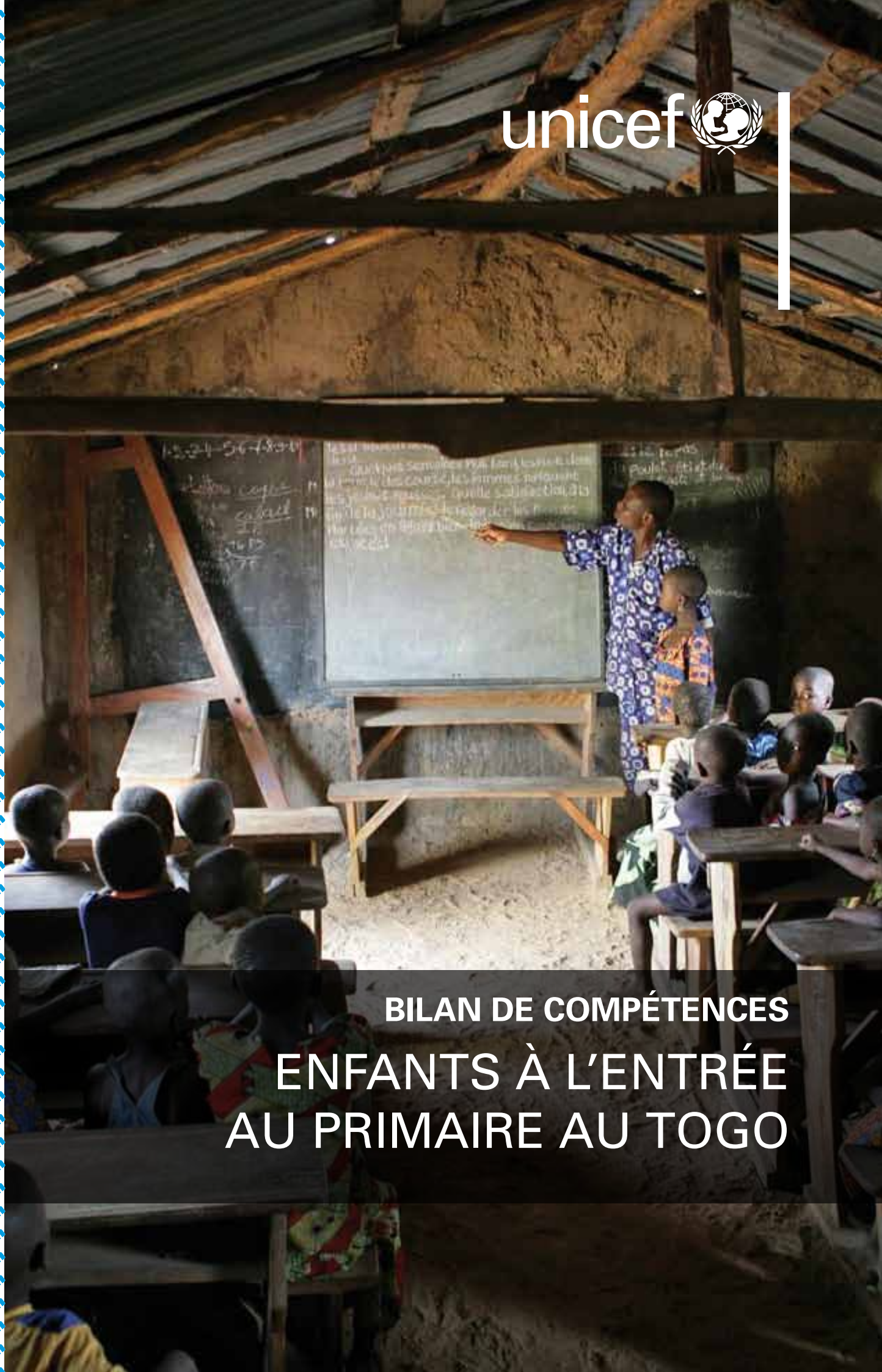


unicef

BILAN DE COMPÉTENCES

ENFANTS À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE AU TOGO

BILAN DE COMPÉTENCES

ENFANTS À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE AU TOGO

Rosa Mahdjoub
Pour le compte du Bureau Régional de l'Unicef pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre

REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée avec l'appui de l'Unicef, tant au plan du bureau pays que du bureau régional (WCARO) de Dakar. Il s'agit en effet d'une application de l'un des trois prototypes en cours de finalisation pour la construction du programme régional Petite Enfance pour les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Aminata Maïga au niveau du pays, et Mariavittoria Ballota à celui du bureau régional, ont apporté l'appui essentiel à la réalisation de cette étude.

La préparation du travail technique de Juillet 2013 a été effectuée en commun entre une équipe de travail nationale et la contribution de deux consultants recrutés par l'Unicef (Mlle Rosa Mahdjoub et Mr Alain Mingat). L'équipe nationale pour la préparation de l'enquête, de ses instruments, procédures et échantillonnage, a été dirigée par Mr Lantomey Koffi (Directeur des enseignements primaire et préscolaire au MEPS) et par Mme SamahTinka (responsable du préscolaire au MEPS); elle a été composée de Mmes Barkola Félicité, Kinin Koumédjina, Touh Mehèza, et de Mrs Bidam Pyabalo, Adji Outama, Batasse Aboussoubyè, Kotin Assokley, Degbotse Essinu, N'Boma Nitoma, Sebabi-Akpo Abdel-Malik. En outre, ont aussi participé Mmes Aminata Maïga (chef éducation, Unicef Togo, ainsi que Arlette Ajavon-Yessoh et Haleinta Thiam-Traoré (du bureau régional de l'Unicef à Dakar)

Lors de la session de finalisation et de préparation logistique de la réalisation des enquêtes de terrain en septembre 2013, se sont adjoints un certain nombre de conseillers pédagogiques en fonction dans les régions, à savoir Mmes NakuaAku, Tedjouguena Badingda épse Bissari et Tiame Bammonte Namegore, ainsi que Mrs Adjoto Kodjo, Kolla Eyabènè et Yora Paloukimondom.

Les enquêtes de terrain ont été réalisées sur les mois d'octobre et novembre 2013; les données ont été saisies et les fichiers constitués en décembre 2013 (notamment sous la conduite de Mr Bidam Pyabalo).

Enfin, les travaux d'analyse des données et de rédaction du rapport ont été réalisés par Mlle Rosa Mahdjoub avec l'appui de Mr Alain Mingat lors des mois de janvier et février 2014. La session d'appropriation et de présentation des résultats a pris place lors de la semaine du 24 février 2014 à Lomé.

TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE p.8

1. LA SITUATION ACTUELLE DES ACTIVITÉS POUR LA PETITE ENFANCE AU TOGO p.11
   1.1 Quelques informations globales issues des données administratives p.12
   1.2 Quelques informations issues des données de l'enquête MICS 2010 p.16
   1.3 Quelques informations sur les caractéristiques des enfants bénéficiant de la préscolarisation issues des données de l'enquête MICS de 2010 p.17

2. PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON p.23
   2.1 La construction de l'enquête p.25
   2.2 La construction de l'échantillon p.26
   2.3 Caractéristiques des écoles p.28
   2.4 L'enseignement préscolaire dans cette enquête p.29

3. PRÉSENTATION DU TEST CONSTRUIT POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS p.35
   3.1 Description des épreuves utilisées dans l'enquête p.37
   3.2 Les résultats aux tests et la construction de scores synthétiques p.39
      3.2.1 Les résultats bruts aux différents items p.39
      3.2.2 La construction de mesures synthétiques p.46

4. SYNOPTIQUE GLOBAL DE LA DÉMARCHE ADOPTÉE DANS L'ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE p.51

5. L'INFLUENCE DES VARIABLES SOCIALES SUR LA VARIABILITÉ DES COMPÉTENCES DES ENFANTS p.55
   5.1 Quelques distributions brutes p.56
   5.2 Modélisation multivariée de l'influence des variables sociales sur les compétences p.61

6. L'INFLUENCE DES MODALITÉS DE PRÉSCOLARISATION SUR LES COMPÉTENCES À L'ENTRÉE EN PRIMAIRE p.68
   6.1 La question de la durée de la préscolarisation p.69
   6.2 Le type de structure préscolaire fréquenté est-il discriminant ? p.73
      6.2.1 Des diférences brutes entre types de structure dans le niveau des acquis p.74
      6.2.2 Mieux articuler les facteurs qui agisent sur le niveau de préparation des élèves à l'école primaire : dégager l'impact spécifique des typesde structures préscolaires p.77
   6.3 Des facteurs d'organisation qui font, ou ne font, pas de différences p.80
      6.3.1 Dispersion des modes d'organisation inter et intra formules préscolaires p.81
      6.3.2 Quelles conséquences sur le niveau des compétences des élèves ? p.89

7. RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET CONCLUSION p.95
   7.1 Un rappel des principaux résultats obtenus p.96
   7.2 Des perspectives intéressantes pour l'avenir p.104

ANNEXES p.107

TABLE DES TABLEAUX, GRAPHIQUES ET ANNEXES

Tableau 1 : Effectif des élèves par ordre d'enseignement et genre, 2008-2011 p.12

Tableau 2 : Les personnels dans les divers ordres d'enseignement, 2010-11 p.14

Tableau 3 : Elèves, éducatrices et salles de classe selon l'ordre d'enseignement, 2010-11 p.15

Tableau 4 : Fréquentation du préscolaire selon certaines variables sociales et géographiques p.17

Tableau 5: Modélisation multivariée de la probabilité de fréquenter le préscolaire selon certaines caractéristiques sociales et géographiques p.19

Tableau 6 : Quelques caractéristiques des enfants enquêtés p.27

Tableau 7 : Distribution de l'échantillon selon le statut de l'école primaire et le milieu p.28

Tableau 8 : Durée du préscolaire selon certaines variables sociales et type de préscolarisation p.33

Tableau 9 : Présentation du test d'évaluation des compétences p.38

Tableau 10 : Les résultats bruts aux différents items du test p.40

Tableau 11 : Matrice de corrélation des scores SCG des différentes dimensions thématique p.47

Tableau 12 : Distribution brute des compétences individuelles selon quelques variables sociales p.58

Tableau 13 : Effet des variables sociales sur les différents scores synthétiques standardisés p.62

Tableau 14 : Modélisation pour identifier le pattern entre le score factoriel global standardisé p.71

Tableau 15 : Niveau du score synthétique moyen brut selon le type de préscolaire fréquenté p.74

Tableau 16 : Composition sociale des diverses structures préscolaires et durée moyenne p.77

Tableau 17 : Evaluation de l'impact «effectif» des différentes formules de préscolarisation p.79

Tableau 18 : Encadrement quantitatif des élèves selon le type de structure préscolaire p.82

Tableau 19 : Distribution des types d'infrastructures selon le type de jardin p.84

Tableau 20 : Distribution de la durée moyenne d'études des éducatrices selon le type de jardin p.85

Tableau 21 : Distribution des éducatrices du préscolaire selon la formation pédagogique générale et la formation préscolaire spécifique dans l'échantillon p.87

Tableau 22 : Estimations économétriques de l'impact des modes d'organisation des services sur le niveau de compétences globales de l'enfant entrant en primaire p.90

Graphique 1 : Simulation numérique de la probabilité de fréquenter le préscolaire selon certaines caractéristiques de l'enfant et de sa famille p.21
Graphique 2 : Distribution des écoles et des élèves enquêtés par région p.29
Graphique 3: Distribution globale des élèves de l'échantillon selon leur parcours préscolaire p.30
Graphique 4 : Type de préscolaire fréquenté selon certaines caractéristiques sociales p.31
Graphique 5 : Type d'établissement préscolaire fréquenté selon la région p.32
Graphique 6 : Taux d'échec aux différents items p.45
Graphique 7: Distribution du score synthétique global, additif non standardisé p.49
Graphique 8 : Simulation numérique du score synthétique factoriel selon certaines p.67
Graphique 9 : Pattern d'impact de la durée de préscolarisation sur le score factoriel global p.71
Graphique 10 : Histogramme du rapport élèves/éducatrice et la taille du groupe entre jardins p.83
Graphique 11 : Distribution de la durée moyenned'études des éducatrices selon le jardin p.86
Graphique 12 : La formation pédagogique des éducatrices dans les différents types de jardin p.88

Annexe 1 : Echantillon des élèves enquêtés selon le jardin fréquenté p.108
Annexe 2 : Eléments de contenus de l'épreuve d'évaluation des compétences p.109
Annexe 3 : Les items des instruments d'évaluation des enfants à l'entrée au primaire p.110
Annexe 4 : Items par domaine de compétences p.112
Annexe 5 : Questionnaire élève p.119
Annexe 6 : Guide de l'enquêteur p.121
Annexe 7 : Pourcentage d'enfants ayant échoué aux différents tests, selon le genre de l'enfant et son milieu de résidence P.122
Annexe 8: Pourcentage d'enfants ayant échoué aux différents tests, selon le statut préscolaire et indice de parité p.124
Annexe 9 : Variance totale expliquée par les différents axes factoriels p.126
Annexe 10 : Matrice des composantes : poids de chaque variable (domaine) sur chacun des Facteurs/corrélation entre domaine de compétence et facteur p.127
Annexe 11: Matrice de corrélations entre le score synthétique global et les scores factoriels p.128

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les réflexions des organisations internationales, comme les recherches émanant du corps académique convergent pour considérer la prise en charge de la petite enfance comme une problématique dont le degré de priorité devrait sans nul doute être accru. Les données et les résultats accumulés durant les 20 dernières années, issus des champs de la neurobiologie, de la physiologie, de la santé, de la sociologie, de la psychologie et de l'éducation montrent que ces premières années sont cruciales pour le développement de l'intelligence, de la personnalité et du comportement social de l'enfant. Elles le sont en premier lieu pour la préparation des élèves aux apprentissages visés à l'école primaire, mais on identifie aussi des effets positifs de plus long terme qui se manifestent à l'âge adulte par des comportements plus équilibrés dans des domaines sociaux variés.

En effet, Les années de la petite enfance, notamment la période allant de la naissance à 6 ans, sont aujourd'hui reconnues comme une période cruciale pour le développement du jeune enfant tant sur le plan de sa santé physique, que sur celui de son développement moteur, socio-émotionnel, cognitif et langagier. De nombreuses études empiriques issues des différents champs sus cités 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 (préparation à l'école améliorée, meilleure rétention scolaire, niveau d'acquisitions renforcé, revenus du travail plus élevés une fois adulte, etc.), mais également pour l'ensemble de la société (productivité accrue des travailleurs, réduction des comportements à risques et de la délinquance, etc.). Les interventions en faveur du développement de la petite enfance (DPE) améliorent ainsi l'efficacité interne et externe de l'éducation, et réduisent les disparités économiques et sociales. Elles sont à cet égard considérées comme des investissements particulièrement porteurs et judicieux.

C'est en relation avec ces perspectives que la mise en œuvre de programmes d'intervention en faveur de la petite enfance constitue un facteur essentiel dans la réalisation des objectifs de l'Education Pour Tous et des Objectifs du Millénaire pour le Développement.

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 dans les toutes premières années de la vie et qui prennent place dans le contexte familial; dans la mesure où les parents (la mère en particulier)

jouent le rôle essentiel dans cette période vis-à-vis de l'enfant dans la quotidienneté de son développement, 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 pour les 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.

Le Togo, à l'instar des autres pays de la région, vise à développer la couverture des activités au bénéfice de la petite enfance. Mais dans la situation actuelle, le Togo n'a pas vraiment d'activités de type «éducation parentale», et que seules des formules de préscolarisation existent. Toutefois, ce segment de préscolaire existe en réalité sous des formules et des contenus très variés. Au plan, des formules, on peut distinguer, d'une part des structures formelles classiques (publiques ou privées -confessionnelles ou laïques-) et d'autre part des structures de type communautaire (souvent appuyées par des Organisations non-gouvernementales) ou d'autres de type «école coranique». Mais, c'est au niveau des contenus et des modalités de fonctionnement de ces différentes formules que l'expérience montre que la variété est sans doute potentiellement la plus grande.

La situation actuelle du système préscolaire togolais présente des arguments évidents pour chercher à ce que le programme pour les années à venir vise d'une part à étendre la couverture du système et, d'autre part, à en conforter l'organisation et la qualité.

Ce bilan des compétences des élèves togolais récemment entrés en première année du cycle primaire s'inscrit dans ce contexte. Il vise une double perspective : i) une perspective de connaissance du degré d'acquisition des compétences(pré requis) nécessaires aux enfants pour leur entrée en première année du cycle primaire, et ii) une perspective opérationnelle, d'une part pour fournir des références à la redéfinition et l'amélioration du contenu des activités d'éducation préscolaire dans ses différentes formules et, d'autre part à 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. Pour réaliser ce bilan, une enquête spécifique a été construite et administrée à environ 1 080 élèves entrant en première année primaire dans des écoles réparties sur l'ensemble du territoire togolais.

Avant de présenter cette enquête, son organisation, son contenu, son échantillon, et d'analyser les résultats en termes de compétences à l'entrée en primaire; il est utile de dresser un rapide état des lieux de l'enseignement préscolaire au Togo (la première partie de ce texte vise cet objectif). A cet égard, on dispose des données issues des statistiques administratives qui permettent d'estimer le nombre d'enfants préscolarisés, de connaître le type de structure qu'ils fréquentent, et les données de l'enquête MICS menée en 2010, qui permettent en plus de mettre en regard ces informations avec les caractéristiques individuelles des élèves et de leurs familles.

Une fois ces éléments de contexte posés, il s'agira de présenter 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 à la présentation des items qui ont été identifiés pour le test ainsi que les résultats obtenus par les élèves à chacun d'entre eux. Les informations sur les items étant denses, elles nécessitent d'être synthétisées 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 (ces informations seront présentées dans la troisième partie du rapport). 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.

1

LA SITUATION ACTUELLE DES ACTIVITÉS POUR LA PETITE ENFANCE AU TOGO

LA SITUATION ACTUELLE DES ACTIVITÉS POUR LA PETITE ENFANCE AU TOGO

Pour décrire les activités existantes, nous examinerons deux sources comme nous l'avons précisé plus haut, à savoir i) les informations compilées dans les statistiques scolaires du ministère des enseignements primaires et secondaires pour les effectifs et les types de structure, ii) l'enquête de ménages MICS de 2010, pour caractériser la population qui bénéficie de ces services de préscolarisation.

1.1 QUELQUES INFORMATIONS GLOBALES ISSUES DES DONNÉES ADMINISTRATIVES

Les premières informations concernent les effectifs nationaux (et leur distribution selon le genre). Le Tableau 1, ci-après, est extrait de l'annuaire des statistiques scolaires du MEPS, pour les années 2008-09 à 2011-12.

Tableau 1
Effectif des élèves par ordre d'enseignement et genre, 2008-2011

Public	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Garçons	10 629	14 036	17 761	22 608
Filles	11 142	14 516	18 396	23 648
Total	21 771	28 552	36 157	46 256
Privé confessionnel				
Garçons	2 850	2 651	3 383	3 157
Filles	2 776	2 638	3 482	3 054
Total	5 626	5 289	6 865	6 211
Privé laïc				
Garçons	2 686	2 441	2 666	2 755
Filles	2 554	2 269	2 524	2 673
Total	5 240	4 710	5 190	5 428

Communautaire	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12
Garçons	3 972	2 078	3 378	3 990
Filles	4 448	2 261	3 430	4 133
Total	8 420	4 339	6 808	8 123
Ensemble				
Garçons	20 137	21 206	27 188	32 510
Filles	20 920	21 684	27 832	33 508
Total	41 057	42 890	55 020	66 018

Source : Annuaires Statistiques 2008-09 à 2011-12, DPEE/MEPS

Notons que nous avons considéré les informations à partir de l'année 2008, car la couverture de la collecte statistique était sans doute de qualité incertaine dans la période antérieure, eu égard l'existence d'une variabilité excessive des informations sur des années successives.

