ; ce qui compte, c'est sans doute plutôt ce qui est fait dans la structure que la qualité de l'infrastructure qui accueille les activités préscolaires.

La description a montré qu'il existe une assez forte variabilité entre les jardins au plan de la formation pédagogique des éducatrices, certains jardins employant principalement des éducatrices identifiées comme formées, alors que d'autres ont recours de façon principale (voire en totalité) à des éducatrices qui n'ont reçu aucune formation pédagogique (avec un éventail complet de cas entre ces deux extrêmes). Cette variété constitue une opportunité pour explorer dans quelle mesure les différents niveaux de formation des éducatrices sont associés à une contrepartie visible dans le degré de préparation des enfants à leur scolarité primaire ultérieure.

Les résultats de la modélisation démontrent que la formation pédagogique reçue ne fait pas de différence marquée au niveau des apprentissages des élèves tels qu'évalués par les épreuves administrées aux entrants en primaire dans le cadre de ce travail. Ce résultat doit

sans doute être davantage qualifié ; car, comme dans toute évaluation, ce qui est réellement en cause n'est pas de manière directe le concept de « formation pédagogique », mais la façon particulière dont ce concept a été mis en œuvre dans le cas considéré. Les travaux plus ou moins similaires effectués au Togo ont par exemple montré i) que la formation pédagogique générale n'exerçait aucun impact significatif, alors ii) que des formations pédagogiques (fussent-elles de courte durée) bien ciblées sur les activités qui devaient être mises en œuvre au préscolaire, pouvaient être porteuses d'une grande efficacité. C'est donc sans doute au plan des contenus et du ciblage des activités de formation pédagogique que la réflexion devrait utilement se développer.

Par rapport au premier modèle, le second introduit uniquement, de façon additionnelle, le statut des structures préscolaires en distinguant celles qui relèvent du secteur public et celles qui sont de nature privée (variable catégorielle qui vaut 1 si « privé » ; 0 si « public »). On peut d'abord observer une assez forte stabilité entre les coefficients des modèles 1 et 2 pour ce qui est de leurs variables communes. Cela est largement vrai, mais à deux exception près ; premièrement, l'effet du milieu géographique dont l'impact (l'avantage de l'urbain sur le rural) diminue assez sensiblement, ceci tenant au fait que, comme nous le notons après, les écoles privées sont plus efficaces et qu'elles sont principalement localisées en milieu urbain (le coefficient de l'implantation urbaine dans le premier modèle absorbait un effet qui est en réalité pour partie lié au statut institutionnel des jardins). La seconde exception tient, comme nous l'avons déjà noté plus haut, au fait que la présence d'un réfectoire devient significative et positive (+ 2,9 points) dans le second modèle.

Mais l'intérêt du second modèle tient au fait qu'après avoir tenu compte des caractéristiques des élèves et des caractéristiques organisationnelles principales du fonctionnement général des jardins, on trouve des différences additionnelles et résiduelles qui distinguent encore les jardins privés des jardins publics. Cela signifie, dans la ligne de la présentation analytique à la section 6.3, qu'au-delà de l'aspect formel et logistique, il existe des différences complémentaires, d'une autre nature, entre les deux types de jardins. L'ampleur de l'écart entre le privé et le public dans le contexte de ce second modèle est d'une ampleur telle (5 points) que cela appelle à des réflexions complémentaires. D'une certaine façon, ce résultat est surtout important pour les structures publiques en identifiant qu'il est possible de mieux faire sans mobiliser de ressources additionnelles ; cela invite par conséquent à explorer comment travailler en ce sens.

5.3.3
DISPERSION DES CONTRIBUTIONS FAMILIALES (FRAIS D'INSCRIPTION ET FRAIS DE CANTINE) INTER ET INTRA FORMULES PRÉSCOLAIRES ET IMPACTS SUR LES APPRENTISSAGES

FRAIS D'INSCRIPTION

Examinons maintenant la question de la contribution familiale au financement des dépenses de fonctionnement hors salaires des structures préscolaires. Ces contributions privées sont demandées aux familles pour l'inscription de leur enfant dans une structure préscolaire publique[17]; les sommes ainsi collectées sont dédiées notamment à l'achat du petit matériel pédagogique et aux consommables nécessaires aux activités proposées aux enfants.

Il semble qu'il y ait à la fois des règles et des pratiques, et que ces dernières puissent être relativement variées d'un endroit à l'autre sur le territoire national. Il convient donc de les examiner attentivement, dans la mesure où l'on part avec l'idée que les moyens didactiques et pédagogiques contribuent positivement au développement qualitatif des apprentissages des enfants. Notons que ces données sont présentes dans la base des données sur les jardins retenus dans notre échantillon ; elles sont collectées auprès des directeurs de ces jardins par le biais du questionnaire complémentaire aux données administratives.

En moyenne, le montant acquitté par les élèves pour leur inscription est estimé à de 246 000 Dobras pour l'année dans le préscolaire public. Ce montant est par ailleurs en moyenne différent selon qu'il s'agit du milieu urbain ou du milieu rural ; d'après les estimations, il serait sensiblement plus élevé en milieu urbain (282 000 dobras pour l'année) qu'en milieu rural (127 000 dobras par an, soit deux fois moins qu'en milieu urbain). Toutefois, la faiblesse de ce dernier chiffre résulte aussi, pour partie, du fait qu'une certaine proportion des familles n'acquitte pas la contribution demandée localement (il est estimé que cela concerne environ un tiers des enfants en milieu rural, contre environ un quart en milieu urbain). Le tableau 18, ci-après, illustre ces différenciations moyennes de cette statistique selon le milieu géographique.

17. Dans les structures privées, les familles ont bien sûr des coûts beaucoup plus élevés dans la mesure où leur contribution couvre l'intégralité des dépenses.

Tableau 18

Moyenne des frais d'inscription unitaires selon le milieu géographique

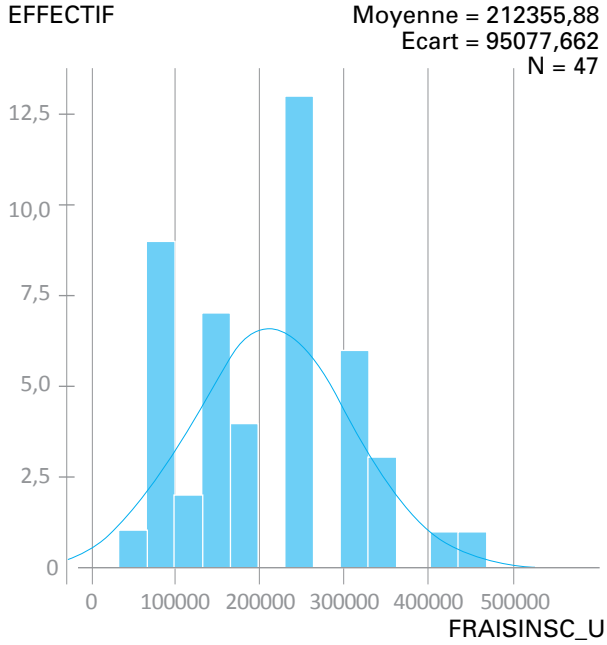
Milieu	Proportion des élèves qui paient	Frais d'inscriptions unitaires (les inscrits seulement)*	Frais d'inscriptions unitaires (total élèves)*
Urbain	76,5 %	362 984	282 476
Rural	67,1 %	175 536	126 586
Ensemble	70,5 %	243 699	183 274

*En dobras

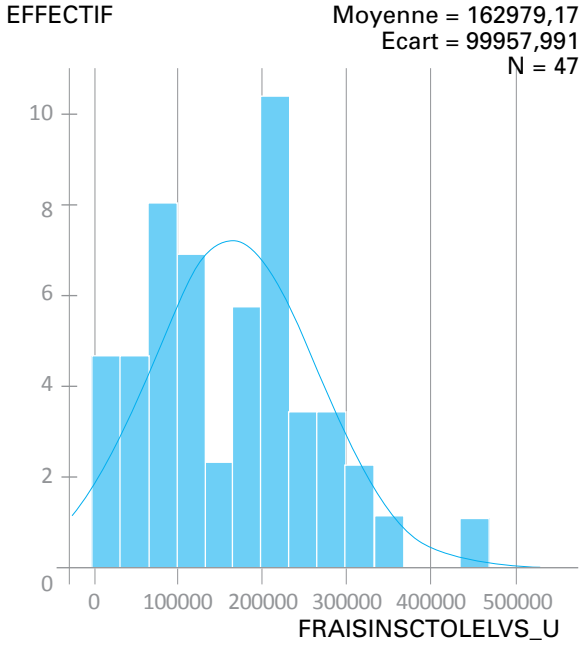
En agrégeant ces dépenses au plan de tous les jardins, on aboutit à un montant de 1 658 millions de dobras. Mais il convient de souligner que les chiffres qui viennent d'être mentionnés sont des moyennes et que ces chiffres sont assortis d'une grande variabilité entre les jardins individuels au niveau local, comme en attestent les deux histogrammes du graphique 11, ci-après.

Graphique 11

Distribution des frais d'inscription unitaires annuels entre jardins du public



Montant unitaire par élève inscrit



Montant unitaire sur le total des élèves

Ces deux histogrammes montrent de nouveau une intense variabilité entre les divers jardins au sein du secteur public ; les situations locales sont donc assez différenciées pour ce qui est du montant des contributions familiales pour l'inscription des élèves. En effet, ces montants par élève (élèves ayant payé les frais d'inscription) varient sur une plage allant de moins de 100 000 dobras à 500 000 dobras, alors que ce montant calculé en considérant tous les élèves des jardins (qu'ils aient acquitté ou non les frais d'inscription) varie, sur un intervalle allant plus ou moins de 50 000 à 350 000 dobras. Ces écarts sont substantiels, marquant des conditions d'enseignement très diversifiées entre les jardins de l'échantillon (et du pays aussi) car les sommes collectées à ce titre sont la source essentielle pour l'acquisition de consommables à visée pédagogique.

FRAIS DE COTISATION POUR LA CANTINE

Outre les frais d'inscription au jardin, la famille doit aussi s'acquitter d'un montant destiné à la préparation production de repas pour l'enfant. Le montant moyen de ces frais (74 000 dobras par an) est inférieur à celui des frais d'inscription (244 000 dobras). Comme pour les frais d'inscription, le montant demandé pour la cantine (ainsi que la participation à la cantine) diffère selon qu'il s'agit du milieu urbain ou du milieu rural, comme cela est apparent dans le tableau 19, ci-après.