Si nous examinons en premier lieu les chiffres globaux au niveau national, on identifie tout d'abord une croissance assez forte des effectifs sur ces quatre dernières années, de 41 000 en 2008-09 à 66 000 en 2011-12. En rapportant ces chiffres aux données de population (sur deux classes d'âge, à savoir les enfants de 4-5 ans), la couverture préscolaire serait ainsi passée de 11,6 % en 2008 à 17,4 % en 2011[1], une progression très significative; notons par ailleurs qu'on observe une quasi parité entre garçons et filles dans la fréquentation du préscolaire.
Sur l'ensemble des effectifs, les données du tableau 1, ci-dessus, indiquent que les structures publiques comptent entre 65 et 70 % des effectifs préscolarisés, alors que le privé compte pour environ 20 % des effectifs (répartis plus ou moins à égalité entre le confessionnel et le laïc) et le communautaire pour environ 12 %. Toutefois, il importe de noter qu'il existe une assez grande «porosité» de classification entre le secteur dit «public»

1. Rappelons que ces chiffres ont été obtenus en rapportant les effectifs à la population de 4-5 ans (2 cohortes), ce qui correspond à la référence de deux années de préscolaire dans le PSE. Or, dans les statistiques scolaires, on fait état d'élèves de petite, moyenne et grande section, les recommandations du PSE n'étant pas encore appliquées; si on affecte les effectifs préscolarisés au groupe des 3 à 5 ans (3 cohortes), la couverture s'établirait alors à 7,6 % en 2008 et 11,5 % en 2011.

et le secteur dit «communautaire». En effet, si les écoles communautaires se reconnaissent bien au fait qu'elles ne disposent pas d'éducatrices payées par l'Etat, tous ces personnels étant «pris en charge» par la communauté, de façon assez fréquente avec l'appui technique et financier d'une ONG ou de l'UNICEF (Centre d'Eveil de la Petite Enfance), on trouve aussi de nombreux personnels «volontaires» dans les structures publiques, comme le montrent les données du tableau 2, ci-après.

Tableau 2
Les personnels dans les divers ordres d'enseignement, 2010-11

Statut des Educatrices [2]	Fonctionnaire	Auxiliaire	Volontaire/ privé	Ensemble
Public	245	364	508	1 117
Privé confessionnel	53	30	154	237
Privé laïc	1	2	224	227
Communautaire	0	0	223	223
Ensemble	299	396	1 109	1 804

Source : Annuaires Statistiques 2008-09 à 2011-12, DPEE/MEPS

Sans surprise, on ne trouve que des enseignants dont le financement n'est pas assuré par l'Etat i) dans les établissements de statut privé laïc (assuré par les parents) et ii) dans les établissements privés communautaires (parents/communautés, parfois appuyés par une ONG ou l'UNICEF pour les CEPE). L'Etat intervient tant dans les structures publiques que privées confessionnelles (même si son rôle y est loin d'être exclusif avec l'emploi de nombreux volontaires ou de maîtres des parents). De façon globale, l'Etat n'assure le financement effectif que de 38,5 % des éducatrices impliquées dans le fonctionnement des services préscolaires dans le pays.

Un aspect important pour caractériser le service offert est celui de l'encadrement des élèves. Le tableau 3, 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 formules d'enseignement.

2. Les fonctionnaires ont une rémunération moyenne annuelle estimée à 1 550 000 Fcfa, alors que celle des auxiliaires est de 828 000 Fcfa et celle des volontaires de 90 000 Fcfa; on ne dispose pas de mesure de la rémunération des personnels sous statut privé dans les établissements privés ni de celle des personnels dans les structures communautaires.

De façon globale, le rapport du nombre des élèves et des éducatrices s'établit à 30,5, un chiffre qui est proche de la moyenne des pays de la région pour lesquels cette statistique est disponible (de l'ordre 28). Mais quand on rapproche le nombre des élèves de celui des salles, on identifie un chiffre sensiblement plus élevé (37,9 élèves par salle de classe, quelle qu'en soit la nature), cet écart venant du fait qu'on a dans le système, en moyenne, 1,24 éducatrice 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 et le communautaire.

Tableau 3
Elèves, éducatrices et salles de classe selon l'ordre d'enseignement, 2010-11

Type d'école	Public	Privé confessionnel	Privé laïc	Communautaire	Ensemble
Nombre d'élèves	36 157	6 865	5 190	6 808	55 020
Nombre éducatrices	1 117	237	227	223	1 804
Nombre de salles	850	241	198	162	1 451
Dur	514	193	176	41	924
Semi dur	248	24	4	97	373
Apatam	88	24	18	24	154
Educatrices / salle	1,31	0,98	1,15	1,38	1,24
Elèves / éducatrice	32,4	29,0	22,9	30,5	30,5
Elèves / salle	42,5	28,5	26,2	42,0	37,9

Source : Annuaires Statistiques 2008-09 à 2011-12, DPEE/MEPS

Enfin, il importe de souligner que les chiffres qui viennent d'être mentionnés sont des moyennes et que, dans la réalité, ils sont assortis d'une grande variabilité entre établissements; c'est notamment le cas de la catégorie des établissements publics. A titre d'exemple, si on trouve un nombre d'élèves par classe inférieur à 30 dans environ un quart des établissements publics, on trouve aussi environ un quart des établissements où ce chiffre est supérieur à 60 (dans 10 % des cas supérieur à 80). Cette variabilité «parasite»

est confirmée par le fait que le coefficient de corrélation entre le nombre des éducatrices et des élèves dans un établissement public n'est que de 0,55, une valeur considérée comme spécialement basse.

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.

1.2
QUELQUES INFORMATIONS ISSUES DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE MICS 2010

Pour compléter les chiffres qui concernent les effectifs dans le préscolaire, on dispose des données de l'enquête MICS menée en 2010 sur tout le territoire togolais. Cette enquête fournit des informations utiles sur la situation préscolaire des enfants âgés de 3 à 5 ans. Cela dit, au plan quantitatif et au-delà des données chiffrées globale, on ne dispose pas de l'information sur le type de préscolaire que l'enfant fréquente, ni dans quelle classe (on ne peut donc pas distinguer la fréquentation des petite, moyenne et grande sections).

D'après les résultats de l'analyse des données de l'enquête MICS, il ressort d'abord que sur les 614 000 enfants de la classe d'âge 3 à 5 ans dans l'enquête, 13 % (79 800 enfants) fréquentent une structure préscolaire. Ce chiffre des préscolarisés est un peu supérieur à celui présenté plus haut (11,5 % pour les 3 à 5 ans, dans la note de bas de page n°1). Sur la population des enfants préscolarisés dans l'enquête, 42 % auraient 3 ans, 39 % seraient de la classe d'âge de 4 ans et enfin 18 % auraient 5 ans.L'analyse des données MICS a montrépar ailleurs que sur les 614 000 enfants de l'enquête âgés entre 3 et 5 ans, 23,4 % (143 400enfants) sont en fait déjà scolarisés dans le primaire en 2010, certains d'entre eux ayant préalablement fréquenté une forme ou une autre de préscolaire. Une proportion significative d'une cohorte entre donc jeune au primaire au Togo, avec ou sans préscolarisation d'ailleurs. Mais pour les environ de15 % de la cohorte qui entrent à 5 ans en primaire, cela veut dire que s'ils ont fait du préscolaire, c'est au plus pour deux années. On peut même anticiper que la formule implicite d'une seule année de préscolaire avant d'entrer en primaire est sans doute assez fréquente pour ceux qui ont été préscolarisés dans la mesure où d'une part certains entrent même en primaire avant leur 5 ans et d'autre part que tous les enfants n'ont pas forcément accès au préscolaire dès leur 3 ans.

1.3
QUELQUES INFORMATIONS SUR LES CARACTÉRISTIQUES DES ENFANTS BÉNÉFICIANT DE LA PRÉSCOLARISATION ISSUES DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE MICS, 2010

L'enquête de ménages présente l'intérêt particulier de pouvoir compléter la description physique du système (données administratives) par la connaissance des caractéristiques géographiques (rural/urbain, régions) et sociales (niveau de vie) de la population des enfants qui bénéficient, ou non, de services préscolaires.

Le tableau 4, ci-après, propose une distribution de la fréquentation du préscolaire des enfants âgés entre 3 et 5 ans au moment de l'enquête selon les principales variables sociales et géographiques disponibles dans l'enquête.

Tableau 4
Fréquentation du préscolaire selon certaines variables sociales et géographiques

Groupe de population		% fréquentation du préscolaire	Groupe de population		% fréquentation du préscolaire
Genre	Garçons	11,4 %	Milieu	Urbain	24,9 %
	Filles	14,6 %		Rural	7,8 %
Région	Maritime	11,3 %	Niveau de richesse	Quintile 1(+ pauvre)	2,7 %
	Plateaux	8,8 %		Quintile 2	10,0 %
	Centrale	8,9 %		Quintile 3	10,1 %
	Kara	13,1 %		Quintile 4	20,3 %
	Savanes	15,5 %		Quintile 5(+riche)	30,1 %
	Lomé	28,2 %			
Classe d'âge	3 ans	16,9 %	Education de la mère	Aucune	7,9 %
	4 ans	17,5 %		Primaire	13,2 %
	5 ans	6,3 %		Secondaire et +	29,6 %
			Ensemble		13 %

Source : Analyse des données de l'enquête MICS 2010.

LA SITUATION ACTUELLE DES ACTIVITÉS POUR LA PETITE ENFANCE AU TOGO

La fréquentation du préscolaire au Togo n'est que peu marquée par le genre, garçons et filles étant représentés de façon plus ou moins semblable, même avec un léger différentiel en faveur des filles; les taux de préscolarisation sont respectivement de 11,4 % et de 14,6 % pour les garçons et les filles. Des écarts apparaissent également selon l'âge des enfants. Les enfants âgés de 3 ans et 4 ans représentent en moyenne presque le même taux de préscolarisation
17 %, contre 6,3 % (trois fois moindre) seulement parmi ceux âgés de 5 ans; on retrouve le pattern anticipé avec significativement moins d'enfants de 5 ans, une proportion substantielle (plus ou moins les deux-tiers) de ceux qui ont été préscolarisés à 4 ans ayant un accès «précoce» au primaire dès l'âge de 5 ans.

Mais on observe que les disparités les plus fortes en matière de préscolarisation des enfants apparaissent avec le niveau de richesse de la famille. En effet, près d'un tiers(30,1 %) des enfants préscolarisés appartiennent aux 20 % des familles les plus riches du pays. Par contraste, le chiffre correspondant n'est que de 2,7 % si on cible les enfants dont le niveau de richesse les positionne parmi les 20 % économiquement les plus défavorisés du pays. Les écarts selon la région sont également substantiels. Si le taux de préscolarisation atteint en moyenne 28 % parmi les enfants résidant dans la région de Lomé, il n'est que de 9 % pour ceux résidant dans les régions «plateaux» et «centrale». Les régions Maritime, Kara et Savanes ont des chiffres assez proches de la moyenne nationale.

De façon complémentaire, le milieu de résidence exerce aussi une influence sur la fréquence de préscolarisation. En moyenne, le taux de préscolarisation des enfants résidant en milieu urbain est de 24,9 %, contre seulement 7,8 % pour les enfants habitant en milieu rural.
En fait, les enfants urbains représentent la majorité de ceux qui sont préscolarisés (environ 70 %, contre 30 % pour les ruraux), alors qu'ils sont minoritaires (de l'ordre de 42 % en 2010) dans la population nationale. Enfin, le niveau d'études de la mère marque aussi les chances de préscolarisation des enfants ; pour les enfants dont la mère a atteint au moins l'enseignement secondaire. Leur taux de préscolarisation s'élève alors en moyenne à 29,6 %, contre 7,9 % pour ceux dont la mère n'a pas été scolarisée (13,2% des enfants ayant une mère dont le niveau d'études est le primaire).

On mesure donc bien les disparités existantes dans la fréquentation du préscolaire avec un déficit accentué des enfants vulnérables (issus de familles très pauvres et rurales). On identifie donc bien aussi le défi que représente la situation actuelle en référence au premier objectif du forum EPT de Dakar qui demandait à ce que soient ciblés par priorité les enfants les plus vulnérables de la population, ceux pour lesquels la préscolarisation est d'une certaine façon un substitut à un milieu social insuffisamment stimulant (ce qui est sans doute moins le cas des enfants issus de milieux sociaux plus éduqués et plus favorisés).

De façon complémentaire, il est apparu intéressant d'aller au-delà de la perspective bi-variée pour introduire la prise en compte simultanée de l'ensemble des facteurs mis en regard jusqu'ici, un par un, avec la probabilité d'être préscolarisé. Pour cela, une modélisation multivariée a été réalisée, sachant qu'une spécification de type logistique a été choisie pour tenir compte du fait que la variable à expliquer ne prend que deux valeurs [1 si l'enfant est préscolarisé au moment de l'enquête, 0 s'il ne l'est pas]. L'estimation est donc celle de la probabilité de fréquenter une structure préscolaire selon ces mêmes caractéristiques étudiées ci-dessus de façon séparée, à savoir le genre, la région, le milieu géographique, le niveau de vie de la famille, le niveau d'instruction de la mère).
Notons que le raisonnement se fait ici toutes choses égales par ailleurs, ce qui explique que certains chiffres (impacts nets, par exemple du niveau de vie en raisonnant pour un même milieu de résidence) puissent être assez différents de ceux présentés plus haut (impacts bruts sur la préscolarisation); cette différence tient au fait qu'il existe dans la société des relations statistiques structurelles entre les variables explicatives considérées (par exemple les populations dont le niveau de vie est élevé résident, plus que proportionnellement, en milieu urbain).

Tableau 5
Modélisation multivariée de la probabilité de fréquenter le préscolaire selon certaines caractéristiques sociales et géographiques (MICS 2010)

Variables	Modalités	Coefficient du Modèle
Genre	Filles	Ref
	Garçons	-0,27 ***
Milieu de résidence	Rural	Réf.
	Urbain	0,38 ***
Région	Maritime	Réf.
	Plateaux	0,38 ***
	Centrale	0,19 ***
	Kara	0,58 ***
	Savanes	1,34 ***
	Lomé	0,36 ***

Quintiles de richesse	Quintile 1	Réf.
	Quintile 2	1,31 ***
	Quintile 3	1,27 ***
	Quintile 4	1,96 ***
	Quintile 5	2,27 ***
Niveau d'instruction de la mère	Aucun	Réf.
	Primaire	0,44 ***
	Secondaire et plus	0,96 ***
Constante		-4,217 ***
R2 de Nagelkerke		18,30 %

*** significatif au seuil de 1 %

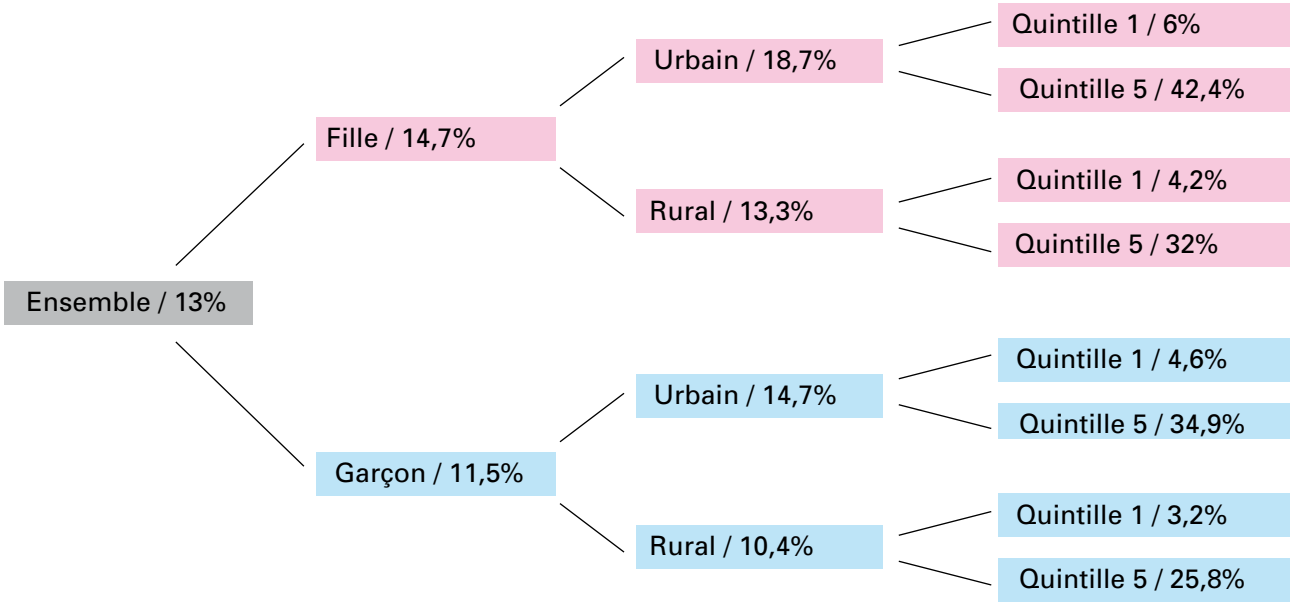
On remarque, dans un premier temps, que toutes les variables introduites dans le modèle exercent une influence sur la chance d'être préscolarisé. On note ainsi que, parmi les variables ayant un impact avéré sur le parcours préscolaire des enfants, le niveau de richesse de la famille est celle qui fait le plus de différences nettes. En effet, la chance pour un enfant de fréquenter une structure préscolaire varie de 3 % pour un enfant dont la famille appartient aux 20 % les plus pauvres à 22 % pour celui qui vit dans une famille située parmi les 20 % les plus riches, soit un écart de 19 points. La région de résidence est également discriminante : la probabilité, toutes choses égales par ailleurs, d'être préscolarisé est en effet bien plus forte
(20 %) pour les enfants habitant dans la région des Savanes que pour ceux résidant dans la région Maritime (6,2 %), ceux habitant Lomé et Plateaux(8,7 %) ou Kara(10,6 %)se situant dans une situation intermédiaire.

Le niveau de l'éducation de la mère manifeste un impact d'autant plus fort que son niveau d'instruction est plus élevé: si la probabilité d'être préscolarisés des enfants dont la mère n'a pas été scolarisée s'élève à 7 %, celle d'un enfant dont la mère a atteint au moins l'enseignement secondaire est de 16,4 %. En revanche, le milieu de résidence introduit relativement peu de différences nettes, (moins que ce qui était perçu sur la base des distributions simples) lorsque les impacts des autres variables sont prises en compte et que la modélisation a permis d'identifier lesquelles sont vraiment actives pour produire des différences sur la probabilité de fréquenter une structure préscolaire. Ainsi, l'écart entre enfants urbains et ruraux n'est en moyenne plus de 6 points dans le contexte multivarié, alors qu'il était de 17 points dans le tableau 4 ci-dessus. Enfin, pour ce qui concerne le

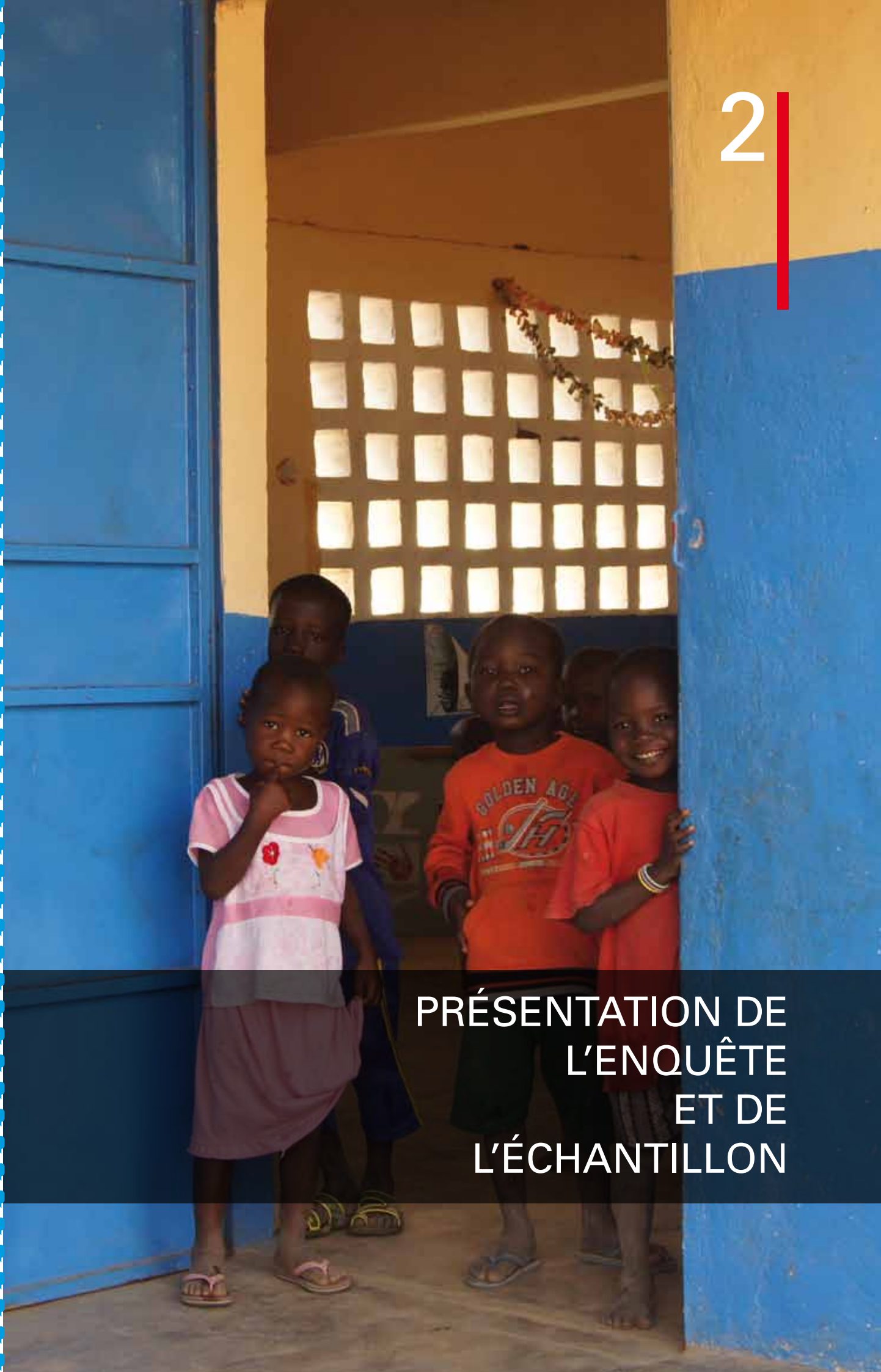
genre, l'écart entre les filles et les garçons (à l'avantage des filles) n'est que peu affecté lorsqu'on introduit cette procédure modélisée (3 points de façon brute et 2 points de façon nette), ceci venant du fait que le genre est naturellement bien distribué dans les autres catégories géographiques et sociales considérées.

Dans la réalité, les chances des enfants de bénéficier d'activités préscolaires sont plus ou moins fortes selon la combinaison plus ou moins favorable de ses caractéristiques. Sur la base du modèle présenté ci-dessus, il est possible de simuler la probabilité de fréquenter une structure préscolaire en combinant la région dans laquelle les enfants habitent, leur milieu de résidence (rural / urbain) et le niveau de revenus de leur famille. La figure en arborescence présentée ci-après fournit ces simulations. Il ressort qu'un enfant portant toutes les caractéristiques favorables (de sexe féminin, résidant dans la région Savanes, en milieu urbain dont la famille se situe dans le quintile de richesse le plus élevé et que la maman a atteint au moins le niveau secondaire dans sa scolarité) a une probabilité de bénéficier d'activités de préscolarisation de 67,4 % (mais il faut noter qu'il s'agit d'une simulation et que la fréquence de ce cas est en réalité très faible), alors que celle d'un enfant portant à l'inverse toutes les caractéristiques défavorables (garçon, résidant dans la région Maritimes, en milieu rural, vivant dans une famille appartenant au quintile de richesse le plus bas et dont la maman n'a jamais été à l'école) est de 1,1 %. Ces écarts sont considérables.

Graphique 1
Simulation numérique de la probabilité de fréquenter le préscolaire selon certaines caractéristiques de l'enfant et de sa famille



Les disparités observées dans les chances des enfants d'être préscolarisés selon leurs caractéristiques varient sans doute lorsqu'on considère les différentes formules dont a pu bénéficier l'enfant avant d'accéder au cycle primaire. Il est en effet probable que les enfants fréquentant une école coranique ne soient pas les mêmes que ceux inscrits dans un jardin d'enfants ou dans une garderie communautaire, notamment du fait que l'offre de préscolaire est très différente selon les régions et milieux de résidence. Cela dit, d'autres caractéristiques que l'offre existante peuvent sans doute entrer en jeu dans le choix du type de préscolaire. Toutefois, cet aspect ne peut faire ici l'objet d'analyse du fait que ces données (type d'établissement préscolaire fréquenté) ne sont documentées dans l'enquête MICS que pour les jeunes qui sont dans le primaire ou au-delà.



2

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON

PRÉSENTATION DE L'ENQUÊTE ET DE L'ÉCHANTILLON

Le bilan de l'enfant à l'entrée au primaire vise à alimenter la réflexion pour la définition du «nouveau» programme du préscolaire pour ce qui est de son curriculum, en permettant d'évaluer dans quelle mesure les nouveaux entrants en première année du primaire sont dans la situation actuelle effectivement «prêts» pour l'école. En effet, ce bilan devrait permettre de faire ressortir la possibilité de lacunes des enfants dans les différents domaines caractéristiques du développement de l'enfant et notamment ceux qui sont pertinents pour un bon accès aux apprentissages formels dans le primaire (domaines moteur, cognitif, émotionnel, langagier, ..).

La question de la durée optimale des études préscolaires sera également abordée; en effet, si on sait que la formule actuelle de référence est d'une préscolarisation sur trois années, la majorité des enfants qui ont fait du préscolaire n'en ont fait que deux années, voire une seule année lorsqu'ils entrent en primaire; on vise 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 offrir une bonne préparation des enfants au primaire, le tout dans un environnement de contraintes financières difficiles dans le contexte sectoriel.

Il vise aussi à apprécier l'efficacité des différentes institutions et formules de préscolaire existant actuellement (publique, privée, communautaire) dans la préparation des enfants à leur scolarisation primaire. La perspective n'est d'ailleurs pas de faire un constat pour pointer les lacunes particulières de telle ou telle de ces formules; elle est surtout d'identifier les domaines dans lesquels des efforts plus spécifiques devraient être faits pour les améliorer, les rendre plus fortes et plus pertinentes par rapport à leur objet qui est de maximiser leur impact pour un meilleur développement des enfants et une meilleure intégration au primaire pour une scolarité réussie.

L'utilité de ce travail peut aussi s'étendre à des aménagements lors de la première année du primaire; en effet, tant que tous les enfants du pays n'auront pas encore eu accès au préscolaire, des lacunes, et donc des besoins de les traiter, persisteront. La connaissance des lacunes les plus fortes et les plus significatives des enfants qui entrent en primaire sans avoir reçu aucune forme de préscolarisation préalable doit donner des indications précieuses pour recadrer les contenus de la première année du primaire. L'idée est d'ainsi adoucir les difficultés rencontrées par ces enfants et, de facto, contribuer à l'amélioration qualitative du cycle primaire tant au plan des apprentissages qu'à celui des risques de redoublement et d'abandons précoces.

2

2.1
LA CONSTRUCTION DE L'ENQUÊTE

Le questionnaire de l'enquête, ainsi que son échantillonnage, ont été construits par une équipe nationale composée de membres du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS), Direction de l'enseignement primaire et préscolaire, avec un appui technique de l'UNICEF. Elle a été administrée sous la supervision de cette même équipe, deux semaines après la rentrée scolaire 2013-2014 (en octobre 2013 et dans la première semaine de novembre 2013). Le choix de cette période s'explique par le fait qu'il est possible, à ce seul moment, d'évaluer les compétences que les élèves ont construites dans la période préscolaire, dans la mesure où ils viennent très récemment d'accéder au cycle primaire et n'ont donc bénéficié que de quelques semaines d'enseignement au niveau primaire.

Le questionnaire est composé de trois volets : i) le premier contient des questions concernant les caractéristiques de l'élève (sexe, âge, préscolarisation éventuelle -type et durée-, ..) et de ses parents (configuration familiale, profession, ..); ii) le second pose des questions à l'enseignant sur les compétences sociales des élèves (contacts avec les pairs et à l'adaptation avec le contexte scolaire); et enfin iii) le troisième et évidemment le plus important pose un ensemble de questions et des mises en situation des élèves[3], de façon à tester leurs compétences notamment dans les domaines variés de son développement et des pré-requis pour une bonne scolarité primaire (motricité, coordination, communication et langage, différents aspects du développement cognitif, …).

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 (groupement des élèves, niveau d'éducation, formation et statut des éducatrices, …).

3. Le document d'enquête est donné en annexe.

2.2
LA CONSTRUCTION DE L'ÉCHANTILLON

Dans la mesure où des variables d'intérêt pour l'étude concernent la diversité des types et des modes d'organisation du préscolaire, alors que les enquêtes ont eu lieu au sein d'un certain nombre d'écoles primaires, il importait que l'échantillonnage prenne en compte cette double détermination et assure la relation entre ces deux niveaux d'études.

Le point de départ est l'utilisation du fichier des statistiques scolaires qui recensent l'ensemble des structures préscolaires du pays au cours de l'année 2012-13. Sur la base de ce fichier, on a identifié leur distribution i) selon le type de structure (public à financement public, public à financement mixte-public et communautaire, privé catholique, privé évangélique, privé islamique, privé laïc, communautaire, école coranique[4]) et ii) selon leur localisation géographique, en distinguant d'une part la région et d'autre part le milieu de résidence (urbain ou rural).

Sur cette base a été déterminé l'échantillon des enfants qu'on a souhaité avoir in fine dans l'échantillon, pour ce qui est des enfants qui ont 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 108 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[5]) 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 avant leur entrée en primaire. L'enquête a ainsi permis de toucher d'une part des enfants ayant été préscolarisés en 2012-13 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.

Au total, ce sont 1 080 enfants (524 garçons et 556 filles) répartis dans 108 écoles qui ont été enquêtés; le tableau 6, ci-après, propose certains éléments structurels de cet échantillon.

4. Les écoles coraniques qui accueillent des enfants d'âge préscolaire ne sont pas répertoriées dans la base du ministère. Il a été convenu que des informations seraient obtenues de façon directe par une enquête ciblant les inspections situées dans les zones où de telles écoles sont susceptibles d'exister.
5. Pour des raisons de faisabilité et de temps, la passation collective a été privilégiée. Mais, compte tenu de l'âge des enfants, de l'impossibilité de faire un test papier-crayon et du fait qu'un certain nombre d'entre eux n'ont pas préalablement eu d'expérience de type scolaire, la dimension collective est limitée à des groupes de 5 enfants; par ailleurs, pour un certain nombre d'items du test (notamment certains aspects liés au langage, mais pas seulement) l'administration a été faite sur un mode individuel.

Tableau 6
Quelques caractéristiques des enfants enquêtés

	Genre		Milieu de résidence		Ensemble
	Garçon	Fille	Urbain	Rural	
Région					
Centrale	14,7 %	14,9 %	9,5 %	22,2 %	14,8 %
Plateaux	18,7 %	18,3 %	11,1 %	28,9 %	18,5 %
Savanes	16,8 %	16,5 %	11,1 %	24,4 %	16,7 %
Kara	17,2 %	16,2 %	17,5 %	15,6 %	16,7 %
Golfe Lomé	14,5 %	15,1 %	25,4 %	0,0 %	14,8 %
Maritime	18,1 %	18,9 %	25,4 %	8,9 %	18,5 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Cadre familial					
Père et mère	97,1 %	97,8 %	97,9 %	96,9 %	97,5 %
Père et autre	1,0 %	0,7 %	0,6 %	1,1 %	0,8 %
Mère et autre	1,3 %	0,7 %	1,0 %	1,1 %	1,0 %
Tuteur et tutrice	0,6 %	0,7 %	0,5 %	0,9 %	0,6 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Ensemble	48,5 %	51,5 %	58,3 %	41,7 %	100,00 %
Nombre d'observations	1 080	1 080	1 080	1 080	1 080

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

L'âge moyen des enfants de l'échantillon est de 6 ans et 3 mois, variant de 4 ans et 10 mois à un peu plus de 7 ans. 58 % des enfants vivent en milieu urbain, et, par complémentarité, 42 % en milieu rural. Une très grande proportion des enfants enquêtés vivent avec leurs deux parents (97,5 %), ou avec l'un des deux et le conjoint de celle/celui-ci (respectivement 1 % et 0,8 %); seuls 0,6 % des enfants dans l'enquête vivent dans un ménage ne comptant aucun de leurs parents biologiques.

Le niveau de vie des familles est représenté par la variable caractérisant l'activité professionnelle du père ou du tuteur; sa construction aboutit à considérer 5 modalités : i) sans emploi, qui comprend 14,5 % des élèves de l'échantillon, ii) agriculteur, qui regroupe

27,4 % des élèves enquêtés, iii) la catégorie des vendeurs, artisans ou commerçants, représentés par 27 % des enfants, iv) le groupe des employés ou ouvriers qui comprend 20 % des enfants enquêtés et enfin v) la catégorie des cadres (du public ou du privé) qui compte environ 11 % des enfants de l'enquête.

2.3
CARACTÉRISTIQUES DES ÉCOLES

Comme le montre le Tableau 7 ci-dessous, les écoles primaires, dans lesquelles l'enquête a été administrée, sont en majorité publiques (61 contre 47 écoles privées) et se situent un peu plus en milieu urbain (63) qu'en milieu rural (45). Le poids du milieu urbain est lié au fait qu'une proportion assez forte des structures préscolaires sont implantées dans ce type de milieu et ce sont elles qui sont visées dans l'enquête; mais le milieu rural reste tout de même bien représenté.

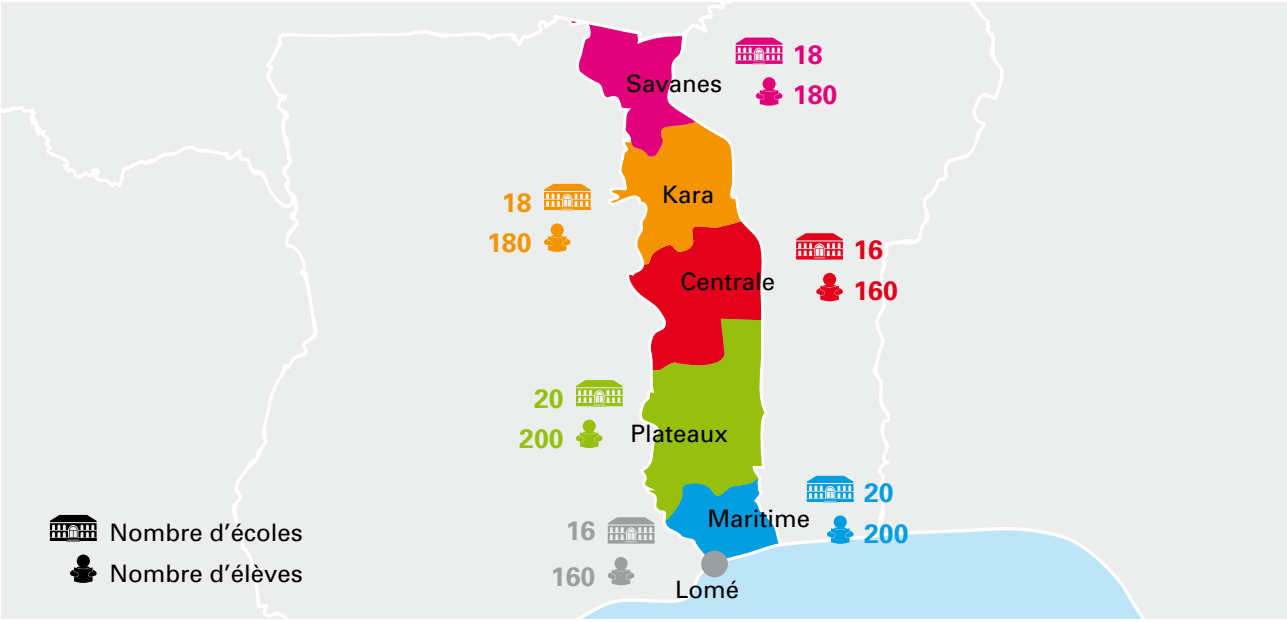
Tableau 7
Distribution de l'échantillon selon le statut de l'école primaire et le milieu

Caractéristique	Nombre d'écoles		Nombre d'élèves	
Statut de l'école primaire				
Publique (EPP)	61	56,5 %	610	56,5 %
Publique d'Initiative Locale	1	0,9 %	10	0,9 %
Privée Catholique (EPC)	10	9,3 %	100	9,3 %
Primaire Privée Evangélique (EPE)	14	13,0 %	140	13,0 %
Privée Laïque (EPL)	13	12,0 %	130	12,0 %
Privée Islamique (EPI)	9	8,3 %	90	8,3 %
Total	108	100,0 %	1 080	100,0 %
Zone d'habitation				
Urbain	63	58,3 %	630	58,3 %
Rural	45	41,7 %	450	41,7 %
Total	108	100,0 %	1 080	100,0 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

L'enquête a été administrée dans toutes les régions du pays. La carte ci-dessous présente le nombre des écoles et des élèves qui ont été enquêtés par région. De façon générale, le fait que l'échantillon ait été construit afin de prendre en compte les différentes situations de préscolaire (comme cela a été souligné plus haut, tend à ce que les régions ayant les plus forts taux d'urbanisation soient surreprésentées.

Graphique 2
Distribution des écoles et des élèves enquêtés par région

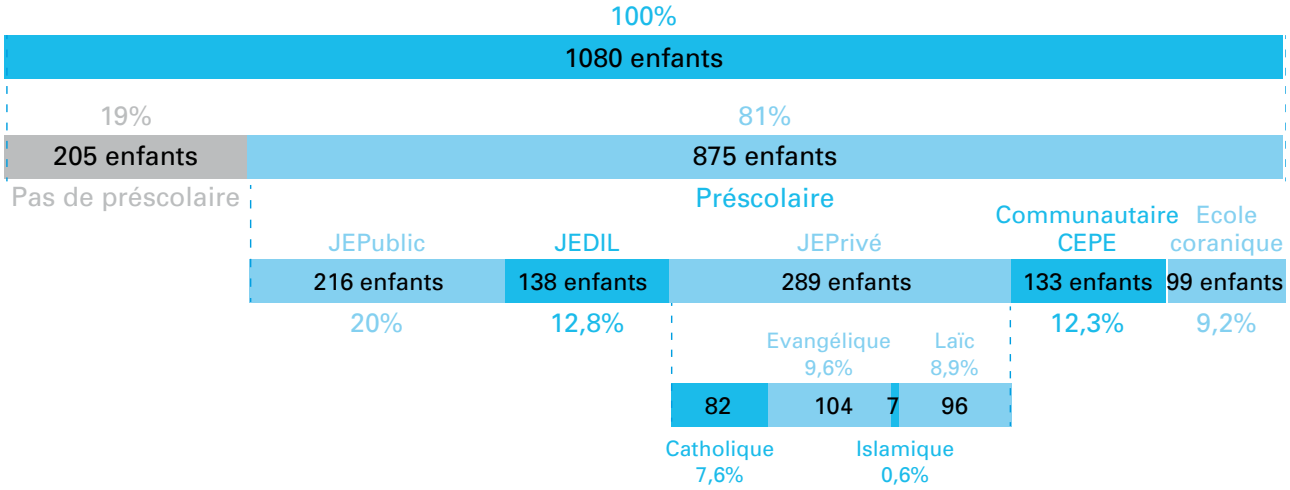


2.4
L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE DANS CETTE ENQUÊTE

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 qu'on fait l'enquête 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, communautaire, coranique, aucun préscolaire) soient représentées. De ce fait, la distribution de l'échantillon comporte un

nombre d'élèves ayant fréquenté une structure préscolaire qui est plus que proportionnelle à leur représentation effective. Ces dispositions permettent à la fois i) une bonne évaluation (comparative entre formules et en référence aux pré-requis pour l'accès en primaire) des formules de préscolarisation existantes, sachant ii) que le contrôle de l'échantillonnage permettra un redressement ultérieur pour tenir compte du fait que la majorité des enfants n'a pas eu en fait de préscolarisation). Le Graphique 3 ci-dessous donne la distribution des élèves de notre échantillon, selon qu'ils aient ou non fréquenté un enseignement préscolaire et selon le type de préscolaire suivi.