Tableau 19
Moyenne des frais de cantine unitaires selon le milieu géographique

Milieu	Proportion des élèves inscrits à la cantine	Montant unitaire annuel cantine (en dobras)
Urbain	72,4 %	94 000
Rural	60,7 %	66 400
Ensemble	64,1 %	74 286

En milieu urbain, la participation à la cantine est plus fréquente (72 % des élèves) qu'en milieu rural (61 %). On identifie, également, des contributions plus élevées pour la cantine en ville (elles sont estimées à 94 000 dobras par année) qu'en zone rurale (chiffre estimé à 66 400 dobras). Mais, outre ces différences liées à la localisation, il existe de façon plus générale des différenciations d'un jardin à l'autre dans le montant demandé par élève pour la cantine, avec une plage de variation allant d'environ 50 000 dobras par an à plus de 150 000 dobras.

QUELLES CONSÉQUENCES DES DÉPENSES FAMILIALES SUR LE SCORE DE COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ?

Ayant observé l'existence d'une variabilité tant sur le montant des frais d'inscription que sur celui des frais de cantine, il est pertinent de s'interroger sur les conséquences de cette variabilité en termes de résultats d'apprentissage chez les enfants.

A priori, cette interrogation vaut plus particulièrement pour la contribution familiale au titre des frais de scolarité, car on sait qu'il n'y a aucune contribution financière de l'Etat pour le fonctionnement hors salaires des activités préscolaires ; ce qui signifie que le financement de fournitures pour le nettoyage et l'entretien des bâtiments, et surtout pour l'acquisition du petit matériel pédagogique et des consommables pour les élèves, dépend de façon essentielle du paiement des frais de scolarité par les parents.

Concernant, en premier lieu, les dépenses de cantine, on n'observe pas d'impact plus intense lorsque le montant de la dépense est plus grand. On avait noté un effet plutôt positif du réfectoire dans la section précédente. Cet effet n'est pas remis en cause ; la cantine constitue un aspect intéressant au plan de l'organisation des services préscolaires, mais le fait que l'on y dépense un peu plus ou un peu moins ne semble pas être déterminant. On peut toutefois noter l'importance d'une bonne gestion des activités des cantines. En effet, s'il est probable que la cantine d'un côté augmente la fréquentation effective des enfants et prolonge ainsi le temps passé à l'école, il importe par ailleurs d'éviter que le temps passé à la cantine n'empiète sur le temps scolaire lui-même.

Concernant maintenant le montant des frais de scolarité, résultat est plutôt inattendu, à priori, car là non plus, aucun impact significatif n'est constaté quant au niveau de compétences des enfants lorsqu'ils abordent le cycle primaire ; une augmentation des ressources provenant des frais de scolarité correspond bien en moyenne à une légère hausse du niveau des apprentissages, mais cet effet n'est pas statistiquement significatif. Trois types de raisons peuvent potentiellement être évoqués pour rendre compte de cet état de fait :

1. La première peut être qu'en fait, les ressources supplémentaires ne servent pas forcément ni de façon principale à l'acquisition de consommables en vue d'assurer plus de diversité dans les activités des enfants, mais que d'autres aspects, plus fonctionnels que directement pédagogique, sont concernés ; une telle situation, éventuellement justifiée par ailleurs, expliquerait que l'impact sur les apprentissages des élèves serait in fine quantitativement limité ;

2. La seconde pourrait être que les pratiques concernant la distribution des usages des fonds collectés sous forme de frais de scolarité ne seraient pas du tout homogène selon les jardins, avec comme conséquence que l'impact pourrait être positif dans certains jardins et nul dans d'autres ; ceci serait susceptible de rendre compte du fait que le coefficient de l'impact des frais de scolarité sur les apprentissages des élèves ne serait pas significatif au plan statistique ;

3. La troisième raison pourrait être enfin que, même quand les frais de scolarité sont plus élevés dans tel jardin que dans tel autre, ils restent en toute hypothèse d'un niveau faible, voire insuffisant[18]. Dans ces conditions, on peut en effet s'attendre à ce que le renforcement des ressources provenant des frais d'inscription ne se traduise pas par un niveau plus élevé d'apprentissages chez les élèves.

Il est possible que ces trois raisons se conjuguent pour rendre compte du résultat empirique obtenu. Il serait évidemment tout à fait inapproprié d'inférer que, puisque l'augmentation des ressources de fonctionnement hors salaires, notamment pour les dépenses à visée pédagogique, n'implique pas plus de résultats, celles-ci n'ont pas d'importance et qu'il pourrait être pertinent de les réduire ; c'est sans doute la démarche contraire (comme anticipé dans la note de cadrage de 2013) qu'il faudrait entreprendre.

5.3.4 DISPERSION DES CONTENUS DE PROGRAMMES INTER ET INTRA FORMULES PRÉSCOLAIRES ET IMPACTS SUR LA CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Au-delà de l'effet des caractéristiques du public et des modes formels d'organisation, les différentes formules préscolaires (et les différents jardins) peuvent aussi offrir des services en nature «fondamentalement» différente au plan :

i) des contenus des activités proposées aux enfants dans le fonctionnement quotidien, certaines formules ou structures étant plutôt axées sur la socialisation, alors que d'autres miseraient davantage sur les apprentissages cognitifs ;

18. Rappelons que, dans la situation actuelle, le montant moyen des frais de scolarité n'est que de l'ordre de 240 000 dobras et que ceci ne représente qu'environ un dollar par mois et par élève. Cette somme, même employée en totalité pour l'acquisition de consommables pour les activités, serait notoirement insuffisant pour assurer la diversité des activités nécessaires au développement cognitif diversifié des élèves ; l'expérience suggère qu'il serait souhaitable (en ligne avec les changements curriculaires qui pourraient être justifiés) que ce montant soit multiplié par un facteur trois ou quatre, niveau atteint par moins d'un jardin sur 10 dans les circonstances actuelles.

ii) des approches et des méthodes pédagogiques mises en œuvre pour transmettre les contenus.

Examinons ces points documentés dans la base des données sur les établissements émanant du questionnaire complémentaire aux données administratives collectées auprès des structures préscolaires.

VERS QUELS TYPES D'ACTIVITÉS SONT ORIENTÉS LES CONTENUS ?

Un questionnaire, passé auprès des directeurs des structures préscolaires, ciblait les questions relatives aux contenus dispensés aux élèves et au temps imparti aux différentes activités qui relèvent d'une part du jeu et de la socialisation et, d'autre part, du cognitif (nombres, quantités, langage, motricité fine…) ; il visait en outre à évaluer l'importance accordée au comportement et à la discipline dans le fonctionnement courant des services préscolaires offerts dans les différents jardins.

Les questions sont soit de type factuel (par exemple sur le pourcentage du temps scolaire accordé par le jardin aux activités cognitives, la réponse étant choisie entre i) moins de 15 % du temps, ou bien ii) entre 15 et 30 %, iii) entre 30 et 50 %, ou iv) plus de 50 %), soit plus qualitatives ; mais elles sont libellées de façon à éviter les réponses stéréotypées, les diverses propositions de réponses étant toutes présentées de manière acceptable.

Concernant l'identification de la position du « curseur » sur le continuum allant de la socialisation au développement cognitif ciblé, trois questions ont été prises en compte, à savoir i) la proportion du temps consacré aux activités ludiques et de socialisation, ii) la proportion du temps consacré aux activités ciblées sur le développement cognitif de l'enfant (avec identification claire de ce qui relève de cette catégorie), et iii) la tonalité visée pour le fonctionnement du préscolaire dans le jardin (proposant une approche qui serait plus proche de l'un ou l'autre des deux pôles considérés).

Ayant une gradation sur chacune de ces trois questions, il a paru judicieux de combiner les trois réponses pour construire une variable synthétique (« ORIENCOGN ») qui manifeste le degré d'orientation cognitive du fonctionnement du jardin. Cette nouvelle variable s'échelonne de 4 à 8, les jardins qui obtiennent 4 ou 5 sont considérés comme peu orientés vers les activités cognitives (surtout orientés vers les jeux et la socialisation), alors que ceux ayant une valeur numérique de 7 ou 8 présentent une tonalité beaucoup plus orientée vers le développement cognitif de l'enfant.

La valeur numérique moyenne de cette variable synthétique est de 6,7 pour l'ensemble des jardins de l'échantillon ; et on note qu'elle se situe à des niveaux proches selon que le jardin est localisé en milieu rural ou en milieu urbain, ou selon qu'il relève du secteur public ou du secteur privé, comme cela est bien identifié dans le tableau 20, ci-après.

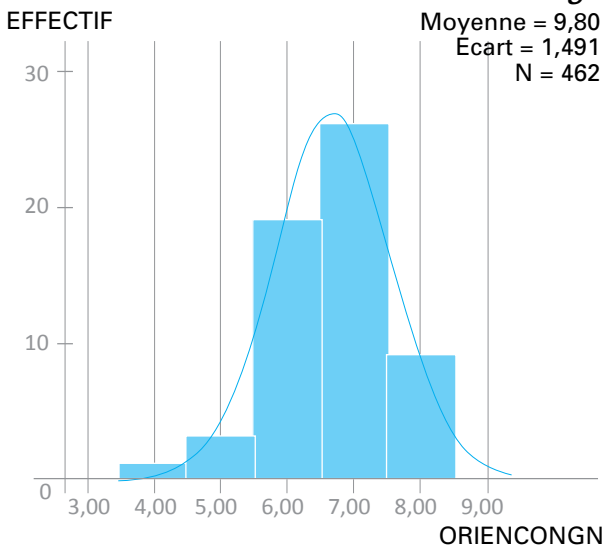
Tableau 20
Moyenne du score d'orientation cognitive selon le milieu géographique et le statut du jardin

	Milieu d'implantation		Statut	
	Urbain	Rural	Public	Privé
Orientation cognitive (score)	6,6	6,8	6,6	6,8
Ensemble	6,7			

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

Mais il convient de souligner que les chiffres qui viennent d'être mentionnés sont des moyennes et que, au-delà de ces catégories, ces scores peuvent varier davantage si on se base sur les données pour les jardins individuels au niveau local, comme en atteste l'histogramme du graphique 12, ci-après.

Graphique 12
Distribution du score d'orientation cognitive entre les jardins de l'échantillon



L'histogramme montre une variabilité de cette statistique dans l'ensemble des jardins de l'échantillon, allant de 4 à 8. Il est à noter tout de même qu'une grande majorité des jardins se situent entre les valeurs 6 et 7.