Graphique 3
Distribution globale des élèves de l'échantillon selon leur parcours préscolaire



Sur le nombre total des nouveaux entrants en primaire enquêtés (1080),19 % soit 205 élèves, n'ont pas fréquenté le préscolaire avant d'avoir accès au primaire. Parmi les 875 élèves ayant bénéficié d'activités préscolaires (81 % de l'échantillon), une proportion de 20 % de l'effectif total (216 élèves de l'échantillon) a fréquenté un jardin d'enfants public. Les jardins d'enfants privés (catholique, évangélique, islamique, laïc, Edil) ont accueilli, ensemble, 427 élèves, représentant 39,5 % de l'échantillon), sachant que le privé islamique est très peu représenté (aussi très peu fréquent dans le pays), les trois autres composantes l'étant chacune relativement bien. Avec 133 enfants dans l'échantillon (12,3 %), la représentation des garderies communautaires apparait satisfaisante; de même que celle des écoles coraniques qui, avec 99 enfants, comptent pour 9,2 % des élèves de l'échantillon.

Concernant la durée de préscolarisation des enfants entrant en primaire, on note que la grande majorité des enfants préscolarisés (64,7 %) l'ont été pour une durée de 2 ans et 39,7 % pour une durée d'une seule année; seuls 5,6 % des enfants de l'échantillon ont

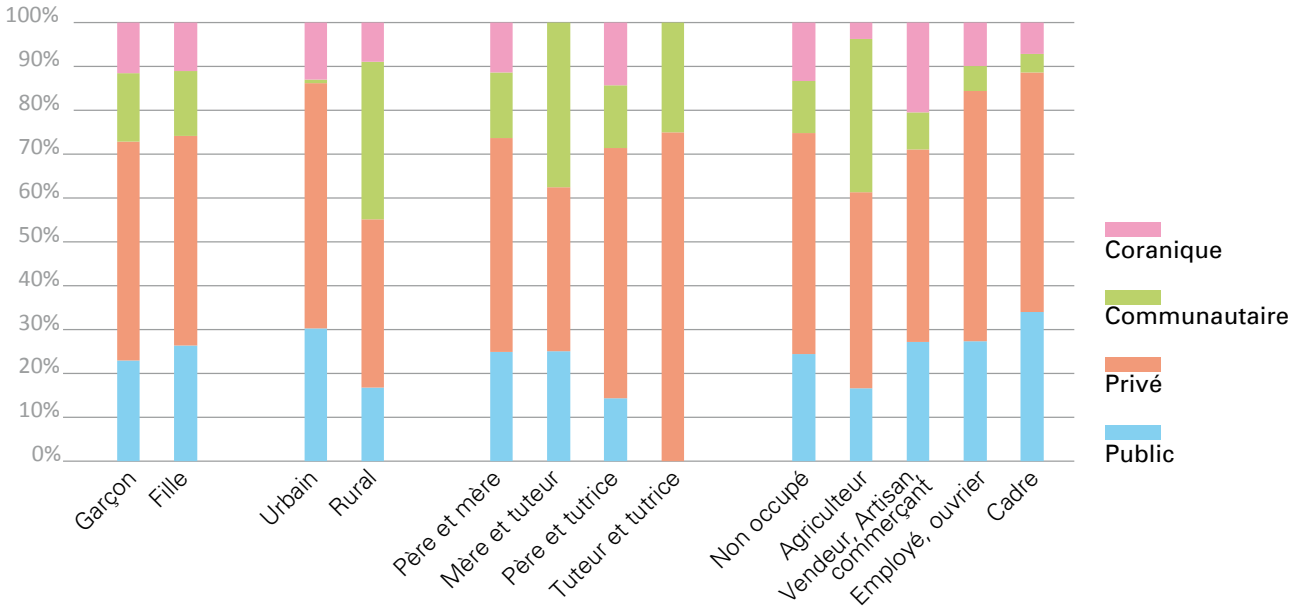
bénéficié de 3 ans de préscolarisation. Cette distribution est sans doute un peu inattendue; elle résulte en fait des arguments déjà exprimés plus haut dans ce texte, et notamment au fait que les entrées en primaire se font souvent à 5 ans (parfois même 4 ans) dans le pays, et ce notamment pour ceux qui ont fait du préscolaire (et qui, de ce fait ne font pas les trois années prévues, car ils entrent en primaire avant d'avoir parcouru le cycle préscolaire complet).

Les parents, d'une façon générale, semblent recourir de manière très fréquente pour un établissement privé, notamment en milieu urbain (56 % contre 38,4 % des ruraux qui y ont accès); l'on note aussi que les structures communautaires sont sensiblement plus présentes en milieu rural, celles-ci ont accueilli 36 % des enfants contre 1 % en milieu urbain ; et ce sont notamment des enfants des agriculteurs (35 %) qui, compte tenu de la localisation de ces structures communautaires, utilisent ce type de formule.

Le chiffre de la participation des filles dans les jardins d'enfants qu'ils soient publics, privés, communautaires ou coraniques reste globalement proche de celui des garçons. Il est intéressant toutefois de signaler que l'école coranique est choisie comme formule tant en milieu urbain que rural, respectivement de 13 % et 9 % des enfants enquêtés,

Graphique 4

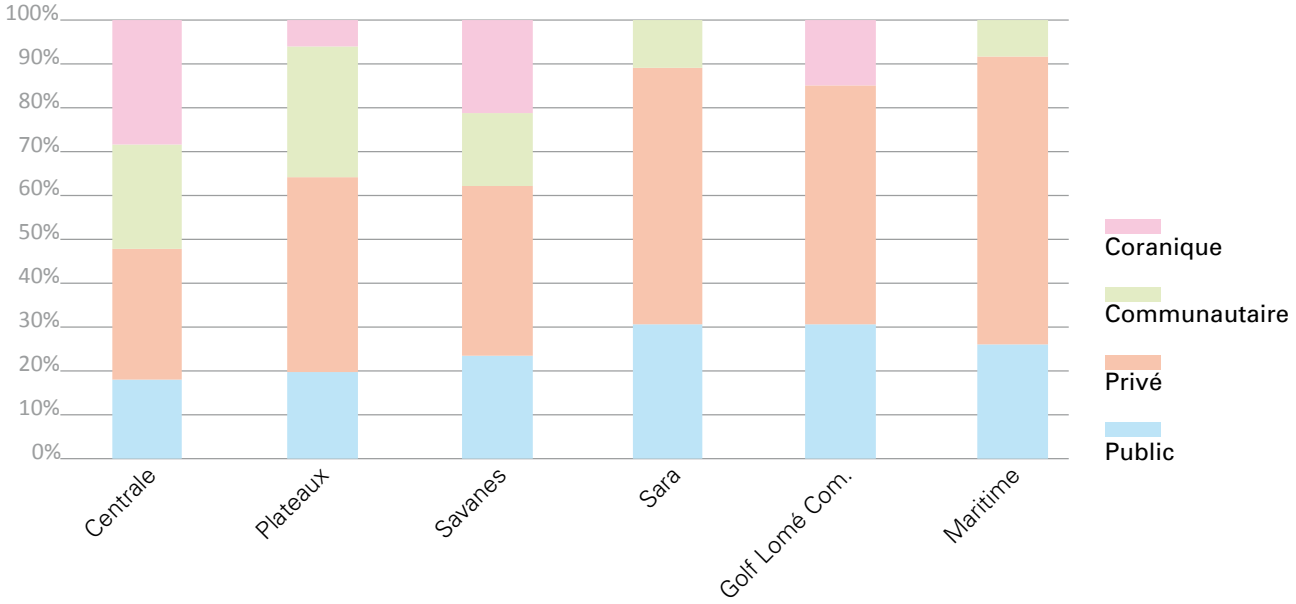
Type de préscolaire fréquenté selon certaines caractéristiques sociales



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

La structure de l'échantillon selon la région 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 la région Maritime (65,4%), dans la Kara (58,5 %) ainsi qu'à Lomé (54,5 %); de façon contrastée, la formule communautaire est davantage présente dans la région des plateaux (29,6 %), et dans la région Centrale (24 %). Les écoles coraniques sont, pour leur part, particulièrement présentes[6] dans les régions Centrale (28,4 %) et des Savanes (21,4 %) et, dans une moindre mesure dans la région de Lomé (15 %).

Graphique 5
Type d'établissement préscolaire fréquenté selon la région



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014

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 deux années (65 % des cas), plus rarement pendant une année (30 %), les trois années n'étant le fait que de 6 % des enfants qui ont bénéficié de préscolarisation. Le tableau 8, 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.

6. Notamment en relation avec la distribution de la population de religion musulmane sur le territoire national.

Tableau 8
Durée du préscolaire selon certaines variables sociales et type de préscolarisation

Catégorie		Durée			
		1 année	2 années	3 années	Total
Genre	Garçon	30,6%	64,3%	5,1 %	100%
	Fille	28,9%	65,0%	6,1 %	100%
Milieu de résidence	Urbain	36,8%	61,4%	1,7%	100%
	Rural	19,5%	69,4 %	11,1%	100%
Région	Centrale	46,3 %	45,5%	8,2%	100%
	Plateaux	17,9%	75,9%	6,2 %	100%
	Savanes	16,5%	69,0 %	14,5 %	100%
	Kara	9,5%	88,4%	2,0%	100%
	Golfe Lomé	47,8 %	50,0%	2,2%	100%
	Maritime	43,8 %	55,6%	0,6%	100%
CSP	Sans Emploi	33,1 %	63,8%	3,2 %	100%
	Agriculteur	15,8%	72,9%	11,2%	100%
	Vendeur-Artisan-Commerçant	36,4%	59,8%	3,8 %	100%
	Employer-Ouvrier	32,6%	63,4 %	4,1 %	100%
	Cadre	38,1%	59,8 %	2,1 %	100%
Type de structure préscolaire	Public	28,2%	63,0%	8,8 %	100%
	EDIL	15,2%	74,6%	10,1%	100%
	Privé (confessionnel, laïc)	31,5%	67,8%	0,7%	100%
	Communautaire	13,5 %	76,7%	9,8%	100%
	Coranique	69,7%	29,3%	1,0%	100%
Total		29,7%	64,7%	5,6%	100%

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

Par rapport au pattern moyen, les variations les plus fortes sont observées d'une part selon la région et d'autre part selon le milieu de résidence. Si on cible en premier lieu les régions du Sud (Maritime et Lomé Golfe), on observe que c'est dans cette zone où on trouve à la fois le plus d'enfants qui n'ont eu qu'une année de préscolarisation (près de la moitié de la

population des entrants en primaire) et le moins d'enfants qui ont fait la totalité des trois années du cycle préscolaire (2 % ou moins). En revanche dans la Kara, les préscolarisations qui ne comptent qu'une seule année sont très peu fréquentes (moins de 10 %); mais il en est de même des préscolarisations sur les trois années officielles du cycle. En fait les trois années de préscolarisation sont très minoritaires dans toutes les régions; c'est dans les Savanes que la proportion des enfants qui ont eu trois années de préscolarisation est le plus élevé, mais le chiffre n'atteint qu'un modeste 14 %.

L'information selon le milieu de résidence conforte l'information selon les régions, avec une tendance marquée à avoir une durée de préscolarisation courte en milieu urbain avec une fréquence spécialement forte (37 %) pour ceux qui ne font qu'une année, et une fréquence spécialement faible (moins de 2 %) pour ceux qui en font trois. Le milieu rural se distingue très nettement avec une moindre durée de scolarisation d'une année (20 %) et une plus fréquente scolarisation de trois années (11 %). Au total, il semble se dessiner une tendance à ce que les populations favorisées et modernes (elles habitent en ville, dans le sud et sont plus souvent cadres) ciblent des durées plus courtes de préscolarisation, alors que les enfants de familles plus modestes et plus traditionnelles (agriculteurs, ruraux, résidant dans la Kara ou les Savanes) ont en moyenne une durée plus longue de préscolarisation. Cela dit, ces différenciations ne remettent pas vraiment en cause le pattern général mentionné initialement.

La prise en compte de variations de ce pattern général selon la formule particulière de préscolarisation complète utilement ces observations. Il n'y a rien de «bouleversant» certes, mais deux aspects méritent tout de même d'être notés :le premier concerne l'école coranique avec des entrants en primaire qui déclarent massivement une année d'activité dans ce type de structure; cela tient sans doute au fait qu'un enfant n'entre généralement pas avant 5 ans dans une école coranique; le second est que c'est dans le privé que les durées de préscolarisation sont les plus courtes avec une proportion assez forte d'enfants qui ne font qu'une année et pratiquement aucun qui fait les trois années de référence. Cela est convergent avec le point selon lequel les familles favorisées ont en général ce type d'approche de l'enseignement préscolaire (deux années le plus fréquemment, voire même une seule).

3

PRÉSENTATION DU TEST CONSTRUIT POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS

PRÉSENTATION DU TEST CONSTRUIT POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS

Cette évaluation des compétences des élèves à l'entrée au cycle primaire a nécessité la construction d'un test et d'instruments spécifiques (planches); cela dit, la construction de l'instrument pour le Togo a bénéficié des travaux antérieurement réalisés dans le cadre du programme régional Petite Enfance de l'Unicef pour les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Mais si ceci a servi de base, des adaptations ont été effectuées par l'équipe nationale dans le contexte togolais, sachant que des ajustements complémentaires ont aussi été introduits suite au test de l'instrument réalisé préalablement pour sa finalisation.

Le test porte sur quatre grands domaines identifiés comme étant essentiels pour le développement général des enfants, notamment dans la perspective de réussite dans leur scolarité primaire; ce sont des aptitudes qui sont utiles pour l'école, mais aussi pour l'adaptabilité dans la vie (Fernald et alii, 2009). Ces domaines sont la motricité, le développement cognitif, le langage et le développement social. Pour apprécier chacune de ces aptitudes, quelques différentes dimensions (9 au total), dont on sait qu'elles ont leur importance pour la préparation à l'école, ont été retenues :

Aptitudes cognitives : Espace – Temps ; Grandeurs – Quantités; Codage-Transfert; Association et Mémorisation.

Capacités motrices : Graphisme; Rythme.

Aptitude de langage/communication : Expression; Compréhension.

Aptitudes socio-émotionnelles (Comportement) : Autonomie et Socialisation.

Au final, le test compte 35 items. Pour la grande majorité de ceux-ci, les compétences sont évaluées directement, par des questions organisées dans le cadre de mise en situation des élèves. Certaines dimensions étant difficiles à appréhender de cette façon, ou s'appréciant sur un temps plus long, une alternative a consisté à interroger les enseignants. Ceci concerne deux items ayant trait aux relations de l'enfant avec ses pairs et à son adaptation dans le contexte scolaire. D'autres items relatifs à l'attitude et au comportement durant la passation des épreuves sont par ailleurs directement évalués par l'enquêteur en s'appuyant sur son observation lors du test.

3

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 doit être familier (photos, images, symboles, etc.)

Le type de matériel utilisé pour la mise en situation dans chacun des items doit être familier 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 par l'enfant (comme sa salle de classe)

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

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

La passation du test s'est déroulée selon deux modalités, i) collective et ii) individuelle. 24 items ont été administrés de façon collective, par groupe de cinq enfants 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 observe tous les enfants du groupe et puisse enregistrer leurs réponses (la disposition dans laquelle les enfants sont sur des tables l'un derrière l'autre a souvent été utilisée). L'enquêteur avait par ailleurs pour consigne d'administrer ces items en 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, 9 items ont été administrés de façon individuelle, une fois la passation des items collectifs réalisée par un groupe de 5 élèves. Le tableau 9 ci-dessous offre une vue d'ensemble des domaines/dimensions couverts par les tests et le mode d'administration retenu pour leur passation.

Tableau 9
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/ Individuelle	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, 2014.

3.2 LES RÉSULTATS AUX TESTS ET LA CONSTRUCTION DES SCORES SYNTHÉTIQUES

L'analyse des résultats aux tests se fera à trois niveaux :

i) le premier niveau consistera en une description initiale des 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 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 10 ci-dessous[7].

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, aucune, une, deux, trois ou quatre formes correctement.

7. Le tableau A1 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)	45,9				54,1
	Avant – Après (Spatial)	44,7				55,3
	Haut – Bas	90,6				9,4
	Au-dessus - en dessous	92,5				7,5
	Dedans - Dehors	93,3				6,7
	Gauche - Droite	81,1				18,9
Association	Similitude	75,9				24,1
	Intrus	57,0				43,0
Graphisme	Reproduction de traits	27,6	26,0	22,3	19,1	5,0
	Reproduction de formes géométriques	22,2	19,4	23,1	31,0	4,2
	Reproduction de signes	17,7	21,1	27,9	21,9	11,5
	Dessin d'un arbre	44,4	34,1			21,5
Quantités / Nombre	Comparaison de grandeur	94,4				5,6
	Comparer le nombre d'objets de même taille	92,7				7,3
	Comparer le nombre d'objets de taille différente	61,6				38,4
Rythme	Rythme / Séquence niveau 1 (mettre le signe qui convient X ou I)	54,3				45,7
	Rythme / Séquence niveau 2 (mettre le signe qui convient I ou II ou III)	35,8				64,2
	Codage / Transfert (mettre le signe qui convient selon la couleur de la case vide I,X ou II)	41,3				58,7
Mémorisation	Mémorisation verbale / expression (1)	81,9				18,1
	Mémorisation visuelle (1)	73,3				26,7
	Mémorisation visuelle (2)	67,5				32,5
	Mémorisation verbale / expression (2)	47,6	40,8			11,6

Langage / Compréhension	Reconnaître la poule sur un dessin (en langue locale)	95,9				4,1
	Reconnaître la chemise sur un dessin (en langue locale)	95,8				4,2
	Reconnaître la table sur un dessin (en langue locale)	92,8				7,2
	Reconnaître le sac d'écolier sur un dessin (en langue locale)	93,6				6,4
	Reconnaître la voiture sur un dessin (en français)	75,5				24,5
	Reconnaître l'arbre sur un dessin (en français)	66,3				33,7
	Reconnaître la table sur un dessin (en français)	91,5				8,5
	Reconnaître la bouteille sur un dessin (en français)	66,0				34,0
	Comprendre des instructions simples (langue locale)	11,1	86,6			2,3
	Comprendre des instructions simples (en français)	36,4	48,8			14,8
Langage / Expression	Connaître et nommer des parties du corps (en langue locale)	14,6	73,1			12,3
	Connaître et nommer des parties du corps (en français)	29,6	24,3			46,1
	Connaître son nom et /ou son prénom	31,7	59,7			8,6
	Nommer un objet sur un dessin (en langue locale)	88,6				11,4
	Nommer un objet sur un dessin (en français)	47,8				52,2
Comportement	Avoir bien écouté les consignes	45,2	51,8			3,1
	Mobilisation au travail	50,7	45,1			4,2
	Adaptation au contexte de l'école	46,9	50			3,1
	Relation avec les pairs	49,3	49,6			1,1
	Motivation au travail demandé	51,5	45,8			2,7

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014

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 : si les notions d'au-dessus et d'en dessous, de gauche et de droite et de haut-bas sont bien comprises, celles relatives à avant-après (spatial et temporel) (respectivement de 54 % et 55 % d'échec) le sont beaucoup moins.

Association : l'item relatif à la reconnaissance d'objets allant ensemble est réussi à hauteur de 75 %, en revanche, celui qui consiste à reconnaître l'intrus parmi un groupe d'objets n'est réussi que par 57 % des enfants.