L'IMPORTANCE DE LA DISCIPLINE DANS LES JARDINS

Pour ce qui est de l'éducation des comportements individuels et sociaux chez l'enfant, on cherche à documenter comment on conçoit cette question et quelle est la tonalité des pratiques courantes sur ce plan. On imagine que des modèles différents peuvent être suivis avec un positionnement qui se trouve quelque part entre deux « philosophies » de référence :

i) 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;

ii) la seconde est animée par l'argument que 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 approches polaires ; la raison se situe en position intermédiaire entre ces deux références conceptuelles. Mais, de façon évidente, tout le monde ne positionne pas le mix souhaitable au même endroit du continuum entre les deux balises de référence.

La variabilité des opinions individuelles sur ce thème est susceptible de se refléter dans la tonalité et le climat prévalant dans les différents jardins du pays, les pratiques de certains étant davantage orientées vers l'autonomie des enfants alors que celles d'autres jardins peuvent être plutôt orientées vers la discipline et le contrôle. Dans le questionnaire passé auprès des directeurs d'école préscolaire, une question tentait d'identifier l'orientation de chaque jardin sur ce plan. On dispose donc pour chacun des jardins de l'échantillon d'une variable indicative, dont la valeur est de 1 si c'est l'autonomie de l'enfant qui l'emporte, et 0 si c'est plutôt le contrôle et la discipline. Le tableau 22 qui suit montre la valeur moyenne de cette statistique selon le milieu d'implantation (urbain/rural) du jardin et selon son statut institutionnel (public/privé).

Tableau 22
Moyenne de l'indice «discipline» selon le milieu et le statut du jardin

	Milieu d'implantation		Statut	
	Urbain	Rural	Public	Privé
Discipline	1,14	1,37	1,30	1,14
Ensemble	1,26			

On identifie globalement une variabilité significative entre les zones urbaines et rurales avec le recours à une plus grande rigueur en matière de discipline en milieu rural (score moyen de 1,37) qu'en milieu urbain (score moyen de 1,14). Une différence d'ampleur comparable est mesurée selon le statut institutionnel des jardins, avec une tendance à moins de discipline en moyenne dans les établissements privés (score moyen de 1,14) que dans leurs homologues du public (score moyen de 1,37).

QUELLES CONSÉQUENCES DE LA VARIABILITÉ DES CONTENUS, DE LA TONALITÉ DISCIPLINAIRE ET DES MODES DE GESTION DES JARDINS SUR LE NIVEAU DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ?

Bien que faisant l'objet de mesures indicatives, la position du curseur, respectivement sur les axes i) socialisation/développement cognitif et ii) autonomie/discipline, constitue une dimension essentielle à considérer pour le fonctionnement des services préscolaires. Plusieurs approches sont à priori possibles pour structurer la réflexion sur ces points ; elles ont fait l'objet de discussions et de prises de position très vives dans le milieu de l'éducation notamment dans les années 1960 et 1970[19]. De façon globale, il s'est agi 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 à l'inscrire dans le temps des étapes ultérieures de sa carrière sociale. Ces conceptions sont de l'ordre de réflexions normatives, et le propos n'est évidemment pas ici de contribuer le 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 différents jardins de Sao Tomé et Principe(à l'instar de ceux des différents pays de la région) ne sont pas dans une situation homogène sur ces plans, est d'ailleurs 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 cycle primaire.

Nous examinons par conséquent les relations pouvant exister entre la variabilité de ces deux statistiques au niveau de chacun des jardins de l'échantillon et celle des résultats identifiées par ailleurs dans les scores des élèves à l'entrée en primaire. Le tableau 23, ci-après, propose les résultats ainsi obtenus.

19. Avec notamment les courants Freinet et Montessori, plus anciens, et les débats animés autour du livre de A. Neil : Les libres enfants de Summerhill, 1970 (Maspero)

Tableau 23

Estimations économétriques de l'impact des contenus et de la tonalité en matière de discipline du jardin sur les compétences de l'enfant à l'entrée en primaire

Variables explicatives	Modèle 3		Modèle 4	
	Coefficient	t de Student (1)	Coefficient	t de Student (1)
Caractéristiques personnelles				
Garçon (réf. fille)	- 1,767	-1,40 (ns)	-1,838	- 1,47 (ns)
Urbain (réf. rural)	6,934	4,46 ***	5,248	3,13 ***
Cadre (réf. autres)	8,571	4,21 ***	8,665	4,28 ***
Variables jardin				
Taille du groupe pédagogique	0,162	2,58 ***	0,201	3,19 ***
Recours à l'encadrement double (réf. 1 groupe = 1 éducatrice)	- 4,385	- 2,57 ***	- 3,478	- 2,01 **
Nombre moyen d'années d'études des éducatrices	6,698	1,48 *	8,255	1,82 *
(Nombre moyen d'années d'études des éducatrices) ²	- 0,316	- 1,35 *	- 0,425	- 1,80 *
Nombre moyen d'années d'exercice des éducatrices	- 1,369	- 1,39 *	- 1,132	- 1,15 (ns)
(Nombre moyen d'années d'exercice des éducatrices) ²	- 0,316	- 1,35 (ns)	0,092	1,69 *
Réfectoire	1,998	1,29 (ns)	3,218	1,99 **
Tonalité du jardin vis-à-vis du cognitif				
Moyenne	4,451	1,73 *	4,593	1,80 *
Forte	3,838	1,65 *	4,474	1,92 **
Tonalité du jardin vis-à-vis de la discipline				
	2,481	1,49 (ns)	2,519	1,53 *
Statut institutionnel du jardin				
Privé (réf. Public)			5,34	2,58 ***
Constante	58,41	2,59	48,58	2,14
Part de variance expliquée (R^2)				

(1) *** : significatif au seuil de 1 % ; ** : significatif au seuil de 5 % ; * : significatif au seuil de 10 % ; (ns) : non significatif

Ces résultats sont intéressants à plusieurs titres.

LE PREMIER ASPECT que l'on peut retenir concerne la tonalité du jardin vis-à-vis des activités dont la visée est le développement cognitif de l'enfant. Le pattern qu'il s'est révélé pertinent de retenir permet d'aboutir à un résultat qui a une double résonnance :

i) en premier lieu, les enfants qui ont fréquenté un jardin qui porte une attention faible au cognitif (ils représentent près de 40 % des jardins de l'échantillon) se trouvent avoir en moyenne un score de préparation au primaire qui est, lui aussi, sensiblement plus faible que celui des autres enfants de l'échantillon. Le différentiel (environ 4,5 points) est quantitativement substantiel et la significativité statistique est assez bonne[20].

ii) en second lieu, les résultats montrent tout aussi clairement que si l'attention au cognitif a des conséquences bien établies, cela ne milite pas du tout pour autant pour une approche du « tout cognitif » ; en effet, lorsqu'on apporte une attention soutenue au cognitif, point n'est besoin de pousser trop loin dans cette direction, car on n'observe pas de différence avérée dans les résultats entre un niveau d'attention soutenue ou très soutenue à l'aspect cognitif.

LE SECOND DOMAINE pour lequel les résultats obtenus sont intéressants concerne le degré de discipline que l'on applique à l'enfant dans le fonctionnement quotidien du jardin ; là aussi l'indicateur retenu est relativement fruste. L'estimation statistique obtenue sur ce plan identifie que l'approche dans laquelle une certaine discipline a été appliquée se révèle positive pour l'obtention d'un meilleur degré de préparation de l'enfant au primaire.

Au total, en prenant en compte ces deux aspects de la tonalité des activités au niveau des jardins, on mesure que la discipline, et plus encore l'approche cognitive, sont des aspects favorables pour la préparation des enfants à accéder au primaire. Dans le cas de Sao Tomé-et-Principe, on mesure bien que des évolutions sont sans doute souhaitables (dans un certain nombre de jardins) sur ces deux plans. On notera toutefois que les résultats obtenus militent davantage pour un équilibre (dans lequel il y a parfois un peu plus de discipline et davantage de cognitif) plutôt que pour des approches plus extrêmes qui ne semblent pas non plus souhaitables.

20. Elle le serait davantage si la variable qui mesure l'orientation (socialisation/cognitif) du jardin était plus précise. Cette approximation, inhérente à la collecte de l'information, a par ailleurs comme conséquence de sous-estimer l'impact quantitatif, pourtant déjà assez substantiel, de la variable considérée.

LE TROISIÈME ASPECT d'intérêt dans les résultats du tableau 23 (modèle 4) concerne la variable qui identifie le statut public/privé du jardin. Pour développer l'argument, il est utile de revenir à plusieurs estimations faites sur ce plan dans le rapport :

Selon les chiffres du tableau 11, le différentiel brut entre la performance des élèves qui ont suivi un préscolaire public ou privé est de l'ordre de 6 points, à l'avantage des seconds ;

Selon les chiffres du tableau 17 (modèle 2), dans lequel la spécification contrôle l'influence des caractéristiques sociales des élèves et des conditions logistiques de préscolarisation, le différentiel public/privé est estimé à 5,0 points ;

Selon les chiffres du tableau 23 (modèle 4), dans lequel on contrôle en plus la tonalité vis-à-vis du cognitif et de la discipline, le différentiel est de 5,3 points.

En dépit d'une incidence possible des erreurs de mesure des différentes variables considérées dans les analyses statistiques, on peut tout de même retenir que, même en raisonnant pour des publics de caractéristiques sociales comparables, avec une mobilisation de moyens logistiques comparables et des « tonalités » de fonctionnement comparables, un différentiel subsiste entre jardins publics et privés, à l'avantage des derniers. Cela signifie qu'il se passe quelque chose qui, pour ne pas avoir été documenté dans ce rapport, existe tout de même bien et qui fait que les jardins privés sont plus performants que leurs homologues du public.

On ne peut donc faire ici que des conjectures ; cela dit, la littérature sur ce thème suggère deux pistes qui pourraient se révéler pertinentes : i) le premier a trait au temps effectif d'activité utile, d'une part sur l'année (nombre de jours) et d'autre part sur la journée ; ii) le second a trait à la gestion des personnes et des activités. Les structures privées peuvent éventuellement être mieux positionnées sur l'un et/ou l'autre de ces deux aspects. Ces thèmes pourront donc faire l'objet de discussions et de réflexions par les membres de l'équipe nationale lors de l'appropriation et de l'interprétation des résultats de ce rapport dans le contexte du pays, sur la base de leur connaissance des situations existant dans le pays.

6

RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS, CONCLUSION ET ORIENTATIONS

La première chose à souligner est que c'est évidemment à l'Etat d'apprécier la pertinence et l'utilité des analyses et des conclusions présentées dans ce rapport. C'est aussi à eux, sans doute avec l'appui soutenu du bureau pays de l'Unicef, d'en examiner les implications en termes d'actions de politique éducative.

Dans un premier temps, nous rappellerons ci-dessous les principaux résultats empiriques obtenus dans l'analyse de cette enquête, pour aborder ensuite quelques pistes prospectives susceptibles d'être intéressantes pour l'avenir.

6.1
RAPPEL DES PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS

Cette étude a 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 ont bénéficié, permet d'acquérir les compétences jugées utiles aux élèves en vue de leur réussite au cycle primaire. Une enquête spécifique a été construite et administrée à 594 élèves, sur l'ensemble du territoire de Sao Tomé-et-Principe.

A. Avant de rappeler les principaux résultats de ce bilan, il est utile de rappeler le contexte général du préscolaire à Sao Tomé et Principe; celle-ci a été appréhendée sur la base des données administratives (statistiques scolaires et projections démographiques).

A.1 Une première observation est que la couverture du préscolaire a atteint 52.4 % au cours de l'année 2012-13 par rapport à trois classes d'âge (3 à 5 ans).Quand on distingue les âges simples, la couverture ressort à 39 % pour les trois ans pour monter respectivement à 59 et 60 % pour les enfants de 4 et 5 ans.

A.2 Ces chiffres sont globalement compatibles avec ceux proposés par l'ISU (moyenne de 52,8 % sur les trois dernières années avec peu de différences entre garçons et filles, mais plutôt un avantage pour ses dernières).

A.3 Le taux de couverture globale des [3 à 5 ans] est plus élevé que ceux constatés dans les autres pays de la région (valeur moyenne de l'ordre de 17 %).

B. Pour évaluer les impacts du préscolaire (dans ses différentes formes et durées), tous les enfants de l'échantillon ont été exposés à une batterie d'épreuves visant à identifier leur niveau de compétences à l'entrée au cycle primaire selon 4 domaines et 9 dimensions spécifiques : i) les aptitudes cognitives (espace, temps, grandeurs, quantités, codage/transfert, association et mémorisation), ii) les capacités motrices (graphisme, rythme), iii) les aptitudes en langage/communication (compréhension/expression) et iv) les aptitudes socio-émotionnelles (autonomie et socialisation). On a pu observer une variabilité assez substantielle des compétences chez les jeunes enfants de Sao Tomé et Principe(dans les scores des compétences spécifiques, comme ceux des différents grands domaines, ainsi que le score global agrégé en une mesure synthétique) au moment où ils ont eu accès à l'école primaire.

C. Cette variabilité révèle aussi un certain nombre de lacunes, plus marquées dans certains domaines que dans d'autres :

Espace-temps : les notions d'au-dessus et d'en dessous, de dedans et de dehors sont bien comprises, ainsi que les notions d'avant-après spatiales. A l'opposé de celles relatives à l'avant-après (temporel) et à la latéralisation (gauche/droite) qui devront faire l'objet d'une attention plus particulière dans la révision des contenus de programme.

Association : les items relatifs à la reconnaissance d'objets similaires ou différents sont réussis à hauteur de 72 %, en revanche, des difficultés beaucoup plus fortes sont identifiées au niveau de la reconnaissance de la ressemblance et de l'intrus parmi un groupe d'objets.

Grandeurs-Quantités : l'identification de la taille semble bien comprise par l'ensemble des enfants de l'échantillon ; toutefois, quand cet aspect est combiné avec celui du nombre (ou du volume), il n'est que très peu maîtrisé. Au total, ces notions semblent n'être qu'en construction et demandent à être confortés.

Graphisme : 42 % ont réussi à reproduire 4 traits et seulement 12 % des élèves n'ont réussi à dessiner aucun trait. Il en est de même en ce qui concerne la reproduction des formes (triangle, rond, rectangle et carré) et la reproduction des lettres qui sont parfaitement accomplies par environ 51% des enfants. Le dessin de la forme humaine est partiellement réussi par plus de la moitié des enfants de l'échantillon.

Rythme : Les notions de rythme et de codage/transfert ne semblent pas assez bien

acquises. Ces compétences, si importantes dans la perspective de la lecture sont très insuffisamment établies ; des jeux variés sur ce thème seraient sans doute utiles.

Mémorisation : la plupart des élèves ont été capables d'écouter une courte phrase, et de retrouver un objet cité sur la planche (mémorisation verbale), ou bien de retrouver l'objet qui n'existait pas ou qui existait dans la première planche présentée (mémorisation visuelle). Quant à répéter une phrase qu'ils venaient d'entendre de l'enquêteur (mémorisation verbale), cet item n'est maîtrisé que par moins de la moitié des enfants.

Langage/communication : tant en matière de compréhension que d'expression, les enfants n'éprouvent pas de difficultés à s'exprimer sur des sujets simples. En compréhension et à des instructions données, les enfants interagissent dans 95 %, voire même plus des cas, de manière correcte. En expression, les aptitudes sont totalement maîtrisées à hauteur de 70 % des enfants. Enfin, quant à la capacité des enfants à dire leur nom et leur prénom, s'il n'y a pas de difficultés pour 59 % des enfants, 36,5 % ne peuvent dire que l'un des deux.

Aspects de comportement : il apparaît qu'environ la moitié des enfants ont une bonne écoute des consignes données et se mobilisent correctement au travail demandé. Cela signifie aussi que des progrès doivent être réalisés pour l'autre moitié des élèves.

D. Concernant les facteurs qui contribuent à rendre compte de cette variabilité globale, on identifie l'influence nette d'un certain nombre de variables sociales et géographiques, à savoir : i) que les filles et les garçons entrent en primaire avec un même niveau de compétences ; ii) que les enfants urbains ont un avantage (de l'ordre de 4 points) par rapport aux ruraux ; iii) que les enfants de milieu aisé présentent aussi un score un peu meilleur (de l'ordre 8 points) à celui des enfants de milieu modeste. Par ailleurs, des différences sont aussi enregistrées selon le district de résidence ; mais c'est surtout les districts de Lembà et d'Agua Grande, et dans une moindre mesure celui de Mé-Zochi qui se distinguent par des scores moyens supérieurs à ceux des autres districts.

E. Mais un résultat massif à retenir, pour ce qui est de la variabilité du score individuel à l'entrée en primaire, est le bénéfice considérable, 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. L'écart entre ces deux groupes, qui est spécifiquement lié à la préscolarisation (pour des enfants de caractéristiques sociales par ailleurs comparables), est en effet estimé à une valeur de l'ordre de 9 points.

F. 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 de l'enfant à l'entrée au cycle primaire, sachant que cette importance concerne tant le domaine de la connaissance que les approches orientées vers l'action :

F.1 Concernant la durée de la préscolarisation, on observe globalement une relation croissante entre le score atteint et la durée du préscolaire, mais en trois phases : i) une première, pour 1 an de préscolaire, qui assure une forte proportion du score des 3 années (52,2 % du gain total) ; une deuxième, entre la première et la deuxième année du préscolaire, porteuse également d'un gain additionnel substantiel estimé à 33,3 % des acquisitions totales des enfants préscolarisés à Sao Tomé et Principeet enfin iii) une troisième phase caractérisée par un impact additionnel relativement modeste (14,5 % du total) pour la 3e année du préscolaire. On identifie que, dans la mesure où 85,5 % des acquisitions totales sont déjà en moyenne actées après 2 années de préscolarisation, il ne paraît pas justifié de mettre en place un cycle de 3 ans, et ce d'autant plus si l'on veut étendre la couverture des services préscolaires (la moitié des enfants du pays n'en bénéficient pas).

F.2 Concernant le type de structure, les résultats sont également assez bien tranchés. En effet, les structures privées sont caractérisées par un niveau de scores des élèves à l'entrée en primaire qui est meilleur que celui des élèves issus des structures publiques. L'écart moyen par rapport aux jardins publics peut être considéré comme notable (5 points) alors que la significativité statistique n'est pas très grande ; cela tient à l'existence d'une certaine hétérogénéité au sein des jardins.

G. Comme les jardins préscolaires privés se révèlent in fine plus efficaces que leurs homologues du public, et qu'il existe une très large variété dans les conditions d'enseignement au sein de l'ensemble des jardins du pays, l'analyse a cherché à identifier les facteurs qui, dans le fonctionnement, les ressources et l'organisation des services, sont susceptibles de rendre compte de ces différences. Pour identifier empiriquement l'influence d'un facteur, il importe que celui-ci manifeste une variabilité suffisante dans le corpus des données analysées. L'observation de la situation des jardins de l'échantillon montre que cette condition est largement respectée et que des variabilités substantielles existent sur tous les aspects d'intérêt.

G.1 Pour ce qui est de l'encadrement quantitatif des élèves, la valeur moyenne du nombre moyen d'élèves/éducatrice (REM) et de la taille moyenne du groupe pédagogique (TC) sont respectivement de 18 et de 28 (ces deux chiffres diffèrent car certains groupes sont pris en charge conjointement par deux éducatrices ; mais ces moyennes cachent une grande dispersion d'un jardin à l'autre, la plage de variation allant par exemple de 10 à un peu plus de 40 pour le REM. Des écarts sont observés entre les différents types de jardins ; pour ce qui concerne le REM, les chiffres les plus bas correspondent aux jardins privés (16) contre 18,1 pour les jardins publics. Les jardins dans leur ensemble ont recours à l'encadrement d'un groupe par deux éducatrices à hauteur de 44 % en moyenne, mais le chiffre est de l'ordre de 48 % dans les jardins publics contre 31 % dans les jardins privés.

L'examen de l'impact de ces deux variables, soit la taille des groupes pédagogiques et le recours à l'encadrement joint par deux éducatrices, sur le niveau de compétences des élèves ne permet pas de conclure qu'elles seraient des déterminants significatifs de la qualité du service. En revanche, dans un cadre de contraintes financières et de la volonté d'accroître la couverture pour faire bénéficier plus d'enfants de la préscolarisation, on pourrait être incité à accepter des niveaux un peu plus élevés de tailles de classes, car cela ne semble pas préjudiciable à la qualité des apprentissages.

G.2 Les caractéristiques des éducatrices peuvent s'apprécier d'une part en référence à leur niveau académique de base et d'autre part en référence à la formation qu'elles ont éventuellement reçue. Concernant le niveau d'études générales, la durée moyenne des études est de 9,80 années (entre le brevet et la classe de seconde), mais elle varie de 9,6 dans le public à 10,48 dans les jardins privés. On constate, encore une fois, une assez forte variabilité de cette statistique. Dans l'ensemble de l'échantillon, si, dans environ un tiers des jardins, le niveau moyen d'études des éducatrices est de 12 années ou plus (niveau du bac), on trouve aussi environ un quart des jardins dans lesquels les éducatrices ont un niveau inférieur au brevet, alors que, dans plus ou moins 14,5 % des jardins, le niveau moyen d'études des éducatrices ne dépasse pas le primaire.