Graphisme : une première série de 3 items consiste à reproduire une forme, après l'avoir vu sur une planche. Pour le niveau le plus facile, seuls 5 % des élèves n'ont réussi à dessiner aucun trait; 27,6 % ont réussi à reproduire un bâton (un trait); 26 % parviennent à tracer deux traits, 22 % trois traits et 19 % ont réussi à reproduire les 4 traits de la planche. La reproduction des formes (triangle, rond, rectangle et carré) est parfaitement accomplie par 31 % des enfants, environ 20 % parviennent à reproduire 1, 2 ou 3 de ces formes géométriques (4 % d'échec total à cet item).

Pour la reproduction de lettres ou de caractères, ceci n'est plutôt ou totalement bien accompli (3 ou 4 caractères) que respectivement par 28 % et 22 % des enfants; 22 % des enfants ont réussi à plus ou moins bien représenter 2 des lettres et caractères et 18 % seulement 1 (le taux d'échec complet pour la reproduction de caractères atteint 12%). Dessiner un arbre est correctement effectué par le tiers des enfants (34 %), alors qu'un peu moins de la moitié (44,4 %) des cas l'ont effectué partiellement (forme de l'arbre partiellement correcte); les autres (21,5 %) n'ont pas réussi la forme de l'arbre ou bien n'ont rien dessiné du tout.

Grandeurs-Quantités : l'identification des nombres et de la taille semblent bien comprises par l'ensemble des enfants de l'échantillon (réussite de 94 % et 93 % respectivement); toutefois, lorsque ces deux aspects sont combinées, ce ne sont plus que 62 % des enfants qui en maîtrisent bien les concepts.

Rythme : Les compétences liées à cette dimension sont importantes à évaluer, dans la mesure où leur acquisition permet aux élèves de développer des compétences transversales, notamment dans la structuration du temps et de l'espace, ces compétences ayant ensuite une incidence positive sur les apprentissages fondamentaux des élèves en fin de cours préparatoire, et plus spécialement dans le domaine de la lecture (Mingat et Suchaut, 1994). C'est aussi dans cette perspective que cette dimension a été introduite et que des exercices de codage-décodage, visant à transcrire des couleurs en gestes, ont été construits. Pour les

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 : x - I - x - I - ?, puis la seconde plus difficile I - II -III - I - ?.54,3 % des élèves réussissent à dessiner les bons symboles dans le bon ordre pour le premier item et seulement 35,8 % à faire de même pour le second.

Le dernier item concerne le **codage/transfert** : les élèves doivent associer un signe (ou un code) à une couleur, l'aptitude à cet item n'est maîtrisée que par 41 % des enfants. Pour 59 % des enfants de l'échantillon, l'aptitude reste non acquise.

Mémorisation : la plupart des élèves (82 %) 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). Les 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, respectivement 73 % et 68 % des enfants ont été capables de répondre avec succès (27 % et 33 % d'échec). Le dernier item (à passation individuelle) où l'enfant devait répéter une phrase qu'il venait d'entendre de par l'enquêteur (mémorisation verbale) est maîtrisé partiellement par 48 % des enfants (ont pu répéter que le début de la phrase), la maîtrise totale était à hauteur de 41 % (ont pu répéter la phrase entière).

APTITUDES DE LANGAGE/COMMUNICATION

Compréhension : à des instructions données en langue locale, les enfants interagissent dans 90 %, voire même plus, des cas de manière correcte. On s'aperçoit que le taux de bonnes réponses est plus élevé dans la langue maternelle qu'il ne l'est en français (94,5% et 75% en moyenne respectivement). Notons que dans le cas de questions posées en langue locale (selon la région), environ 5% des enfants ont été incapables d'y répondre (contre 23% dans le cas où le français était employé). Ceci suggère des difficultés plus fortes d'insertion en primaire chez certains enfants dans la mesure où la langue d'enseignement dès le début du primaire est le français.

Expression : si les enfants n'éprouvent pas de difficultés majeures à s'exprimer en langue locale, sans surprise, ils montrent significativement plus de problèmes à le faire en langue française (nommer quelques parties du corps ou des objets sur un dessin). Ces aptitudes sont totalement maîtrisées en langue maternelle par respectivement 73 % et 87% des enfants; en langue française, elles le sont seulement à hauteur de 24 % et 48 %.Quant à la capacité des enfants à dire leur nom et leur prénom, s'il n'y a pas de difficultés pour 60 % des enfants, on mesure que 32 % ne peuvent dire que l'un des deux, alors que 9 % n'ont pu donner aucune réponse à la question posée.

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 son adaptation au contexte scolaire. D'autres items relatifs à l'attitude et au comportement durant la passation des épreuves 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) son 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.

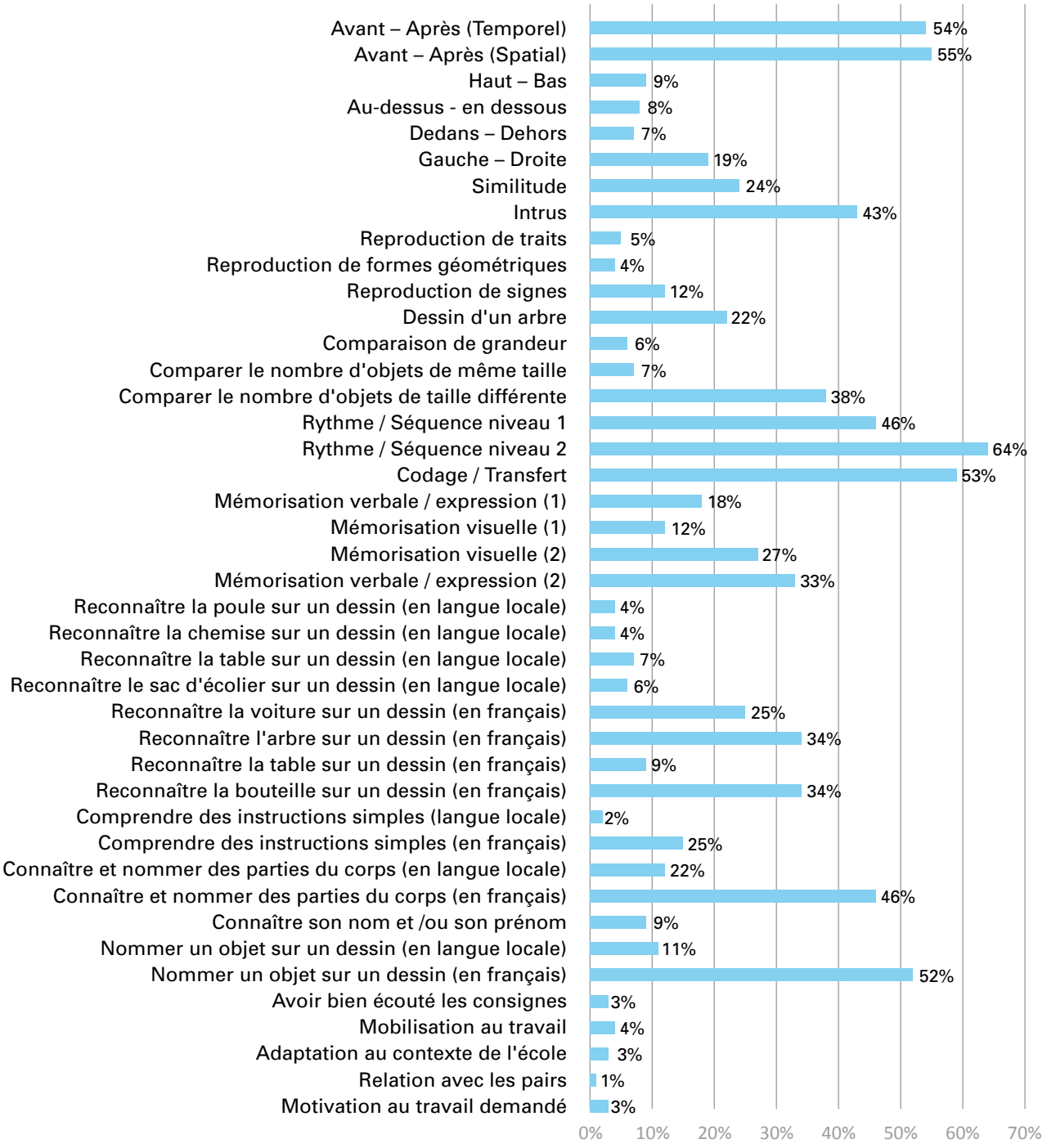
Les résultats à ces items ont montré que la moitié des enfants (52 %) ont bien écouté les consignes (45 % d'entre eux ont plus ou moins écouté), leur mobilisation au travail durant la passation était bonne chez 45 % d'entre eux et la moitié d'entre eux étaient un peu moins mobilisés à ce travail. Selon les enseignants, 50 % (ou presque pour le dernier item relatif à la motivation) des enfants se sont bien adaptés au contexte scolaire et entretiennent de bonnes relations entre eux l'autre moitié l'a été à plus ou moins bien.

Le graphique 6, ci-après, récapitule de façon visuelle les principaux enseignements qu'on peut tirer des résultats bruts aux différents items de l'épreuve d'évaluation. Les plus grandes lacunes s'observent au niveau des aptitudes cognitives (spatio-temporelles, rythme, comparaison, classification) et langagières, surtout quand il s'agit d'employer la langue française. Le tableau A2 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 souvent en situation d'échec.

A ce stade, il apparait très vraisemblable que cela appelle des activités à la fois i) pour améliorer les contenus du préscolaire avec un renforcement des aspects cognitifs et langagiers (notamment la langue française) du programme et ii) pour renforcer l'attention donnée par les instituteurs aux primo-entrants du primaire (la grande majorité) qui n'ont pas bénéficié de services de préscolarisation.

Graphique 6

Taux d'échec aux différents items



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

Comme cela a été mentionné plus haut, il serait maintenant intéressant 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 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 l'être 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 procède de 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, nommé ici du terme de «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 sur dans l'ensemble des aspects considérés dans l'épreuve.

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

Pour cela, nous avons procédé par le calcul d'un score agrégé, pour chacune des 9 dimensions considérées (SCG), construit comme la somme des scores obtenus à chacun des items concernés; on dispose ainsi d'un résumé de la performance de l'enfant dans chacune

des dimensions considérées[8]; de façon complémentaire, un score global a été 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 dans le tableau 11, ci-après.

La lecture du tableau 11 montre des corrélations significatives et positives mais faibles entre les différentes dimensions, ne dépassent jamais les 0,450 à l'exception toutefois des corrélations des scores thématiques avec le score global (qui sont dans l'ensemble fortes, validant ainsi à sa création).

Tableau 11
Matrice de corrélation des scores SCG des différentes dimensions thématiques

	SCG1	SCG2	SCG3	SCG4	SCG5	SCG6	SCG7	SCG8	SCG9	SCG Total
SCG1	1	0,225	0,208	0,254	0,198	0,289	0,205	0,126	0,163	0,510
SCG2	0,225	1	0,256	0,220	0,161	0,274	0,255	0,168	0,140	0,516
SCG3	0,208	0,256	1	0,242	0,304	0,324	0,300	0,411	0,388	0,656
SCG4	0,254	0,220	0,242	1	0,184	0,315	0,211	0,155	0,145	0,521
SCG5	0,198	0,161	0,304	0,184	1	0,278	0,188	0,214	0,305	0,541
SCG6	0,289	0,274	0,324	0,315	0,278	1	0,397	0,356	0,275	0,670
SCG7	0,205	0,255	0,300	0,211	0,188	0,397	1	0,450	0,222	0,617
SCG8	0,126	0,168	0,411	0,155	0,214	0,356	0,450	1	0,387	0,624
SCG9	0,163	0,140	0,388	0,145	0,305	0,275	0,222	0,387	1	0,578
SCG Total	0,510	0,516	0,656	0,521	0,541	0,670	0,617	0,624	0,578	1

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014. SCG1 correspond au score synthétique global de la dimension 1, SCG2 de la dimension 2, etc.

8. Nous obtenons ainsi 9 scores synthétiques globaux notés SCG1 à SCG9.

LA CONSTRUCTION D'UN SCORE FACTORIEL

Le recours à l'analyse factorielle permet également de construire des indicateurs synthétiques. Elle est menée sur les scores synthétiques thématiques globaux pour déterminer un score synthétique total. *3facteurs*[9] expliquent à eux-seuls 62% de la variance expliquée (voir tableau A3 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 41% de la variance.

L'analyse de la matrice des composantes (tableau A4 en annexe) montre que le premier axe factoriel a des contributions fortes dans tous les domaines de développement. Le second axe pour sa part, prend davantage en compte les aspects liés aux domaines cognitifs : spatio-temporel, association (similitude/intrus) et les aspects relatifs aux grandeurs et quantités (dimension 4) et de manière négative les aspects aux aptitudes langagières (expression) et au comportement. Quant au troisième axe, il résume davantage les dimensions d'aptitudes motrices (liées au rythme et au codage-transfert) (dimension 5) et de manière négative celle relative au domaine du langage/compréhension (dimension 7).

La matrice de corrélation du score global et des régresseurs/scores factoriels issus de l'analyse factorielle montre (voir tableau A5 en annexe) que le score global (SCG) est bien représenté par les facteurs du score 1. Les autres facteurs jouant 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, l'on référera à cet indicateur comme 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 plus poussées. Ces indicateurs couvrent des champs très variés du développement de l'enfant, 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

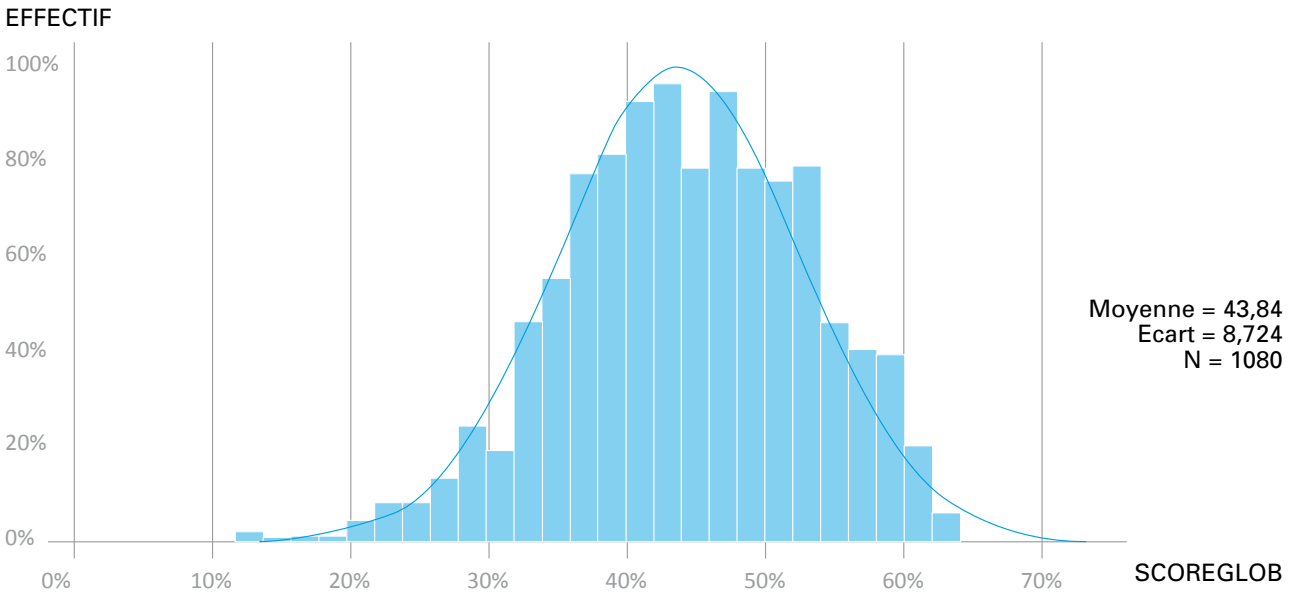
iii) 9 scores synthétiques thématiques (attachés à chacune des dimensions considérées : Espace/temps, Association, Graphisme, Quantité/nombres, Mémorisation, Rythme, Langage (compréhension / expression) et Comportement.

9. On parle également d'axe factoriel.

Notons d'abord que les différents scores sont exprimés dans des échelles différentes. Ceci rend leur comparaison directe difficile, notamment pour identifier ceux qui sont les plus discriminants; ceci 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 qu'on peut juger de l'ampleur réelle de la variabilité entre les individus[10]. Le graphique 7, ci-après, propose la distribution du score additif global non standardisé. La moyenne est de 43,8 et l'écart-type de 8,7. 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 7
Distribution du score synthétique global, additif non standardisé

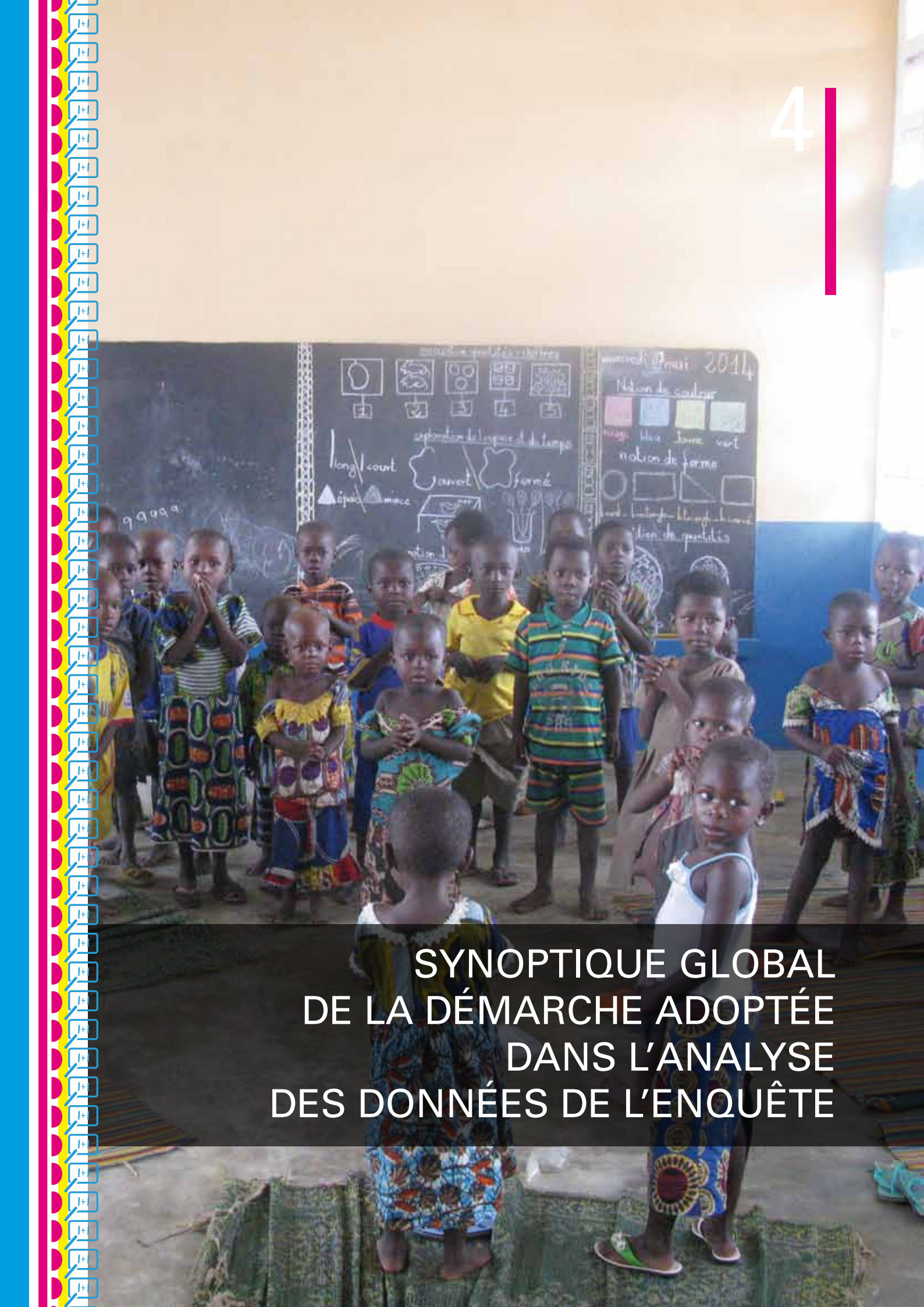


10. Après la standardisation, la forme est évidemment globalement la même mais, on a contrant l'écart type à avoir la valeur 15 si bien qu'on ne peut plus juger «dans l'absolu» si la dispersion initiale était forte ou faible.