Comme pour le point précédent, les résultats empiriques concernant l'impact de cet aspect du fonctionnement des jardins sur les apprentissages sont inattendus, car on n'identifie pas que les éducatrices plus formées seraient plus efficaces que celles qui le sont moins ; c'est même plutôt le contraire qui est observé. Ce résultat, suggère qu'il est tout à fait possible avec une bonne organisation d'avoir de bons résultats sans avoir recours à des personnels plus diplômés et plus couteux.

G.3 Le nombre d'années d'expérience professionnelle cumulée par les éducatrices

suit, lui aussi, un pattern de type quadratique. Il semble que les élèves ayant eu une éducatrice avec un assez bon nombre d'années de travail réussissent mieux, que ceux qui ont eu une éducatrice toute débutante. Cela suggère, de reconsidérer la qualité et type de la formation initiale reçue et l'accompagnement par des formations ciblées.

G.4 Outre des études générales, les éducatrices peuvent aussi avoir suivi une formation de nature pédagogique. Dans l'ensemble de l'échantillon, on compte que 59 % des éducatrices ont bénéficié d'une telle formation (41 % n'en n'ont pas eue), sachant d'une part que cette proportion est plus élevée dans le public (63 % des éducatrices ont eu une formation) que dans le privé où ce n'est le cas que de 46 % des éducatrices ; et d'autre part que certains jardins n'ont aucune éducatrice formée alors que dans d'autres jardins, toutes les éducatrices (ou leur très grande majorité) ont bénéficié d'une formation.

Les résultats en termes d'impact sur les apprentissages montrent que, dans les conditions actuelles, la formation des éducatrices ne fait pas de différence marquée sur le niveau d'apprentissage des élèves. Ce résultat est problématique dans la mesure où on sait que la formation de qualité et bien ciblée sur les activités préscolaires peut avoir des effets notables. Il convient donc de ne pas partir de l'idée que ce n'est pas grave que de nombreuses éducatrices ne soient pas formées au motif que la formation n'a pas d'effet. Il convient plutôt : i) de se demander pourquoi les formations actuelles ne sont pas pertinentes, ii) de les réformer pour qu'elles le deviennent et iii) de faire en sorte que toutes les éducatrices puissent alors en bénéficier.

G.5 La variabilité des conditions de fonctionnement des services concerne enfin des aspects plus matériels. On identifie des différences notables quant à l'équipement des jardins (en eau, électricité, terrains de sport, cantines, latrines), et ce serait forcément mieux que l'équipement des jardins soit amélioré. Mais à la fin, il faut tout de même noter que ces aspects matériels ne laissent pas de marques avérées sur le niveau d'apprentissage des élèves ; ce qui compte, c'est sans doute plutôt ce que l'on fait dans la structure que la qualité du contexte matériel qui accueille les activités préscolaires.

H. Les dépenses des ménages relatives aux frais d'inscription sont en partie dédiées à l'acquisition de petits matériels pédagogiques et de consommables. Le niveau moyen collecté est faible, de l'ordre d'un dollar par mois et par élève (240 000 dobras par an), un niveau qui est généralement considéré comme très insuffisant (il serait sans doute souhaitable de disposer d'un montant trois ou quatre fois plus grand et destiné exclusivement aux petits matériels pédagogiques et aux consommables). Le faible niveau des frais d'inscriptions collectés est d'autant plus problématique que le ministère ne prévoit aucune dotation aux jardins pour ces dépenses. La faiblesse des montants collectés sous forme de frais

d'inscription, assortie d'une probable variabilité dans l'usage de ces ressources a comme conséquence que ces ressources n'ont pas d'effet sur le résultat d'apprentissage des enfants.

Dans la mesure où i) il importe que les jardins puissent disposer de plus de ressources pour l'acquisition de ces petits matériels et consommables pour les élèves, ii) on constate déjà qu'un certain nombre de parents ne peuvent acquitter le paiement des frais demandés, et iii) l'expansion de la couverture vers l'universalisation va concerner principalement des familles de milieu modeste, il est indispensable que l'Etat ne compte pas sur les familles pour financer les dépenses nécessaires et assure directement, selon des modalités pratiques qui restent à définir, un appui direct aux jardins sur ce plan.

Concernant les dépenses familiales pour la cantine, les données collectées dans l'enquête montrent aussi qu'avec un chiffre estimé à environ 75 000 dobras par an, le montant moyen est relativement faible ; il est également caractérisé par une variabilité notable, entre milieu rural et urbain (où il est en moyenne plus élevé), mais surtout de façon plus générale entre jardins. Au plan de la relation avec les apprentissages, on constate que si l'existence d'une cantine est plutôt favorable (sans doute par ce qu'elle stimule une plus grande présence des élèves à l'école), le fait que plus ou moins de ressources soient mobilisées pour cela est sans conséquence validée.

I. Enfin, l'enquête documente sur base qualitative la tonalité du fonctionnement des jardins, d'une part en matière d'orientation des activités (sur un axe allant d'un ciblage sur la socialisation à une concentration sur le développement cognitif) et d'autre part en matière de discipline. De nouveau (et sans surprise) on constate des différences sensibles sur ces plans d'un jardin à l'autre. Certains ont des activités plus axées sur la socialisation des enfants que sur leur développement cognitif, alors que c'est plutôt le contraire qui est identifié pour d'autres. Par ailleurs, certains jardins misent sur l'idée que les enfants ne doivent pas subir de fortes contraintes alors que, pour d'autres, la discipline à inculquer aux enfants est une dimension importante du préscolaire.

Concernant le point de savoir dans quelle mesure ces aspects ont des incidences sur le degré de préparation des enfants à leur scolarité primaire ultérieure, on mesure que la discipline et, plus encore, l'approche cognitive (qui induit des écarts notables dans le degré de préparation des enfants), apparaissent comme des éléments favorables. Dans le cas de Sao Tomé-et-Principe, on mesure bien que des évolutions sont sans doute souhaitables (dans un certain nombre de jardins) sur ces deux plans. On notera toutefois que les

résultats obtenus militent davantage pour un équilibre (dans lequel il y a parfois un peu plus de discipline et davantage de cognitif) plutôt que pour une approche plus extrême qui ne semble pas non plus souhaitable.

6.2 DES PERSPECTIVES INTÉRESSANTES POUR L'AVENIR

C'est évidemment à l'Etat d'apprécier les analyses et les conclusions présentées dans ce rapport, et d'en examiner les implications en termes d'actions de politique éducative. Cela dit, il nous semble que les directions suivantes pourraient être considérées.

1. Premièrement, les activités préscolaires ayant un impact fort et avéré favorisant la préparation des enfants à l'entrée en primaire, et ultérieurement à une scolarisation réussie au cours de ce cycle d'études, il importe sans aucun doute de viser à étendre, autant que possible et aussi rapidement que possible, la couverture préscolaire dans le pays en vue de son universalisation.

2. Deuxièmement, il importe sans doute de mettre en place une formule avec deux années de préscolarisation (plutôt que trois), dans la mesure où la troisième année apporte peu 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.

3. Dans la suite des points précédents, les résultats obtenus invitent à considérer est que si la performance quantitative du système préscolaire de Sao Tomé et Principeest plutôt bonne par rapport aux pays de la région, des progrès importants peuvent et doivent être envisagés. Ceux-ci concernent des améliorations en termes de contenus, 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 les contenus, un renforcement de la dimension cognitive est sans doute à considérer. On pourrait certes citer que ceci vaut notamment pour les aspects de quantités et de grandeurs, ainsi que pour ce qui est relatif 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 curriculaire 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 renforcer la qualité, et ce, avec une double perspective, i) en développant les aspects qui, bien que peu coûteux, ont un effet positif sur les apprentissages et ii) en étant vigilant quant aux aspects qui, bien que coûteux, n'ont pas (ou ont peu) d'incidence avérée sur les apprentissages. De façon plus spécifique, cela peut concerner les points suivants :

Augmenter légèrement la taille des groupes, car cela permet de réduire les coûts unitaires sans effet négatif avéré sur la qualité des services offerts

Privilégier des éducatrices qui n'ont pas plus 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 éducatrices ; 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 ; cette nouvelle formation devra s'appliquer à l'ensemble des éducatrices du pays

Il sera aussi important que ces éducatrices bien formées puissent disposer au niveau local des petits matériels et des consommables pour assurer la mise en œuvre des diverses activités prévues dans les contenus de programme

Enfin, un aspect essentiel dont l'Etat doit tenir compte pour assurer i) la réalisation du point précédent et ii) l'expansion vers 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 des dépenses courantes non salariales en complément ou en substitution des contributions demandées aux familles que les familles modestes n'arrivent pas à acquitter et qui ne couvrent absolument pas les besoins des jardins pour fournir des services de qualité ;

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'un jardin à l'autre dans le pays. Cette variabilité met en évidence les défaillances de la gestion du système. Il faut conserver à l'esprit qu'il ne suffit pas de définir des modalités génériques pour les services préscolaires, car les apprentissages se font concrètement dans les jardins individuels au niveau local. Il importe donc que des dispositions soient prises d'une part i) pour s'assurer que les modalités génériques sont bien appliquées, et d'autre part ii) pour que l'on puisse vérifier que les résultats attendus ont bien été atteints. Enfin, le dispositif de gestion ne doit pas se contenter de constater la bonne marche du système ou sa défaillance, il doit aussi être réactif et prendre les décisions appropriées pour piloter les difficultés éventuellement identifiées dans tel ou tel jardin ou en général.

4. Au total, ce travail mené 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 à des recommandations assez fortes. Nous pensons bien sûr que ceux-ci sont raisonnables et bien-fondés ; nous pensons aussi qu'elles seront utiles pour la réflexion des corps de l'Etat en charge de la politique éducative du pays. Dans ce contexte, il sera sans doute utile de chercher à reformuler et à structurer le cadre articulé des dispositions qui paraissent pertinentes pour l'avenir. Comme, d'une part, certaines options sont possibles et que, d'autre part, cette action devra forcément s'inscrire dans un contexte de soutenabilité financière, la reprise d'un cadrage sous-sectoriel pourra se révéler intéressant[21].

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

21. 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'action nécessaires pour sa mise en application.