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 20 et 60 points. Cette variabilité constitue une occasion essentielle de se poser des questions sur les facteurs qui seraient susceptibles au plan statistique d'en rendre, au moins pour partie, compte. Deux groupes de variables peuvent à cet égard être distinguées :

i) celles qui sont exogènes et de nature sociale et géographique et dont il importe d'identifier et de quantifier leur impact. Cette importance tient à deux éléments complémentaires : le premier est que pour estimer correctement l'impact des variables de politique éducatives examinées ci-après, il convient de contrôler l'influence des variables sociales et géographiques; le second est que ce n'est pas parce que ces variables sont exogènes qu'il n'est pertinent de chercher les moyens de réduire leur incidences pour agir sur les disparités sociales au sein des services de préscolarisation et de leurs modalités de fonctionnement;

ii) celles qui sont 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 également de réduire les disparités entre groupes sociaux en matière de préscolarisation.

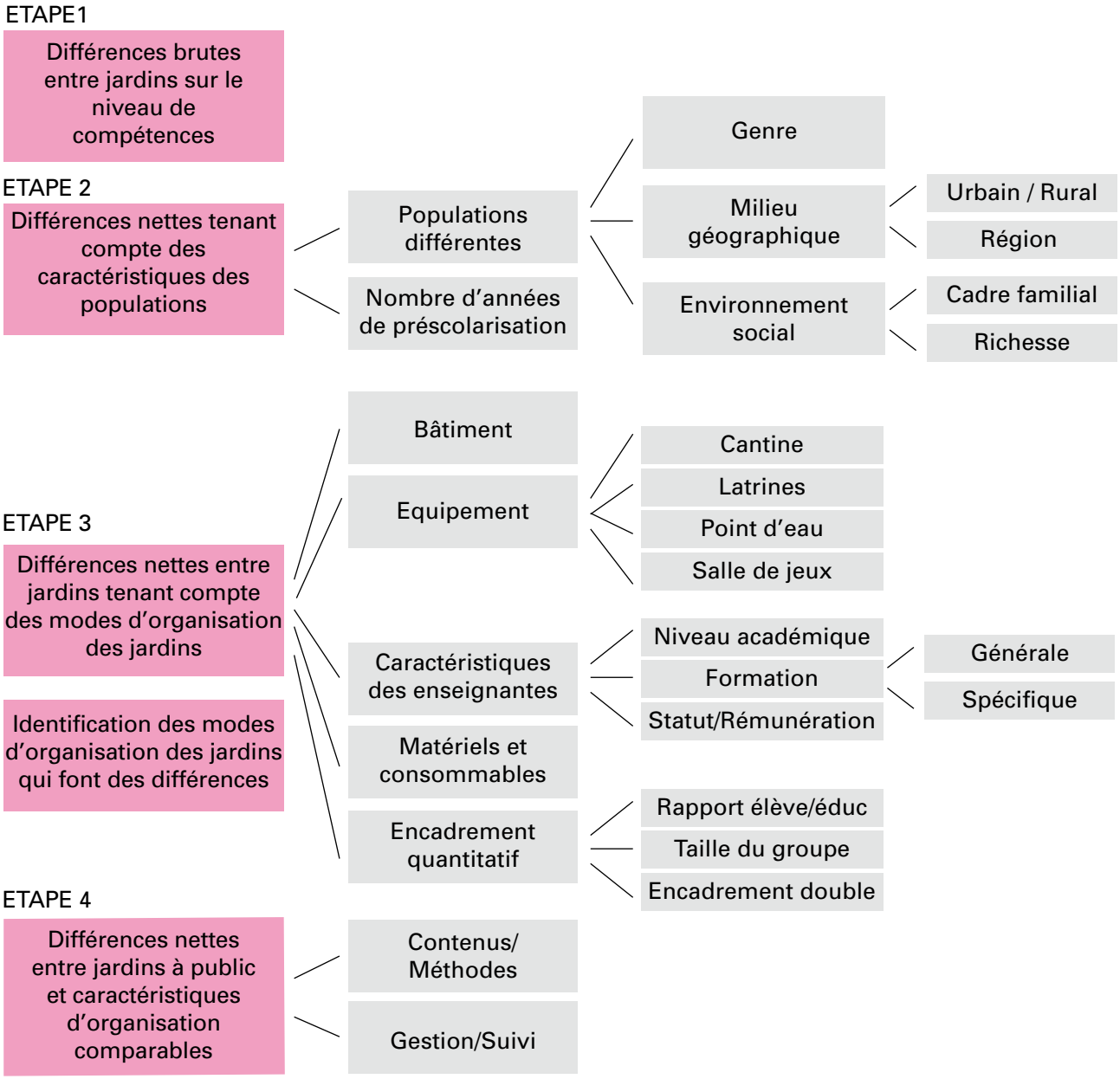


4

SYNOPTIQUE GLOBAL DE LA DÉMARCHE ADOPTÉE DANS L'ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE

SYNOPTIQUE GLOBAL DE LA DÉMARCHE ADOPTÉE DANS L'ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE

Avant de présenter les résultats de l'influence des différentes variables sur les compétences des enfants, il est 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 les 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 par 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, urbains et ruraux, mais surtout des différences entre ceux qui ont fait du préscolaire ou qui n'en ont pas fait, et davantage encore des différences des scores entre les élèves selon le type de jardin fréquenté l'année précédente qui constitue une variable cible importante des analyses effectuées.

Etape 2 : Après avoir mesuré ces différences brutes entre types de jardins, 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 en entrant en primaire, diffèrent fortement entre les jardins et types de jardins; ainsi les jardins communautaires sont surtout ruraux avec des élèves de milieu modeste, alors que les jardins privés sont urbains et recrutent des élèves socialement favorisés (les jardins publics sont quelque part en situation intermédiaire. 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 types de jardins en enlevant l'influence de ces facteurs «parasites» lors des effets bruts évalués 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 entre jardins et types de jardins. Dans cette étape 3, on examine dans quelle mesure ces dernières pourraient s'expliquer par le fait que les moyens qu'ils mobilisent et leurs modes d'organisation qu'ils mettent en œuvre sont différents (caractéristiques scolaires et types de formation des enseignants, taille des groupes,..). Ce faisant, on identifie aussi lesquels de ces facteurs font des différences en matière d'apprentissage chez les enfants; ces informations sont évidemment très importantes pour définir une politique éducative coût-efficace pour le préscolaire.

SYNOPTIQUE GLOBAL DE LA DÉMARCHE ADOPTÉE DANS L'ANALYSE DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE

Etape 4 : A l'issue de cette étape 3, on se trouve avec des différences «doublement nettes» entre jardins et types de jardins en ce sens qu'ont été «gommées» les influences i) de la localisation géographique et des caractéristiques sociales des élèves et ii) des moyens mobilisés et des modes logistiques d'organisation des études. Des écarts restent sans doute encore entre jardins et types de jardins, sachant qu'il est possible que les hiérarchies eux soient à ce stade bien différentes de ce qu'elles étaient à l'étape 1 ou 2. Si des écarts subsistent, ils renvoient alors à des aspects tels que le contenu des activités, les méthodes pédagogiques et les modes de gestion des établissements et types d'établissement.

5

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

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

5.1 QUELQUES DISTRIBUTIONS BRUTES

A titre de présentation initiale, le tableau 12, 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 i) le différentiel brut entre les filles et les garçons est très faible (environ 1,4 point à l'avantage des garçons); ii) les écarts selon le milieu de résidence apparaissent assez modérés (environ 4 points entre rural et urbain au bénéfice de ce dernier); iii) les différences brutes entre les scores des enfants dans les différentes régions sont plus intenses, avec de bons résultats pour deux régions par ailleurs très différentes, à savoir d'une part les Savanes et d'autre part Lomé-Golfe (les autres régions du pays ayant des chiffres proches et assez inférieurs à ceux des deux régions qui ont le score moyen le meilleur).

Les disparités liées aux variables caractérisant la famille de l'enfant sont également très prononcées. Sur ce plan, iv) la situation de l'enfant vis-à-vis de ses parents est évidemment à souligner; en effet, on constate (d'une certaine façon sans surprise au plan conceptuel mais avec surprise compte tenu de son intensité) des scores inférieurs lorsque l'enfant vit avec un seul de ses parents (moins 4,5 points par référence à la situation dans laquelle l'enfant vit avec ses deux parents), et des scores très inférieurs encore lorsque l'enfant ne vit avec aucun de ses parents biologiques. La différence est de 15 points par référence à la situation où les deux parents sont présents, mais aussi de dix points par rapport à la situation dans laquelle l'enfant est élevé par un de ses deux parents; mais ces chiffres restent cependant fragiles compte tenu des nombres concernés); enfin, v)la catégorie d'emploi du père (ou du tuteur)marque aussi son empreinte brute sur le score de compétences des enfants à l'entrée en primaire, avec des scores meilleurs de l'ordre de 6 points pour les enfants de cadres ou d'employés par rapport aux autres catégories considérées (agriculteurs, artisans-commerçants ou sans emploi).

Par ailleurs, 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 dans le bloc au bas du tableau 12 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 au Togo pour le fonctionnement des services de préscolarisation est sans doute relativement efficace.

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 lorsqu'on mesurera (dans la section suivante) des influences nettes de ces relations statistiques dans un contexte de modélisation multivariée.

Tableau 12

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
Genre	Garçons	100,8	100,7	100,5	100,5	101,0
	Filles	99,3	99,3	99,5	99,6	99,1
Milieu de résidence	Urbain	101,7	101,9	99,7	100,9	101,8
	Rural	97,6	97,4	100,4	98,7	97,5
Région	Centrale	96,1	96,0	99,8	97,7	98,3
	Plateaux	96,5	96,7	94,9	97,4	103,0
	Savanes	107,1	106,7	110,4	103,1	99,1
	Kara	97,0	96,8	100,0	100,2	96,8
	Golfe Lomé	106,1	106,5	96,5	103,2	108,4
	Maritime	98,1	98,2	98,7	98,9	95,5
Cadre familial	Père et mère	100,2	100,2	100,1	100,1	100,1
	Père et tutrice	95,8	95,7	99,5	97,7	102,0
	Mère et tuteur	94,6	94,9	96,1	96,8	96,8
	Tuteur et tutrice	84,9	85,6	91,8	89,7	87,4
CSP	Sans Emploi	98,3	98,5	97,6	99,4	100,5
	Agriculteur	97,8	97,5	102,0	98,6	97,1
	Vendeur-Artisan-Commerçant	99,3	99,5	97,8	98,7	100,6
	Employer-Ouvrier	104,2	104,2	102,1	103,8	102,9
	Cadre	103,3	103,4	99,3	101,7	101,2
Pré--scolarisation	Non	92,3	92,2	97,1	96,8	93,3
	Oui	101,8	101,8	100,7	100,7	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
101,3	100,7	100,3	99,9	100,2	99,8
98,8	99,4	99,8	100,1	99,9	100,2
100,2	99,5	101,2	102,5	102,5	100,6
99,7	100,7	98,4	96,5	96,4	99,2
96,1	96,7	97,0	92,8	94,8	106,4
100,1	99,2	96,9	93,7	98,4	98,2
103,9	106,7	107,8	104,8	104,4	96,7
97,6	99,5	95,6	103,7	95,8	95,1
100,2	105,1	102,4	102,7	104,1	109,5
101,5	93,8	100,6	102,3	102,4	96,4
100,2	100,1	100,2	100,0	100,0	100,1
91,3	100,3	86,1	98,5	97,8	104,0
97,1	94,2	98,0	104,2	98,7	90,9
78,7	89,3	85,9	93,2	103,8	101,0
96,2	99,6	98,5	99,7	100,0	99,3
101,1	101,0	99,5	95,3	95,8	98,3
100,2	98,3	99,5	100,5	100,7	100,0
100,2	100,7	101,0	103,4	106,2	101,5
101,2	100,6	103,2	107,3	99,4	103,2
98,0	95,9	95,4	93,9	93,8	95,7
100,5	101,0	101,1	101,4	101,4	101,0

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

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 que 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 11, ci-avant).

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 les variations selon la dimension thématique de développement. Concernant le genre, on constate que l'avantage (assez léger) des garçons vaut pour toutes les dimensions à l'exception du langage/compréhension et le comportement; mais les différences restent infimes. L'avantage des urbains sur les ruraux se confirme dans la plupart des dimensions, mais cet avantage est très faible en matière de quantité, de nombre et de comportement alors qu'il se retourne même légèrement pour les compétences en matière d'espace/temps et de rythme. Concernant les différenciations selon la région, le bon score global des Savanes se retrouve pour la plupart des dimensions thématiques à l'exception du graphisme et du comportement en milieu scolaire pour lequel les enfants résidant dans cette région est seulement moyen (même un peu inférieur à la moyenne de l'échantillon).

Concernant la «structure de la famille» et la présence de ses parents biologiques, le retard des enfants élevés sans aucun de leurs parents se retrouve pour toutes les dimensions, à l'exception notable du langage dans sa dimension de l'expression et le comportement ; sur ces deux aspects la performance moyenne de ces enfants est même plutôt bonne. Au niveau global, avait été remarquée une performance meilleure des enfants dont les parents étaient cadres ou employés (avec peu de différences entre ces deux catégories); ce pattern se retrouve peu ou prou dans l'ensemble des dimensions thématiques évaluées.

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

Les indications mentionnées dans le tableau 12, 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, l'affectent, de façon positive ou négative. Ceci peut se lire à la fois dans les activités concrètes de l'enfant et dans le développement ainsi que 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 à un impact ou non sur la variable cible, et le cas échant d'en connaître son sens et son 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, genre), son lieu de résidence (région, milieu de résidence), sur son environnement familial (cadre familial, CSP). La prise en compte de son antécédent préscolaire (été 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 13 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 13

Effet des variables sociales sur les différents scores synthétiques standardisés

Catégorie	Score synthétique		Espace Temps	Association	Graphisme
	Factoriel	Additif			
Genre de l'enfant					
Garçon (ref. fille)	1,3 (ns)	1,7 **	1,7 **	1,1(ns)	0,9 (ns)	2,2 ***
Milieu de résidence					
Urbain (ref. rural)	2,9 ***	3,0 ***	2,7 ***	1,2 (ns)	1,0 (ns)	2,8 **
Région					
Savanes	10,3 ***	10,3 ***	10,6 ***	12,3 ***	4,8 ***	0,9 (ns)
Golfe-Lomé	7,3 ***	7,2 ***	7,0 ***	-2,7 **	3,4 ***	8,6 ***
Autres	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
CSP					
Cadre/Employé	4,5 ***	3,7 ***	3,7 ***	1,9 *	3,6 ***	1,1 (ns)
Autres	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Structure familiale					
>= 1 parent (aucun) Moins de 1 parent	11,8 **	9,5 **	10,3 **	5,8 (ns)	8,6 (ns)	9,1 *
Préscolaire					
Préscolarisé (ref. non)	8,8 ***	8,9 ***	3,5 ***	3,3 ***	7,9 ***	2,3 **
Constante	81,9	76,9	76,4	88,1	85,4	80,7
R2	12,1 %	17,5 %	17,2 %	10,9 %	4,1 %	10,5 %

Quantités Nombres	Rythme	Mémorisation	Langage Compréhension	Langage Expression	Comportement
2,6 ***	1,4 *	0,7 (ns)	-0,1 (ns)	0,5 (ns)	-0,2 (ns)
0,9 (ns)	-2,5 **	2,9 ***	5,5 ***	5,5 ***	-2,4 **
4,9 ***	9,1 ***	10,6 ***	7,6 ***	7,4 ***	-2,2 *
0,4 (ns)	8,6 ***	3,0 **	0,9 (ns)	2,8 **	11,4 ***
Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
0,5 (ns)	0,8 (ns)	1,4 (ns)	4,9 ***	3,3 ***	189 *
Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
19,8 ***	7,2 (ns)	10,4 *	3,7 (ns)	-7,6 (ns)	- 2,8 (ns)
2,3 **	4,9 ***	5,3 ***	6,7 ***	7,1***	4,9 ***
75,6	86,7	80,7	84,9	95,8	98,5
3,2 %	9,4 %	9,7 %	12,4 %	11,7 %	9,1 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014. Modèle linéaire (MCO).
Les variables sont significatives à 1 % (***), à 5 % (**), à 10 % (*) et (ns) : non significatif.

On notera que seules les variables significatives ont été maintenues dans les modèles présentés dans le tableau 13.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 (17 %[11] pour les scores synthétiques global et factoriel, et entre 2 et 12 % pour les différentes dimensions thématiques de compétences). Si on regarde 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, apporte bien une contribution additionnelle significative au phénomène étudié; avec un impact moyen, toutes choses égales par ailleurs, 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 d'autres pays.

Cela dit, dans le modèle 1 où seules les variables sociales sont considérées, la valeur du coefficient de détermination multiple n'est que de 11,8 % (inférieur à ce qu'on trouve en moyenne dans des travaux de ce type), attestant qu'il existe de larges possibilités d'agir d'améliorer la préparation des enfants togolais à l'école primaire et donc qu'il existe aussi des marges de manœuvres substantielles pour des actions efficaces. Au-delà du fait que la famille soit riche ou pauvre, des opportunités existent pour améliorer les pratiques quotidiennes mises en œuvre en général dans le contexte familial[12].

Il n'en reste pas moins que les variables sociales retenues apportent toutefois un certain éclairage initial pertinent sur ce qui potentiellement joue, 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 considérés. Notons d'abord que l'âge des enfants, pourtant assez variable au sein de l'échantillon étudié ne fait pas de différences significatives en lui-même sur le degré de préparation des enfants à l'école primaire; ce résultat est de nature à fournir des arguments empiriques à ceux qui prônent que l'âge officiel d'entrée au primaire pourrait utilement être

11. Mingat et Seurat (2011) obtiennent des R2 allant de 21 % à 42 % sur des données comparables à Madagascar.
12. L'identification des pratiques quotidiennes qui font des différences constitue donc de façon complémentaire également un aspect intéressant à explorer.

ramené de six à cinq ans.

Examinons en premier en quoi la perspective multivariée peut modifier ou nuancer les points faits précédemment avec les impacts bruts uni varies des différentes variables sociales sur les scores synthétiques globaux dans la section 4.1. On ne doit pas s'attendre à trouver de différences fortes pour ce qui concerne le genre dans la mesure où celui-ci est à priori très bien distribué dans les autres caractéristiques sociales considérées[13].

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 12 et la mesure nette multivariée dans le tableau 13. Ainsi, la raison est liée au fait qu'une partie de ce 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[14]. 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 et culturellement défavorisés[15]).

Les mesures proposées dans le tableau 13, ci-avant montrent que les différenciations nettes associées au milieu économique familial sont plus intenses que celles associées au milieu géographique de résidence, elles-mêmes plus intenses que les différenciations liées au genre.

Un effet de composition de nature comparable peut rendre compte de diminution assez forte de l'avantage de la région de Lomé-Golfe entre les tableaux 12 (effets bruts) et 13 (effets nets). En effet, l'avantage brut de cette région est en partie consommé par le fait que cette région d'une part est essentiellement urbaine et d'autre part accueille plus que

13. Le genre est distribué de façon comparable, indépendamment du niveau de richesse de la famille ou de sa localisation géographique.
14. Par exemple, les familles ont tendance à être plus modestes et moins éduquées en milieu rural qu'en milieu urbain, sachant par ailleurs que les enfants de familles plus modestes et moins éduquées ont tendance (du fait des comportements familiaux) à avoir accumulé moins de compétences au moment d'entrer en primaire.
15. Ce résultat est courant dans la littérature sur le sujet. Lesjeunes enfants grandissant dans des milieux pauvres ont une propension plus grande d'expérimenter des retards de développement ou des déficits de croissance que les enfants issus des milieux aisés, parce qu'ils sont disproportionnellement exposés à une fourchette de risques simultanés qui ont des conséquences négatives sur le développement. Ces enfants font davantage l'expérience d'une pauvre nutrition, d'un environnement d'apprentissage moins stimulant, des modèles de rôle linguistique plus limités, des maisons bondés, parfois en deçà des normes sanitaires (Voir Abadzi, 2009 et Kariger, 2009).

proportionnellement une population socialement favorisée.