ANNEXES

ITEMS DES INSTRUMENTS D'ÉVALUATION DES ENFANTS À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE

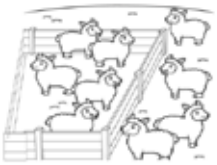
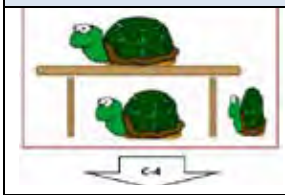
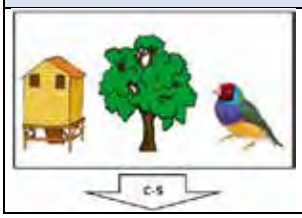
Domaine/ Dimension	Items	Passation	Codification
Espace / Temps	Avant – Après (Temporel)	Collective	0-1-9
	Avant – Après (Spatial 1)	Collective	0-1-9
	Avant – Après (Spatial 2)	Collective	0-1-9
	Dedans – Dehors	Collective	0-1-9
	Dessus – Dessous	Collective	0-1-9
	Gauche – Droite (latéralisation 1)	Collective	0-1-9
	Gauche – Droite (2)	Individuelle	0-1-9
Association	Similitude	Collective	0-1-9
	Intrus	Collective	0-1-9
	Différence	Collective	0-1-9
	Ressemblance	Collective	0-1-9
Quantités / Nombre	Comparer le nombre d'objets de même taille	Collective	0-1-9
	Comparer le nombre d'objets de taille différente	Collective	0-1-9
	Comparaison de volume	Collective	0-1-9
	Comparaison de grandeur	Collective	0-1-9
Graphisme	Reproduction de traits	Collective	0-1-2-3-4-9
	Reproduction de formes géométriques	Collective	0-1-2-3-4-9
	Reproduction de signes	Collective	0-1-2-3-4-9
	Dessin d'une forme humaine	Collective	0-1-2-9
Rythme	Rythme / Séquence niveau 1	Collective	0-1-9
	Rythme / Séquence niveau 2	Collective	0-1-9
	Codage / Transfert	Collective	0-1-2-3-4-9

ANNEXE 1

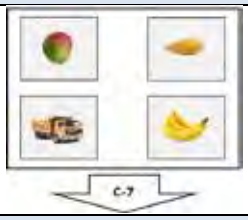
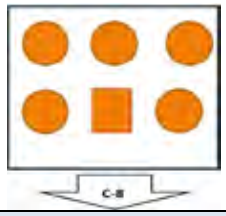
Mémorisation	Mémorisation verbale / expression (1)	Collective	0-1-9
	Mémorisation visuelle (1)	Collective	0-1-9
	Mémorisation visuelle (2)	Collective	0-1-9
	Mémorisation verbale / expression (2)	Individuelle	0-1-2-9
Langage / Compréhension	Reconnaître la poule sur un dessin	Collective	0-1-9
	Reconnaître la chemise sur un dessin	Collective	0-1-9
	Reconnaître la voiture sur un dessin	Collective	0-1-9
	Reconnaître la fleur sur un dessin	Collective	0-1-9
	Reconnaître le violon sur un dessin	Collective	0-1-9
	Reconnaître la mangue sur un dessin	Collective	0-1-9
Langage / Expression	Nommer un objet d'hygiène personnel sur un dessin	Individuelle	0-1-9
	Connaître et nommer des parties du corps (oreille et œil)	Individuelle	0-1-2-9
	Connaître son nom et /ou son prénom	Individuelle	0-1-2
	Nommer le sentiment exprimé par un enfant sur un dessin (joie)	Individuelle	0-1-9
	Nommer un objet sur un dessin (vélo)	Individuelle	0-1-9
Comportement	Avoir bien écouté les consignes	Observation de l'enquêteur	0-1-2
	Mobilisation au travail	Observation de l'enquêteur	0-1-2
	Adaptation au contexte de l'école	Observation de l'enseignant	0-1-2
	Relation avec les pairs	Observation de l'enseignant	0-1-2
	Motivation au travail demandé	Observation de l'enseignant	0-1-2

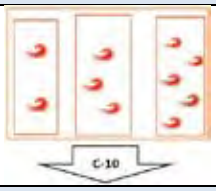
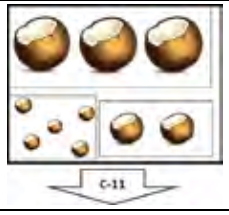
Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015.

ITEMS PAR DOMAINE DE COMPÉTENCES
TESTS À PASSATION COLLECTIVE (GROUPE DE 5 ÉLÈVES)

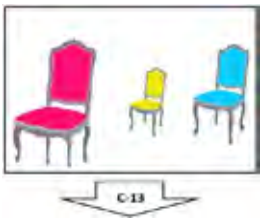
Planche	Instructions de passation	Durée	Barème de notation		
0.0. Consigne générale					
	Regarde bien cette planche, il y a un cartable, une voiture et une mangue. Mets le doigt sur l'image d'un objet que tu peux manger				
1. Spatio-temporel					
1.1. Avant / Après (Temporel)					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur l'image qui vient (dans le temps) avant l'image entourée.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
1.2. Avant / Après (Spatial)					
	a) Regarde bien ces images. Mets le doigt sur le camion qui vient avant l'image entourée.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
	b) Regarde bien ces images. Mets le doigt sur le camion qui vient après l'image entourée.		0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
1.3. Dedans / Dehors					
	Demander à l'enfant de mettre le doigt sur les moutons qui sont dans l'enclos.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	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	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
1.5. Lateralização					
	Regarde bien cette image. Mets le doigt sur l'image qui se trouve à droite de l'arbre.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

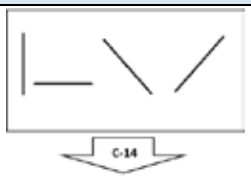
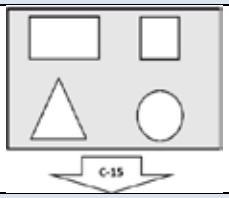
ANNEXE 2

2. Association					
2.1. Ce qui va ensemble					
	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 d'entre eux appartiennent à la même catégorie/famille et le quatrième non. Mets le doigt sur l'objet qui ne va pas avec les autres (l'intrus).	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
2.3. Ce qui est différent					
	Regarde bien cette image. Mets le doigt sur la forme qui est différente des autres formes.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
2.4. Ce qui se ressemble					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur les formes qui sont pareilles.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

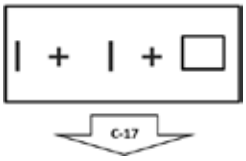
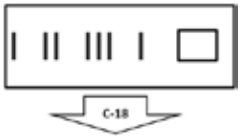
3. Quantité / Nombre					
3.1. Comparaison du nombre d'objets de même taille					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur celle où il y a le moins de crevettes.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
3.2. Comparaison du nombre d'objets de tailles différentes					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur celle où il y a le plus de cocos.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

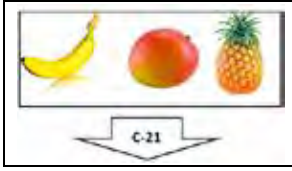
3.3. Comparaison de volumes					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur l'image dans laquelle il y a le moins d'eau.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

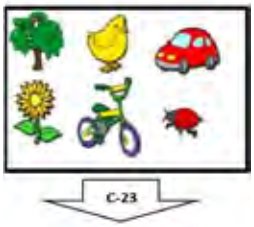
3.4. Comparaison de grandeurs					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur l'objet le plus petit.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

4. Graphisme								
4.1. Reproduction de traits								
	Regarde bien les différents traits. Reproduis-les	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
4.2. Reproduction de formes géométriques								
	Regarde bien les différentes formes. Reproduis-les.	5 mins	0	1	2	3	4	9
			0 forme	1 forme	2 formes	3 formes	4 formes	Pas de réponse
4.3. Reproduction de signes								
	Observe bien ces signes. Reproduis-les.	4 mins	0	1	2	3	4	9
			0 signe	1 signe	2 signes	3 signes	4 signes	Pas de réponse
4.4. Dessin d'une forme humaine								
	Dessine une forme humaine sur ta feuille.	3 mins	0	1	2			9
			Le dessin n'est pas une forme humaine	Raisonnable mais pas proportionnel	Bien, ressemble à une forme humaine			Pas de réponse

ANNEXE 2

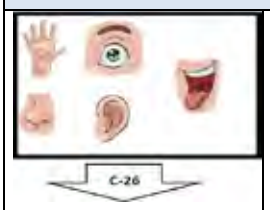
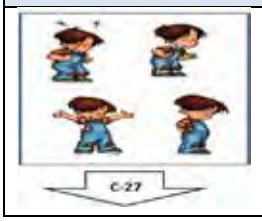
5. Rythme								
5.1 Rythme / Séquence niveau 1								
	Observe bien. Il y a des signes qui se suivent. Regarde-les bien. Ecris sur ta feuille le signe qui devrait aller dans la case vide, pour que ça se suive.	3 mins	0	1	9			
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse			
5.2. Rythme / Séquence niveau 2								
	Observe bien. il y a des signes qui se suivent. Regarde-les bien. Ecris sur ta feuille le signe qui devrait aller dans la case vide, pour que ça se suive.	3 mins	0	1	9			
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de éponse			
5.3 Codage / Transfert								
	Observe bien les objets sur cette image : quand il s'agit d'un moyen de transport, le rectangle est rouge et quand il s'agit d'une profession, le rectangle est bleu. Pour chacun des quatre objets suivants, met le doigt sur la couleur qu'il faut (selon si c'est un moyen de transport ou une profession).	3 mins	0	1	2	3	4	9

6. Mémorisation					
6.1. Mémorisation auditive					
	Ecoute bien ce que je vais te dire : Maman est partie au marché avec une robe bleu et un chapeau. Observe bien les images et mets le doigt sur l'objet qui a été nommé dans l'histoire.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
6.2. Mémorisation visuelle					
	Observe bien ces trois objets (cartable, cahier et ballon). Mets le doigt sur l'objet que je ne t'ai pas montré.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
6.3. Mémorisation visuelle					
	Observe bien ces trois objets (ananas, tomate et pomme). Mets le doigt sur l'objet que je ne t'ai pas montré.	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

7. Langage et compréhension						
7.1 Connaissance des images de la poule et de la chemise						
	Observe bien ces images. Mets le doigt sur la poule. Maintenant, mets le doigt sur la chemise.	3 mins	Poule	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
			Chemise	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
7.2 Connaissance des images d'une voiture et d'une fleur						
	Observe bien ces images. Mets le doigt sur : a) la voiture b) la fleur	3 mins	Voiture	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
			Fleur	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
7.3 Connaissances des mots guitare et mangues						
	Observe bien ces images. Mets le doigt sur : a) la guitare b) les mangues	3 mins	Guitare	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
			Mangues	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