Ce genre d'effet de composition ne s'applique pas au positionnement relatif de la région des Savanes pour laquelle l'effet net a une intensité seulement un peu inférieure à celle de l'effet brut identifié auparavant; la différence est sans doute liée au fait que les durées de préscolarisation sont un peu plus longues dans les Savanes que dans les autres régions du pays (cf. tableau 8). Cet avantage des Savanes peut éventuellement suggérer l'existence, dans cette région, d'une grande motivation des populations et des structures pour offrir des services préscolaires de qualité[16].

Mais au total, 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 a 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 de l'approche multivariée; cette convergence s'applique aussi 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; et en second lieu constituera un cadre nécessaire pour examiner dans la section 6, suivante, l'influence des différents types de structures qui fournissent des services de préscolarisation.

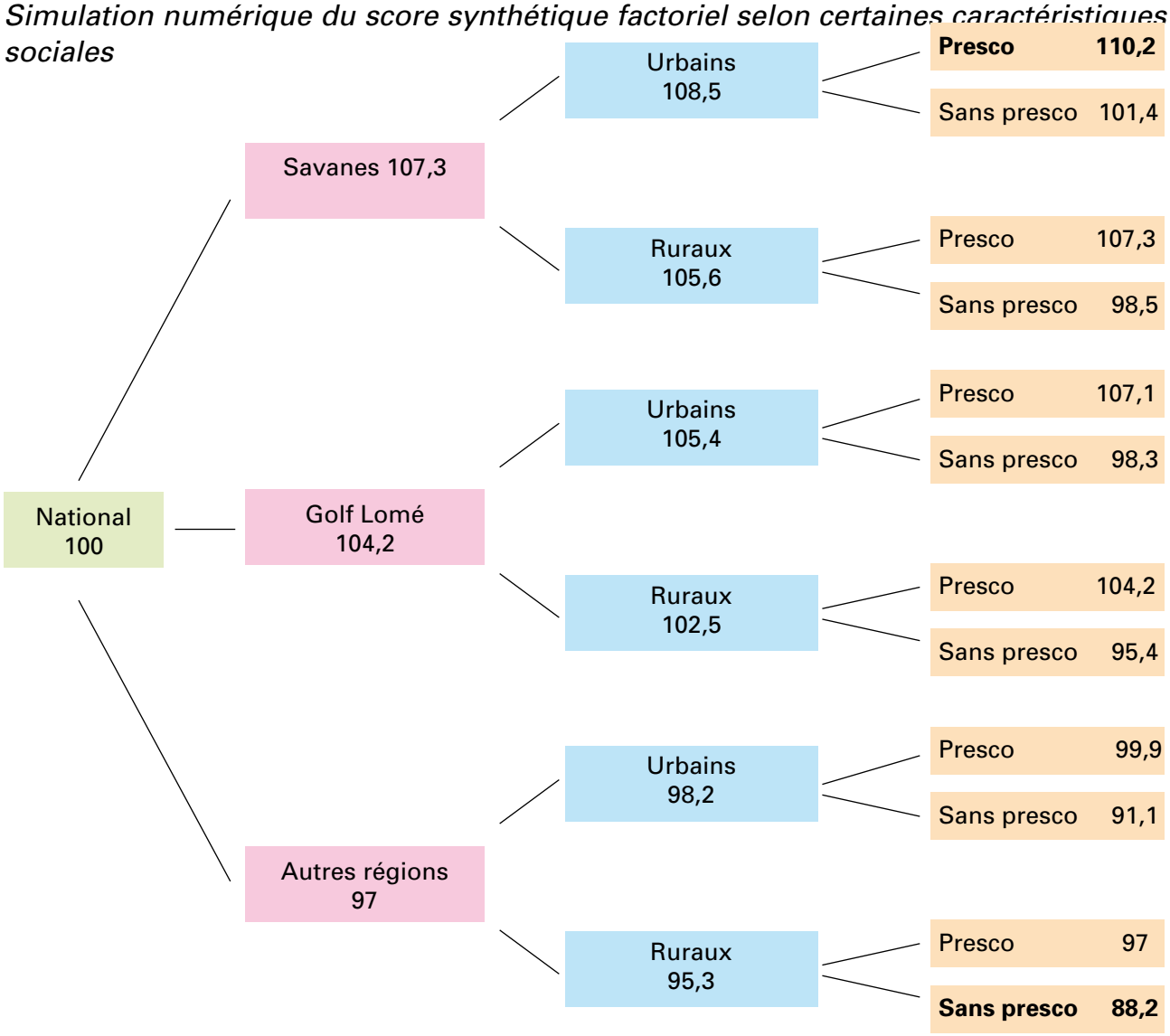
Nous nous proposons maintenant de simuler le niveau de score synthétique factoriel de façon jointe selon les trois variables ayant le plus d'impact sur le niveau des scores et d'en apprécier les valeurs et les écarts (graphique 8). Ce faisant, il est possible de rendre compte des conséquences de l'accumulation de facteurs favorables/défavorables sur le niveau de développement des enfants à leur entrée au primaire.

Ainsi, i) vivre dans les régions de la Kara, dans celle des plateaux, dans la région Centrale ou dans la région Maritime, ii) dans un milieu rural et iii) n'avoir pas fréquenté le préscolaire est, de façon cumulative, particulièrement pénalisant. Ces enfants enregistrent un score de 22 points inférieurs à celui des enfants les mieux lotis, à savoir ceux de Savanes issus d'un milieu urbain et ayant fréquenté le préscolaire (les scores synthétiques factoriels sont respectivement de 88 et de 110).

16. L'argument d'une motivation particulière dans la région des Savanes pour le préscolaire pouvant d'ailleurs être corroboré par le fait que la couverture y est spécialement forte (par rapport aux autres régions, hors Lomé-Golfe, cf. tableau 4), notamment compte tenu des caractéristiques plutôt modestes et traditionnelles des populations qui y résident.

Graphique 8

Simulation numérique du score synthétique factoriel selon certaines caractéristiques sociales



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

6

Nous avons vu dans la partie précédente que les enfants qui n'avaient pas fréquenté le préscolaire présentaient des niveaux de développement inférieurs aux 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 et ii) du type d'établissement fréquenté (public, privé, communautaire, coranique) sur les différents scores synthétiques développés plus haut. On essaiera aussi iii) 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.

6.1 LA QUESTION DE LA DURÉE DE LA PRÉSCOLARISATION

La question de la durée du préscolaire est d'une importance toute particulière dans les contextes des pays africains, le Togo ne faisant pas exception, qui sont significativement marqués par la rareté des ressources tant humaines que physiques et financières. A niveaux de ressources et de caractéristiques de fonctionnement des services donnés, un préscolaire plus long implique une couverture moindre. Dans ce contexte, la durée de préscolarisation n'est souvent pas même considérée, comme si les habitudes du passé en la matière, qui consistent à avoir un cycle de trois ans (petite section, moyenne section et grande section) n'étaient pas susceptibles d'évoluer et prenaient l'allure d'une contrainte organisationnelle intangible. Il est certes tout à fait plausible que cette habitude corresponde à des dispositions efficaces, efficientes et souhaitables, mais ceci ne doit être considéré que comme une hypothèse qui mérite d'être mise à l'épreuve des faits. Dans cette perspective, les questions de politique éducative ne sont pas seulement de savoir s'il faut faire du préscolaire (la réponse est en fait sans conteste positive pour les raisons évoquées plus haut), elles sont aussi de savoir 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 d'avoir la meilleure préparation à leur scolarisation primaire.

A l'intersection de ces deux questions clés pour instruire la politique éducative du préscolaire dans un pays, se trouve l'identification de la relation entre le nombre d'années du préscolaire et la qualité de la préparation au primaire. Et, dans ce contexte, il est évidemment pertinent que la spécification analytique pour conduire l'analyse évaluative 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 ? Quel est l'apport additionnel de la troisième année pour ceux qui en ont déjà eu deux ?

Pour répondre à ces questions, nous nous fondons sur la modélisation proposée dans le tableau 14, 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 évaluer son 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.

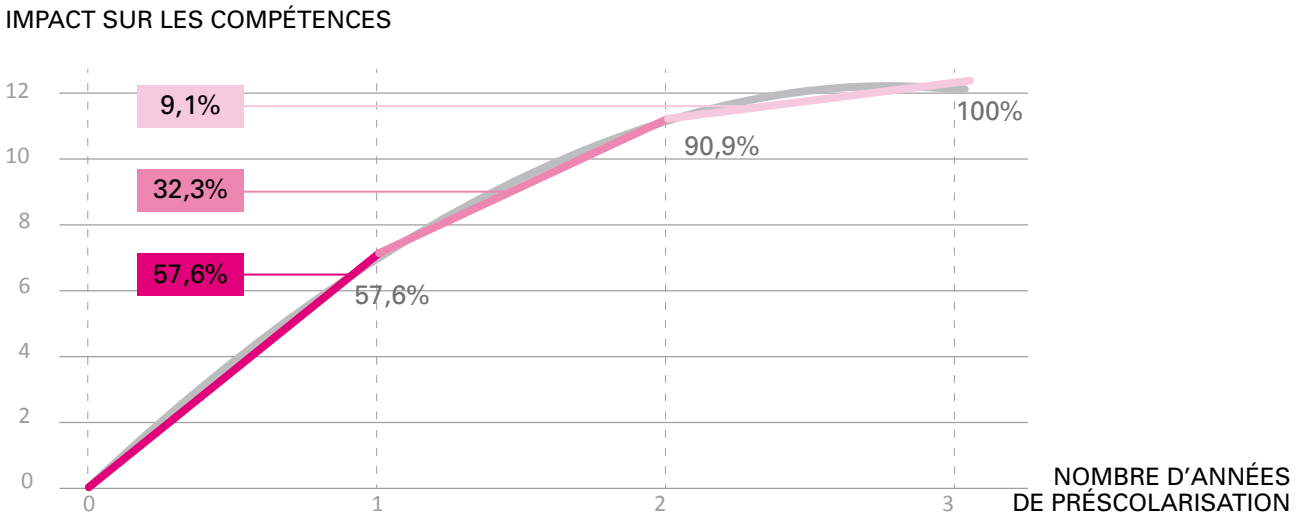
Les résultats montrent que la forme quadratique est bien adaptée. Sans surprise, le signe positif de la variable de durée de préscolarisation indique que globalement une durée plus longue conduite à davantage d'accumulation de compétences; mais le signe négatif du terme quadratique indique par ailleurs l'existence d'un pattern de rendements marginaux décroissants lorsque la durée de préscolarisation augmente.

Tableau 14
Modélisation pour identifier le pattern entre le score factoriel global standardisé et la durée des études préscolaires

	Coefficients	t de Student
Garçon (réf. fille)	1,64	1,97 **
Urbain (réf. rural)	3,46	3,57 ***
Age (code)	- 6,16	- 3,01 ***
Age²	1,45	3,43 ***
Savanes (réf. autres non Lomé)	10,40	8,87 ***
Golfe-Lomé (réf. autres non Savanes)	6,94	5,38 ***
Père cadre ou employé (réf. autres)	3,89	4,03 ***
Nombre d'années préscolaires	7,15	4,48 ***
Nombre d'années préscolaires²	- 1,24	- 2,01 **
(Constante)	92,16	35,44
R^2	17,1 %	

Pour illustrer ce pattern, le graphique 9, construit sur base de simulation numérique du modèle présenté dans le tableau 14, ci-dessus, en propose une illustration visuelle.

Graphique 9
Pattern d'impact de la durée de préscolarisation sur le score factoriel global standardisé à l'entrée en primaire



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

i) une première phase, entre 0 et 1 an de préscolaire, qui coïncide avec une forte croissance du score moyen (+6points) correspondant à 57,6 % 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; il 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 90,9 % du bénéfice total associé à trois années du cycle préscolaire «complet». Ce niveau est élevé, mais le gain correspondant spécifiquement à cette seconde année d'étude (3,3 points) est moindre que celui acquis lors de la première année (6 points); cependant cette seconde année préscolaire reste bien porteuse d'acquisitions additionnelles substantielles, puisqu'il est estimé qu'elles représentent près d'un tiers (32,3 %) des acquisitions totales acquises par les enfants préscolarisés dans le contexte togolais actuel sur les trois années du cycle institutionnel complet.

iii) dans la mesure où 90,9 % des acquisitions totales étaient déjà en moyenne actées après deux années de préscolarisation, on comprend, qu'avec 9,1 % du total, l'impact additionnel de la troisième année d'études est relativement modeste.

Ces résultats sont importants dans la perspective de la politique éducative pour la petite enfance du pays 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. On notera d'ailleurs que ceci ne constituerait pas une évolution réelle très considérable dans la mesure où, déjà, nombre d'enfants n'effectuent qu'une ou deux années préscolaires, souvent pour avoir accès au primaire dès l'âge de cinq ans.

6.2
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 qu'ont peut constater de façon «spontanée» peuvent tenir au moins à trois raisons qu'il y a lieu a sans doute lieu de distinguer (et de séparer) pour conduire correctement l'analyse d'évaluation :

La première raison est attachée évidemment 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 quantité qu'en qualité) et à la rigueur avec laquelle les services sont organisés et suivis;

La seconde raison tient au fait qu'au moment où les élèves se présentent en première année 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[17]. Or on sait que la durée des études a des conséquences sur le niveau d'acquisitions des élèves;

La troisième raison est 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 font de meilleures acquisitions 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 «spontanées» (brutes), pour explorer dans un second la prise en compte du schéma analytique évoqué ci-dessus pour tenter de comprendre mieux 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.

17. Dans le contexte togolais, nombreux sont en effet ceux qui n'ont pas suivi une scolarisation de trois années, ceux-ci étant en fait très minoritaires.

6.2.1
DES DIFFÉRENCES BRUTES ENTRE TYPES DE STRUCTURE DANS LE NIVEAU DES ACQUIS

Le score moyen brut obtenu selon le type d'établissement préscolaire fréquenté (selon la nomenclature utilisée par le service statistique du ministère) sont proposés dans le tableau 15, ci-après, qui identifie bien, de façon direct les bénéfices de la préscolarisation en rappelant les scores moyens de ceux qui n'ont pas été préscolarisés.

Tableau 15
Niveau du score synthétique moyen brut selon le type de préscolaire fréquenté

Catégorie	Score synthétique		Score synthétique par dimension		
	Additif	Factoriel	Espace Temps	Association	Graphisme
Public	104,3	104,3	100,8	101,0	102,3
JEDIL	101,5	101,3	98,2	101,0	103,7
Catholique	99,6	99,6	100,3	99,5	97,5
Evangélique	102,0	102,2	103,1	102,4	100,8
Coranique/Islamique	100,4	100,3	102,1	102,3	99,4
Laïc	8,8 ***	8,9 ***	3,3 ***	7,9 ***	2,3 **
Communautaire	97,7	97,6	98,2	100,2	98,5
Pas Préscolarisé	92,3	92,2	96,8	93,3	98,0

Ce tableau permet d'abord d'établir un premier classement global des types de structure qui offrent des services de préscolarisation : en tête figurent les établissements privés laïcs et publics, suivis des jardins évangéliques et des JEDIL; viennent ensuite les établissements

Score synthétique par dimension					
Quantités Nombres	Rythme	Mémorisation	Langage Compréhension	Langage Expression	Comportement
103,4	104,2	103,2	102,8	102,4	-0,2 (ns)
102,9	101,3	98,2	100,4	99,4	-2,4 **
98,1	98,9	100,5	99,9	102,4	-2,2 *
99,1	100,1	105,7	104,7	96,2	Réf
99,1	100,5	98,1	97,6	102,2	- 2,8 (ns)
2,3 **	4,9 ***	5,3 ***	6,7 ***	7,1***	4,9 ***
99,4	96,9	96,8	95,4	104,2	9,1 %
95,9	95,4	93,9	93,8	95,7	9,1 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.
La plupart des écarts sont significatifs au seuil de 1,5 ou 10 %, à l'exception de la différence des scores entre le public, le JEDIL, l'évangélique et le laïc qui restent non significatives.

islamiques (écoles coraniques et jardins islamiques) puis les jardins privés catholiques. Les structures communautaires ferment la marche (avec des scores très supérieurs toutefois à celui des jeunes qui n'ont pas été préscolarisés) dans ce classement provisoire.

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

i) **Les jardins publics** sont caractérisés par des performances plutôt bonnes en moyenne, mais aussi par une assez bonne homogénéité entre les différentes dimensions de compétences des élèves pour leur préparation au primaire;

ii) **Les Jardins d'Initiative Locale**, pour lesquels le niveau des compétences globales est en termes relatifs assez satisfaisant, 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);

iii) Si **les jardins catholiques** ne sont pas caractérisés globalement par de très bonnes performances relativement aux autres structures, il ne semble pas non plus y avoir pour autant de domaines qui seraient négligés (du point de vue du comportement des élèves, les résultats sont assez bons);

iv) **Les jardins évangéliques**, dont le niveau global de leurs «anciens» élèves est assez satisfaisant lorsqu'ils accèdent au primaire, sont notamment caractérisés par de bons résultats au plan du langage (une performance que les autres structures devraient sans doute chercher à imiter[18]); en revanche, des progrès pourraient sans doute être recherchés au plan des compétences des élèves dans les domaines du spatio-temporel, du rythme et du comportement;

v) **Les structures islamo-coraniques** (en fait presqu'essentiellement des écoles coraniques) sont caractérisées par un niveau de performance de leurs anciens élèves qui est plus ou moins dans la moyenne de l'ensemble des structures plus «classiques» qui assurent des services de préscolarisation[19]. La performance des élèves est aussi relativement homogène entre les diverses dimensions thématiques considérées, avec toutefois une certaine faiblesse dans les dimensions de la quantité et du nombre, du rythme et du langage;

vi) **Les jardins laïcs** pour leur part, sont crédités d'une très bonne performance moyenne brute sur la base du niveau de compétences globales de leurs anciens élèves à l'entrée en primaire. Au plan des dimensions thématiques, c'est surtout en matière de langage que la performance est excellente, mais elle l'est aussi en ce qui concerne les associations et le graphisme; cela dit, des progrès sont à l'évidence susceptibles d'être recherchés pour la dimension spatio-temporelles et dans celle des quantités et des nombres (de même qu'en matière de comportement scolaire);

18. Ceci ne s'applique pas aux jardins laïcs dont la performance sur ce plan est également bonne.
19. Notons que ce résultat est «bien meilleur» que celui observé dans le pays pour lequel les écoles coraniques ont été évaluées comparativement aux autres structures au sein du programme régional de l'Unicef.

vii) Enfin, les structures **communautaires**, en tant que catégorie, présentent à priori des performances qui demanderaient globalement à être améliorées, sachant que cette faiblesse relative vaut peu ou prou pour l'ensemble des dimensions thématiques; mais la performance en matière de comportement scolaire des élèves ayant été préscolarisés dans une structure communautaire est considérée très bonne.

6.2.2
MIEUX ARTICULER LES FACTEURS QUI AGISSENT SUR LE NIVEAU DE PRÉPARATION DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : DÉGAGER L'IMPACT SPÉCIFIQUE DES TYPESDE STRUCTURES PRÉSCOLAIRES

Après avoir observé le niveau moyen des compétences globales à l'entrée en primaire, ainsi que dans les différentes dimensions thématiques des élèves issus des différentes structures offrant des services préscolaires, on peut maintenant revenir sur l'argumentaire analytique présenté en introduction de cette section 5.2. Ceci est effectivement nécessaire comme en attestent les données du tableau 16, ci-après, qui examine à la fois i) la diversité sociale des publics des différentes structures, ii) celle 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 16
Composition sociale des types de structures préscolaires et durée moyenne (années) de préscolarisation des élèves de ces structures entrant en primaire

	Type de jardin d'enfants						
	Public	Initiative Locale	Privé Catholique	Privé Evangélique	Islamo-Coranique	Privé Laïc	Communautaire
% des enfants de cadres / employés	37,0 %	15,2 %	45,1 %	44,2 %	22,6 %	49,0 %	10,5 %
% des urbains	72,2 %	11,6 %	100 %	84,6 %	69,9 %	55,6 %	3,0 %
Durée moyenne de préscolarisation	1,81	1,95	1,73	1,67	1,29	1,73	1,96

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

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 différents types de structure offrant des services préscolaires.