ANNEXE 2

TESTS À PASSATION INDIVIDUELLE

Planche	Instructions de passation	Durée	Barème de notation			
1. Spatio-temporel						
1.6. Droite / Gauche						
			0	1	9	
Règle et crayon	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 me lave les mains et je mange du pain. »	Ecoute bien ce que je vais te dire : « Je me lave les mains et je mange du pain. » Répète ce que je viens de dire.	3 mins	Mauvaise réponse	Le début de la phrase	La phrase entière	Pas de réponse
8. Langage – expression						
8.1. Nommer les objets						
			0	1	9	
	Observe bien ces images. Dis-moi le nom de l'objet d'hygiène personnelle.	3 mins	Mauvaise réponse	1 bonne réponse	Pas de réponse	
8.2. Les parties du corps humain						
			0	1	2	9
	Observe attentivement. Dis-moi le nom des parties du visage que je vais indiquer avec mon doigt (oreille, œil).	3 mins	Mauvaise 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	
8.4 Dire le nom des sentiments						
			0	1	9	
	Observe bien cette image. Dis-moi le nom du sentiment qu'éprouve l'enfant que je vais indiquer avec mon doigt (content).	3 mins	Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse	

8.5. Dire le nom des objets de la vie courante					
	Regarde bien ces images. Dis-moi le nom de l'objet que je vais te montrer avec mon doigt (vélo).	3 mins	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	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	1	2
			Avec difficulté	Plus ou moins bien	Bien
9.2. Mobilisation sur le travail					
	L'enfant se mobilise-t-il au travail ?		0	1	2
			Avec difficulté	Plus ou moins bien	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	1	2
			Avec difficulté	Plus ou moins bien	Bien
9.4 Relations avec les autres élèves					
	L'enfant entretient-il de bonnes relations avec les autres élèves ?		0	1	2
			Avec difficulté	Plus ou moins bien	Bien
9.5. Motivation					
	L'enfant est-il motivé au travail scolaire ?		0	1	2
			Avec difficulté	Plus ou moins bien	Bien

ANNEXE 3

QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

SAO TOME ET PRINCIPE : EVALUATION DES COMPETENCES

FICHE INDIVIDUELLE DE L'ELEVE

1. Région éducative

Ile	District	Localité	Milieu		Type	
			1 Urbain	2 Rural	1 Public	2 Privé

Date ___/____/____/

Nom de l'enquêteur _____

Identification : Groupe (A) _____. Elève (1) _____.

Nom et prénom de l'élève : _____

Date de naissance : _____ (jj) _____ (mm) _____ (aa)

Situation antérieure : n'a pas fréquenté le préscolaire (0) / a fréquenté le préscolaire (1) ☐

Type de préscolarisation :

Nombre d'années				Type de préscolaire		Structure préscolaire	
1	2	3	4+	Public	Privé	Nom	Code

2. Profession du père/de la mère/du tuteur

Personne responsable de l'enfant		Activité ou profession												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Père	Tuteur													
Mère	Tutrice													

3. Résultats aux items à passation collective

Spatio-temporel

Items	1.1 (banane)	1.2.1 (camions)	1.2.2 (camions)	1.3 (moutons)	1.4 (tortue)	1.5 (arbre)
Notes						

Association

Items	2.1 (pilon)	2.2 (fruits-camion)	2.3 (cercles/carré)	2.4 (crayon)
Notes				

Graphisme

Items	3.1 (traits)	3.2 (formes)	3.3 (signes)	3.4 (forme humaine)
Notes				

Quantité/Nombre

Items	4.1 (crevettes)	4.2 (cocos)	4.3 (bouteilles)	4.4 (chaises)
Notes				

Rythme

Items	5.1 (croix/bâton)	5.2 (traits)	5.3 (codage)
Notes			

Mémorisation

Items	6.1 (auditive)	6.2 (visuelle/out)	6.3 (visuelle/in)
Notes			

Langage/compréhension

Items	7.1.1 (poule)	7.1.2 (chemise)	7.2.1 (voiture)	7.2.2 (fleur)	7.3.1 (guitare)	7.3.2 (mangues)
Notes						

4. Résultats aux items de passation individuelle

Spatio-temporel

Items	1.6 (droite)
Notes	

Mémorisation

Items	6.4 (phrase)
Notes	

Langage-Expression

Items	8.1 (objet d'hygiène personnelle)	8.2 (œil-oreille)	8.3 (nom, prénom)	8.4 (sentiment)	8.5 (objet vie courante)
Notes					

Comportement/Attitude de l'élève

Items	9.1 (écoute)	9.2 (mobilisation)	9.3 (adaptation)	9.4 (relations)	9.5 (motivation)
Notes					

QUESTIONNAIRE COMPLÉMENTAIRE DÉDIÉ AUX DIRECTEURS DES STRUCTURES PRÉSCOLAIRES

QUESTIONNAIRE FINANCEMENT ET CONTENUS

A – MOYENS DE FONCTIONNEMENT

1. Le montant demandé par enfant (en dobras)

Montant inscription ..... Montant cantine ..... / Matin ..... Après-midi .....

2. Quel est le nombre d'enfants ayant payé le montant demandé ?

Montant inscription ..... Montant cantine ..... / Matin ..... Après-midi .....

3. Quel est le montant total effectivement reçu au cours de l'année 2013/2014 ?

Montant inscription ..... Montant cantine .....

B - TYPES DE CONTENUS ADMINISTRES

Questionnaire Contenus / Types de contenus dispensés et approches utilisées

4. Au cours de la dernière année du préscolaire (troisième année), dans une journée normale, combien de temps est consacré aux jeux ? / aux activités de socialisation ?

❑ Moins de 15 % (1) ❑ Entre 15 et 30 % (2) ❑ Entre 30 et 50 % (3) ❑ Plus de 50 % (4)

5. Au cours de la dernière année du préscolaire (troisième année), dans une journée normale, combien de temps est consacré aux activités d'ordre cognitif (animation, lecture, dessin graphique, notions sur les nombres et quantités ...) ?

❑ Moins de 15 % (1) ❑ Entre 15 et 30 % (2) ❑ Entre 30 et 50 % (3) ❑ Plus de 50 % (4)

6. Considérez-vous qu'il est important de développer le civisme dans le comportement des enfants ?

❑ Pas important (1) ❑ Peu important (2) ❑ Relativement important (3) ❑ Très important (4)

7. Parmi ces options, laquelle correspond à un bon fonctionnement de l'enseignement préscolaire ? (Choisissez juste une option.)

❑ Pendant le préscolaire, les enfants sont jeunes, le jeu doit tenir un rôle important. (1)

❑ L'objectif du préscolaire est le développement socio-émotionnel de l'enfant. (2)

❑ Un objectif important du préscolaire est la préparation pour l'apprentissage formel au cours du cycle primaire. (3)

8. Comment devrait-on concevoir un bon fonctionnement de l'enseignement préscolaire ? (Choisissez juste une option.)

❑ Les enfants sont jeunes, il convient d'imposer certaines restrictions. (1)

❑ Il est nécessaire de guider progressivement les enfants vers un comportement plus adéquat. (2)

❑ La discipline est un aspect important de l'enseignement primaire, il est donc nécessaire d'y préparer les enfants au cours du préscolaire. (3)

GUIDE DE L'ENQUÊTEUR

Consignes générales

- Date de l'enquête : du 1er au 15 octobre
- Chaque enquêteur devra couvrir : 7 ou 8 écoles
- Prévenir les délégués de chaque district et les directeurs de chaque école avant l'arrivée des enquêteurs
- Rédiger une lettre de mission pour chaque enquêteur

Arrivée des enquêteurs dans les écoles

- L'enquêteur a une liste des écoles à couvrir chaque jour.
- Commencer par une brève présentation (10 minutes) au directeur sur l'enquête et ce que l'enquêteur va faire dans l'école.
- L'enquêteur demande au directeur de l'école de réunir les enfants provenant de l'établissement préscolaire déjà identifié sur l'échantillon.
- L'enquêteur demande de consulter le fichier d'inscriptions.
- Choisir les 8 élèves de la structure préscolaire retenue et les 2 élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire. De préférence et si possible, le même nombre de garçons et de filles.
- L'enquêteur forme les groupes A et B, constitués chacun de 5 élèves.
- L'enquêteur remplit tous les éléments de la fiche individuelle (devant de la feuille), en identifiant les élèves d'A1 à A5 et de B1 à B5. (L'endos de la feuille sera rempli ultérieurement par l'enquêteur, puisqu'elle concerne les notes du test individuel).
- Nom et prénom, nom de l'école primaire, durée du préscolaire, structure préscolaire fréquentée, etc., jusqu'à la profession des parents/tuteurs.
- Il est important d'indiquer le code de la structure préscolaire identifiée.

Observation

Si l'enquêteur trouve le nombre adéquat d'élèves mais ne peut assurer la parité, il retient le nombre de toute façon.

Si l'enquêteur ne trouve pas les 8 élèves ayant fréquenté un établissement préscolaire, il doit compléter avec des élevés n'ayant pas fréquenté le préscolaire (par ex. 7 élèves préscolarisés et 3 non préscolarisés).

Consignes pour le test collectif

Remplir l'en-tête de la fiche témoin.

Placer les élèves l'un derrière l'autre de façon à bien les séparer.

S'assurer que tous les enfants ont le même matériel de travail (feuilles et crayons).

L'enquêteur présente l'item 0.0 du test et s'assure que tous les enfants comprennent le processus.

L'enquêteur se réfère aux informations sur le barème de notation (ci-dessous) pour corriger les items où l'enfant doit dessiner (graphisme).

30 minutes de pause entre le test collectif et le test individuel

Consignes pour le test individuel

Seuls un enquêteur et un élève doivent être présents dans la salle

Comportement et attitude à l'école, demander à l'éducateur (trice) : l'enquêteur demande à l'éducateur (trice) et remplit les items 9.3, 9.4 et 9.5 avec son aide.

Dans le cas où l'éducateur (trice) n'est pas en mesure de donner les informations, l'enquêteur devra inscrire une observation.

Compléments d'information en matière de notation :

Item 4.1 : reproduction de traits : référence verticale, référence horizontale, oblique qui descend, oblique qui monte.

Item 4.2 : l'enfant doit dessiner des formes fermées.

Rectangle : forme plus ou moins fermée avec des côtés plus ou moins parallèles et une longueur plus grand que la largeur.

Carré : forme plus ou moins fermée avec des côtés plus ou moins parallèles.

Triangle : Une forme avec trois côtés plus ou moins fermée.

Cercle : Forme plus ou moins arrondie et plus ou moins fermée.

Si l'élève ne produit pas des formes plus ou moins fermées, les réponses seront considérées comme mauvaises.

Item 4.3

A : L'élève doit reproduire deux traits convergents.

C : L'essentiel c'est que la forme ne soit pas fermée et surtout qu'elle soit ouverte sur la partie droite.

P : Plus ou moins fermée sur la droite avec un trait qui descend sur la gauche

4 : Reproduire une forme avec des traits plus ou moins liés entre eux, un vertical, un oblique et un horizontal.

4.4 Reproduire une forme humaine : se référer à la notation 1 : quand c'est une forme plus ou moins humaine avec une tête, un cou et ses membres. Succès complet : une forme humaine avec des détails (yeux, bouche, cheveux, etc.).

ANNEXE 6

POURCENTAGE D'ENFANTS AYANT ÉCHOUÉ AUX DIFFÉRENTS TESTS, SELON LE SEXE DE L'ENFANT ET SON MILIEU DE RÉSIDENCE

Domaine/ Dimension		Sexe		Milieu de résidence		Total
	Items	Garçon	Fille	Urbain	Rural	
Espace / Temps	Avant – Après (Temporel)	53,1	51,1	49,8	54,4	52,2
	Avant – Après (Spatial 1)	34,9	31,1	32,1	34,0	33,2
	Avant – Après (Spatial 2)	27,8	28,5	28,7	27,7	28,1
	Dedans – Dehors	5,2	5,9	2,6	7,9	5,6
	Dessus – Dessous	10,5	8,9	6,4	12,5	9,8
	Gauche – Droite (latéralisation 1)	50,0	41,1	41,1	49,8	46,0
	Gauche – Droite (2)	21,9	20,4	20,4	21,9	21,2
Association	Similitude	46,9	42,6	36,2	52,0	44,9
	Intrus	45,7	45,9	41,1	49,5	45,8
	Différence	30,9	28,1	20,4	37,1	29,6
	Ressemblance	25,9	27,0	22,6	29,5	26,4
Quantités / Nombre	Comparer le nombre d'objets de même taille	44,4	48,5	38,1	52,9	46,3
	Comparer le nombre d'objets de taille différente	32,1	28,9	26,8	33,7	30,6
	Comparaison de volume	46,9	48,9	54,0	42,9	47,8
	Comparaison de grandeur	7,7	5,2	3,0	9,4	6,6
Graphisme	Reproduction de traits	12,3	12,2	6,8	16,7	12,3
	Reproduction de formes géométriques	9,0	8,9	4,5	12,5	8,9
	Reproduction de signes	8,3	11,5	3,8	14,6	9,8
	Dessin d'une forme humaine	12,0	8,5	7,2	13,1	10,4
Rythme	Rythme / Séquence niveau 1	67,3	68,1	66,4	68,7	67,7
	Rythme / Séquence niveau 2	70,1	67,8	62,6	74,2	69,0
	Codage / Transfert	20,7	17,4	15,5	22,2	19,2

Mémorisation	Mémorisation verbale / expression (1)	21,3	24,4	18,1	26,4	22,7
	Mémorisation visuelle (1)	33,0	30,7	26,4	36,5	32,0
	Mémorisation visuelle (2)	33,0	30,0	27,9	34,7	31,6
	Mémorisation verbale / expression (2)	9,6	9,6	5,3	13,1	9,6
Langage / Compréhension	Reconnaître la poule sur un dessin	4,0	5,6	2,6	6,4	4,7
	Reconnaître la chemise sur un dessin	3,1	1,1	1,5	2,7	2,2
	Reconnaître la voiture sur un dessin	1,5	2,6	1,1	2,7	2,0
	Reconnaître la fleur sur un dessin	8,6	5,6	7,2	7,3	7,2
	Reconnaître le violon sur un dessin	3,1	2,2	1,5	3,6	2,7
	Reconnaître la mangue sur un dessin	2,2	1,5	1,9	1,8	1,9
Langage / Expression	Nommer un objet d'hygiène personnel sur un dessin	16,4	13,0	8,3	20,1	14,8
	Connaître et nommer des parties du corps (oreille et œil)	10,2	9,3	6,4	12,5	9,8
	Connaître son nom et /ou son prénom	3,4	4,8	3,0	4,9	4,0
	Nommer le sentiment exprimé par un enfant sur un dessin (joie)	44,4	43,0	35,8	50,2	43,8
	Nommer un objet sur un dessin (vélo)	0,9	2,6	0,0	3,0	1,7
Comportement	Avoir bien écouté les consignes	9,3	5,9	4,2	10,6	7,7
	Mobilisation au travail	9,9	7,4	4,9	11,9	8,8
	Adaptation au contexte de l'école	5,6	8,1	4,9	8,2	6,7
	Relation avec les pairs	3,7	3,3	0,8	5,8	3,5
	Motivation au travail demandé	6,2	5,6	3,8	7,6	5,9

ANNEXE 7

POURCENTAGE D'ENFANTS AYANT ÉCHOUÉ AUX DIFFÉRENTS TESTS SELON LE STATUT PRÉSCOLAIRE ET INDICE DE PARITÉ

Domaine/ Dimension	Items	Non préscolarisé	Préscolarisé	Total	Indice de Parité
Espace / Temps	Avant – Après (Temporel)	53,0	51,9	52,2	1,0
	Avant – Après (Spatial 1)	37,1	32,0	33,2	0,9
	Avant – Après (Spatial 2)	34,1	26,4	28,1	0,8
	Dedans – Dehors	10,6	4,1	5,6	0,4
	Dessus – Dessous	15,2	8,2	9,8	0,5
	Gauche – Droite (latéralisation 1)	48,5	45,2	46,0	0,9
	Gauche – Droite (2)	28,8	19,0	21,2	0,7
Association	Similitude	52,3	42,9	44,9	0,8
	Intrus	50,0	44,6	45,8	0,9
	Différence	41,7	26,2	29,6	0,6
	Ressemblance	36,4	23,6	26,4	0,6
Quantités / Nombre	Comparer le nombre d'objets de même taille	61,4	42,0	46,3	0,7
	Comparer le nombre d'objets de taille différente	38,6	28,4	30,6	0,7
	Comparaison de volume	56,8	45,2	47,8	0,8
	Comparaison de grandeur	12,1	5,0	6,6	0,4
Graphisme	Reproduction de traits	18,9	10,4	12,3	0,5
	Reproduction de formes géométriques	12,1	8,0	8,9	0,7
	Reproduction de signes	18,2	7,4	9,8	0,4
	Dessin d'une forme humaine	15,2	9,1	10,4	0,6
Rythme	Rythme / Séquence niveau 1	78,8	64,5	67,7	0,8
	Rythme / Séquence niveau 2	80,3	65,8	69,0	0,8
	Codage / Transfert	20,5	18,8	19,2	0,9

Mémorisation	Mémorisation verbale/expression (1)	25,0	22,1	22,7	0,9
	Mémorisation visuelle (1)	43,2	28,8	32,0	0,7
	Mémorisation visuelle (2)	37,1	30,1	31,6	0,8
	Mémorisation verbale/expression (2)	14,4	8,2	9,6	0,6
Langage / Compréhension	Reconnaître la poule sur un dessin	4,5	4,8	4,7	1,0
	Reconnaître la chemise sur un dessin	5,3	1,3	2,2	0,2
	Reconnaître la voiture sur un dessin	2,3	1,9	2,0	0,9
	Reconnaître la fleur sur un dessin	9,1	6,7	7,2	0,7
	Reconnaître le violon sur un dessin	3,8	2,4	2,7	0,6
	Reconnaître la mangue sur un dessin	3,0	1,5	1,9	0,5
Langage / Expression	Nommer un objet d'hygiène personnel sur un dessin	24,2	12,1	14,8	0,5
	Connaître et nommer des parties du corps (oreille et œil)	12,9	8,9	9,8	0,7
	Connaître son nom et /ou son prénom	8,3	2,8	4,0	0,3
	Nommer le sentiment exprimé par un enfant sur un dessin (joie)	59,8	39,2	43,8	0,7
	Nommer un objet sur un dessin (vélo)	3,0	1,3	1,7	0,4
Comportement	Avoir bien écouté les consignes	12,1	6,5	7,7	0,5
	Mobilisation au travail	15,9	6,7	8,8	0,4
	Adaptation au contexte de l'école	19,7	3,0	6,7	0,2
	Relation avec les pairs	6,8	2,6	3,5	0,4
	Motivation au travail demandé	10,6	4,5	5,9	0,4

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

VARIANCE TOTALE EXPLIQUÉE PAR LES DIFFÉRENTS AXES FACTORIELS

	Valeur propres initiales		
	Total	% de la variance	% cumulés
1	3,566	39,621	39,621
2	0,940	10,441	50,062
3	0,837	9,295	59,357
4	0,714	7,934	67,291
5	0,674	7,491	74,782
6	0,664	7,379	82,161
7	0,604	6,716	88,877
8	0,525	5,831	94,708
9	0,476	5,292	100,000

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

MATRICE DES COMPOSANTES : POIDS DE CHAQUE VARIABLE (DOMAINE) SUR CHACUN DES FACTEURS OU CORRÉLATION ENTRE LA VARIABLE (DOMAINE DE COMPÉTENCE) ET LE FACTEUR

	Composante		
	1	2	3
Espace / Temps	0,615	0,095	0,399
Association	0,633	0,349	-0,118
Graphisme	0,546	0,575	0,181
Quantité/Nombres	0,662	-0,445	-0,203
Rythme	0,588	-0,040	-0,457
Mémorisation	0,688	0,244	-0,034
Langage / Compréhension	0,530	-0,400	0,576
Langage / Expression	0,710	-0,139	-0,217
Comportement	0,668	-0,198	0,007

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

MATRICE DE CORRÉLATIONS ENTRE LE SCORE SYNTHÉTIQUE GLOBAL ET LES SCORES FACTORIELS

		SCOREGLOBN	FAC1_1	FAC2_1	FAC3_1
SCOREGLOBN	r de Pearson	1	,973	-,141	-,100
	Sig. (bilatérale)		,000	,001	,015
	N	594	594	594	594
FAC1_1	r de Pearson	,973	1	,000	,000
	Sig. (bilatérale)	,000		1,000	1,000
	N	594	594	594	594
FAC2_1	r de Pearson	-,141	,000	1	,000
	Sig. (bilatérale)	,001	1,000		1,000
	N	594	594	594	594
FAC3_1	r de Pearson	-,100	,000	,000	1
	Sig. (bilatérale)	,015	1,000	1,000	
	N	594	594	594	594

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2015

unicef