Concernant en premier lieu la **proportion de cadres et d'employés** (qui est de l'ordre de 15 % 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 (entre 45 et 50 % du public); elle est en revanche beaucoup plus faible dans les jardins d'Initiative Locale (15 %) et surtout dans les jardins fonctionnant selon une formule communautaire, avec un chiffre de l'ordre de 10 %). Dans les jardins publics, la proportion est aussi relativement élevée, pour se situer dans une position intermédiaire (39 %);

La distribution géographique des élèves des différentes structures va d'une certaine façon dans le même sens que celle de la distribution sociale. Ces mêmes jardins privés (notamment les jardins confessionnels) ont une tendance très forte à être implantés en milieu urbain

(100 % d'urbains dans les jardins catholiques de notre échantillon, 85 % pour les jardins évangéliques). Avec un chiffre de l'ordre de 12 %, ce n'est pas le cas des structures classées comme JEDIL dans la nomenclature du service des statistiques scolaires (ce sont en fait souvent d'anciennes structures communautaires); et encore moins des structures de type communautaire pour lesquelles, l'implantation est essentiellement rurale (3 % urbains). On notera aussi que les écoles coraniques (sans doute assez structurées) de notre échantillon sont dans une assez large mesure (69 %) localisées en milieu urbain;

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 différentes selon la structure de préscolarisation qu'ils ont fréquentée**. Le chiffre moyen de cette durée de préscolarisation est en effet de seulement 1,3 année pour ceux qui ont fréquenté une école coranique, alors que cette même statistique est estimée à près de deux années pour ceux qui ont fréquenté soit un jardin d'Initiative Locale soit un jardin de type communautaire;

Au total, 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 pouvoir évaluer de façon comparative ciblée 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 17, 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 17
Evaluation de l'impact «effectif» des différentes formules de préscolarisation
(après contrôle des caractéristiques sociales et géographiques de leur public et de la durée de préscolarisation de l'élève)

Type de structure	Impact différentiel moyen / public	Significativité de la différence / public
Jardin privé laïc	+ 0,85	ns
Jardin public	0	-
Jardin d'initiative locale	- 0,11	ns
Jardin privé évangélique	- 2,25	ns
Structure communautaire	- 3,26	10 %
Structure islamo-coranique	- 3,49	5 %
Jardin privé catholique	- 5,26	1 %

i) Selon ces estimations, on trouve d'abord un groupe constitué des jardins privés laïcs, des jardins publics et des jardins d'initiative locale (dans cet ordre). Ce groupe présente à la fois i) des performances «effectives» qui sont en moyenne les meilleures parmi celles des différentes formules de préscolarisation existant dans le pays, et ii) des performances qui sont aussi très proches (les différences entre ces trois catégories ne sont pas significatives).

ii) Vient ensuite un groupe constitué des jardins privés évangéliques, des jardins de type communautaire et des structures islamo-coraniques (dont presqu'exclusivement des écoles coraniques). Ce groupe présente des niveaux de performances moyens qui ne sont pas statistiquement différents entre eux, mais qui se situent tout de même aussi en dessous de celui du groupe précédent. Cela dit, le statut de ce groupe est aussi peut-être un peu différent, sa différence pouvant tenir notamment au statut de la significativité statistique. On mesure en effet que l'écart moyen par rapport au jardin public peut être considéré comme notable alors que la significativité statistiques n'est pas très grande. Cela tient au fait qu'il existe en fait une certaine hétérogénéité au sein de chacun des

types de structure qui composent ce groupe, sachant que cela est spécialement vrai de la formule communautaire et des écoles coraniques.

iii) Viennent enfin les jardins privés catholiques avec des résultats assez sensiblement inférieurs et une différence négative qui est statistiquement bien établie par rapport aux deux autres groupes et bien sûr, en particulier au premier.

6.3 DES FACTEURS D'ORGANISATION QUI FONT, OU NE FONT PAS, DES DIFFÉRENCES

Maintenant qu'on dispose d'une estimation qui détermine que certaines formules de préscolarisation sont plus efficaces que d'autres, on peut chercher à identifier les facteurs qui, dans le fonctionnement, les ressources et l'organisation des services, seraient susceptibles de rendre compte de ces différences.

1. En premier lieu, on sait que sous le terme générique de «préscolaire» peuvent exister dans les faits des activités dont le contenu et les approches sont en fait très différents. Il y a globalement une complémentarité à organiser entre un pôle qui cible développement social, relationnel et émotionnel de l'enfant et un autre pôle qui cible son développement cognitif et explicitement la préparation aux pré-requis des apprentissages formels en lecture et calcul à l'école primaire[20]. Outre les contenus de ces deux pôles qui peuvent eux-mêmes varier, l'endroit où on positionne le curseur pour donner plus ou moins d'importance à un pôle plutôt qu'à l'autre peut varier selon les différentes formules de préscolarisation existant dans le pays. Mais, dans le cadre de cette enquête, on ne dispose pas d'informations sur cet aspect.

2. En second lieu, pour mettre en œuvre ces services, et ce quelles que soient les décisions concernant le point précédent, il convient de mobiliser des ressources, des personnes et des modalités de fonctionnement. Et celles-ci peuvent être différentes tant en moyenne entre les différentes formules assurant des services de préscolarisation, qu'au sein de chacune d'entre elles, c'est à dire entre les différents jardins qui localement

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

offrent effectivement ces services. Ces aspects ont bien sûr une portée significative pour la qualité des services offerts. Mais bien sûr, si la description de ces différences est intéressante, il le sera encore davantage 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 en regard ces impacts avec les coûts qui leur sont associés[21].

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 contenu et une mobilisation comparables 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 motivations des enseignants ou un climat relationnel in fine plus favorables, avec des implications éventuelles en matière d'acquisitions de compétences chez les élèves.

Les points 1 et 3, ci-dessus, ne sont pas directement accessibles dans le cadre de cette enquête; mais on peut progresser un peu sur les analyses concernant le point 2. Pour cela, 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 cette variabilité du côté des ressources et des modes d'organisation avec les résultats obtenus.

6.3.1 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[22] Nous examinons de façon successive plusieurs aspects du fonctionnement des jardins d'enfants de l'échantillon de façon globale et en distinguant les divers types de jardins.

21. Notons d'ailleurs qu'il existe certaines relations fonctionnelles entre les perspectives visées en matière de contenu et la mobilisation des ressources qui vont avec. Par exemple, on sait que des contenus riches font appel à une diversité d'activités et que celles-ci demandent des ressources par exemple acquérir le petit matériel et les consommables support de ces activités pour les enfants. Une insuffisance de ces items aura nécessairement des implications négatives sur les ambitions en matière de transmission du contenu visé.
22. 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'a été disponible pour eux (les jardins islamiques ne sont pas non plus considéré car il n'y a qu'un établissement de ce type dans notre échantillon.

L'ENCADREMENT QUANTITATIF DES ÉLÈVES

Trois aspects ou indicateurs peuvent être considérés pour rendre compte de façon simple des modalités de l'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 du nombre des élèves et de celui des groupes dans un jardin). Ces deux statistiques se distinguent en ce sens qu'une pratique assez courante au Togo consiste à ce que parfois plusieurs éducatrices (le plus souvent deux) se partagent l'encadrement d'un seul groupe d'élèves (généralement de taille assez grande). C'est la raison pour laquelle les deux indicateurs classiques (REM et TC) sont ici complétés de l'information sur la proportion des groupes enseignés 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 18
Encadrement quantitatif des élèves selon le type de structure préscolaire

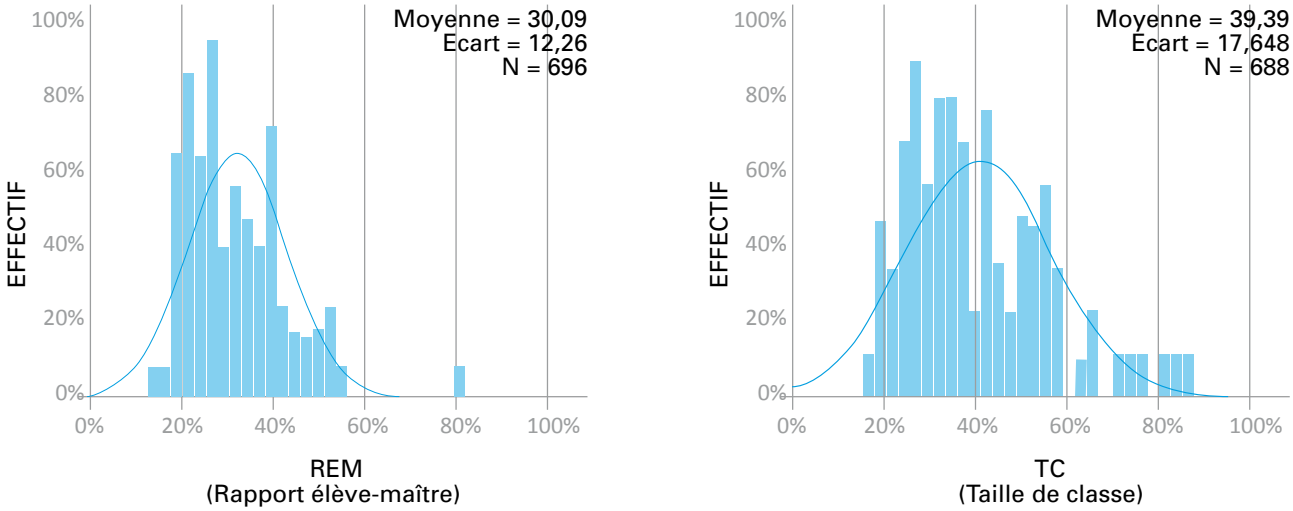
Type de Jardin	Rapport Elèves-Educatrices	Nombre d'élèves par groupe	% des groupes enseignés par plus d'une éducatrice
Public	29,4	41,2	46,5 %
d'Initiative locale	36,1	50,7	57,1 %
Privé catholique	30,9	37,1	27,3 %
Privé évangélique	33,0	31,3	6,3 %
Privé laïc	25,4	27,2	10,7 %
Formule communautaire	26,7	44,5	66,0 %
Ensemble	30,1	39,4	38,6 %
Jardin privé catholique	- 5,26	1 %	1 %

La valeur moyenne du nombre moyen d'élèves/éducatrice (30,1) et de la taille moyenne du groupe pédagogique sont respectivement de 30,1 et 39,4, des chiffres qui diffèrent en raison des groupes (39 % d'entre eux) enseignés par plusieurs éducatrices. Des écarts se font aussi jour, en moyenne) entre les différents types de jardins; ainsi, pour ce qui concerne le REM, les chiffres les plus bas sont pour les jardins privés laïcs et les jardins communautaires (respectivement 25,4 et 26,7), alors que les chiffres les plus élevés sont pour les jardins évangéliques (33) et surtout les jardins d'initiative locale (36). Sur la base de

la taille moyenne des groupes d'élèves, des écarts existent aussi entre les différents types de structures mais avec un classement un peu différent; en effet, si le privé laïc conserve sa première place (avec un chiffre de 27,2) et que les jardins d'initiative locale conserve aussi la dernière (50,7, un chiffre relativement élevé), on observe que la formule communautaire est maintenant caractérisée par un chiffre élevé (44,5, contre 26,7 pour le REM) et que la taille moyenne du groupe est monte à 41,2 en moyenne dans les jardins publics (contre 29,4 pour le REM). Comme cela a été indiqué plus haut, la différence entre REM et TC tient à un usage assez fort des situations de conduite d'un groupe par deux éducatrices dans les jardins publics, ceux d'initiative locale et dans les jardins communautaires; en revanche cette formule est peu utilisée dans le privé évangélique et le privé laïc.

Mais il convient de souligner que les chiffres qui viennent d'être mentionnés sont des moyennes (au plan global et pour les différents type 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 10, ci-après.

Graphique 10
Distribution du rapport élèves/éducatrice et de la taille du groupe entre jardins



Ces deux histogrammes font montre d'une ampleur assez forte de la diversité des situations locales sur le 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 10 à 60, alors que la taille moyenne des groupes varie, elle sur un intervalle allant de plus ou moins de 15 à 80. Ces écarts sont substantiels marquant des conditions d'enseignement très diversifiées entre les jardins de l'échantillon (et du pays aussi).

LES INFRASTRUCTURES UTILISÉES

De façon générale, les activités préscolaires dans des structures pérennes «en dur»; Les chiffres du tableau 19, ci-après, montrent que c'est le cas dans 81 % des cas au sein de l'échantillon. Il existe tout de même 8 % des situations dans lesquelles il s'agit de «semi-dur» et 12 % des situations dans lesquelles les activités préscolaires prennent place sous des abris temporaires de type Apatam.

Tableau 19
Distribution des types d'infrastructures selon le type de jardin

	Type de jardin d'enfants						
	Public	Initiative Locale	Privé Catholique	Privé Evangélique	Islamo-Coranique	Privé Laïc	Communautaire
% Dur	78 %	67 %	100 %	92 %	89 %	67 %	81 %
%Semi-dur	12 %	14 %	0 %	0 %	0 %	16 %	8 %
%Apatam	10 %	19 %	0 %	8 %	11 %	16 %	10 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

En distinguant les types de jardins, on observe que les bâtiments en dur sont la règle dans les jardins privés (qu'ils soient confessionnels ou laïcs), alors que, bien que majoritaires, ils ne comptent que pour les deux tiers des situations dans les jardins d'initiative locale et dans les jardins de type communautaire; dans les établissements classifiés comme publics dans les statistiques scolaires, on trouve qu'environ un enfant sur cinq est scolarisé dans un contexte autre que celui d'une salle de classe en dur.

LE NIVEAU ACADÉMIQUE DES ÉDUCATRICES

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. Nous ciblons en premier lieu la dimension du niveau académique. Notons que nous ne connaissons pas l'enseignant (et donc ses caractéristiques personnelles) qui a enseigné spécifiquement l'élève en préscolaire au cours de l'année qui a précédé son entrée en primaire; on ne peut avoir accès qu'aux caractéristiques globales académiques moyenne des éducatrices dans chaque jardin et donc dans le jardin fréquenté par chaque enfant de l'échantillon avant qu'il n'accède au primaire; par ailleurs, pour faire cette moyenne, il est apparu commode de se fonder sur le nombre des 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 2012-13, précédant celle de l'enquête. Le tableau 20, ci-après, donne la valeur moyenne de cette statistique dans les différents types de jardins.

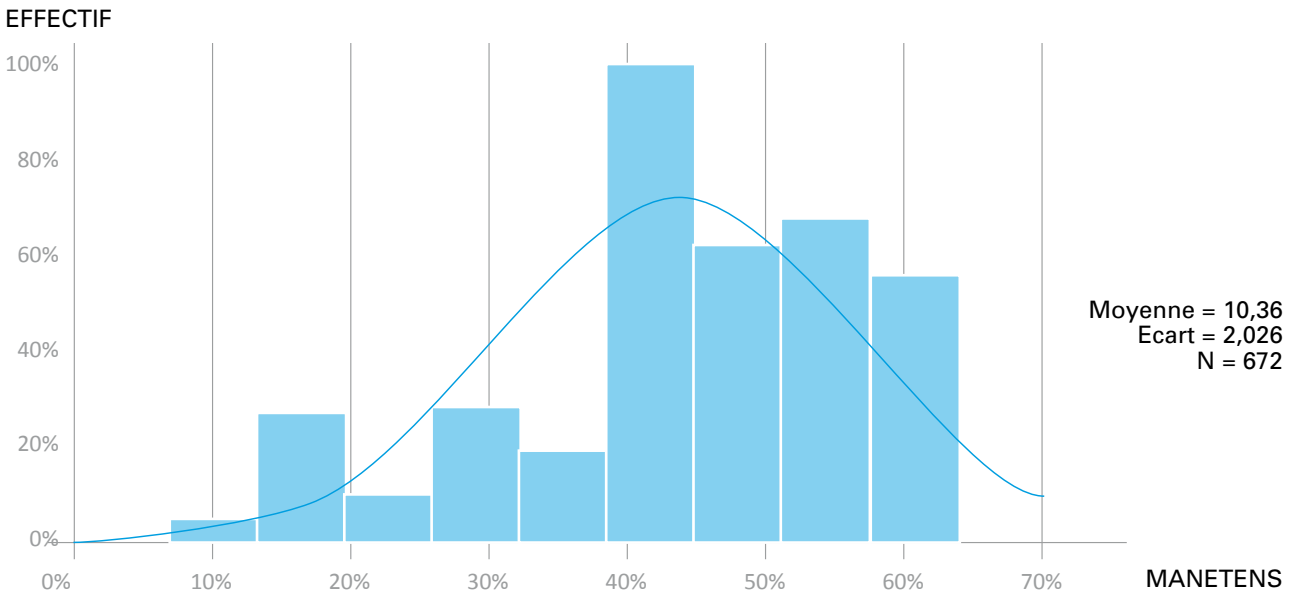
Tableau 20
Distribution de la durée moyenne d'études des éducatrices selon le type de jardin

	Type de jardin d'enfants						
	Public	Initiative Locale	Privé Catholique	Privé Evangélique	Islamo-Coranique	Privé Laïc	Communautaire
Durée moyenne d'études (années)	11,65	9,24	10,44	8,71	9,37	10,40	10,36

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

Alors que la durée moyenne des études est de 10,36 années (entre le brevet et la classe de 2nde), elle varie de chiffres de l'ordre de 9 dans le privé évangélique (8,7 années), les jardins d'initiative locale (9,24) et les jardins privés laïcs (9,37) pour s'établir autour de dix années et demi dans les jardins privés catholiques (10,40) et les jardins communautaires (10,44); mais c'est dans les jardins publics qu'on trouve les éducatrices qui ont en moyenne le niveau académique le plus élevé.

Graphique 11
Distribution de la durée moyenne d'études des éducatrices selon le jardin



Mais on constate, de nouveau, une assez forte variabilité de cette statistique, comme l'illustre le graphique 11, ci-contre. Dans l'ensemble des jardins de l'échantillon, si on observe d'un côté que dans environ un tiers des jardins le niveau moyen d'études des éducatrices est de 12 années ou plus (globalement le niveau du bac), on trouve aussi environ un quart des jardins dans lesquels les éducatrices ont un niveau inférieur au brevet, sachant que dans plus ou moins 10 % des jardins, le niveau moyen d'études des éducatrices ne dépasse pas le primaire .

LA FORMATION DES ÉDUCATRICES

Au-delà des caractéristiques de leur éducation générale, les éducatrices peuvent aussi avoir reçu de la formation de nature professionnelle. Pour ce dernier point, il est sans doute intéressant de distinguer d'une part une formation pédagogique générale (correspondant généralement au niveau primaire), et d'autre part une formation spécifique ciblée sur le préscolaire. Le tableau 21, ci-après, propose la distribution des cas dans l'enquête selon le croisement entre la formation pédagogique «générale» et la formation petite enfance spécifique (sachant que les diverses formes au sein des deux grands types de formation sont ici regroupées).

Tableau 21
Distribution des éducatrices du préscolaire selon la formation pédagogique générale et la formation préscolaire spécifique dans l'échantillon

Formation Pédagogique générale	Formation Préscolaire spécifique			
	0 % (et<25 %	Intermédiaire	100 % (et > 80 %	Ensemble
0 % (et >33 %)	15 %		15 %	30 %
Intermédiaire		23 %		23 %
100 % (et >80%)	27 %		20 %	47 %
Ensemble	41 %	23 %	35 %	100 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014.

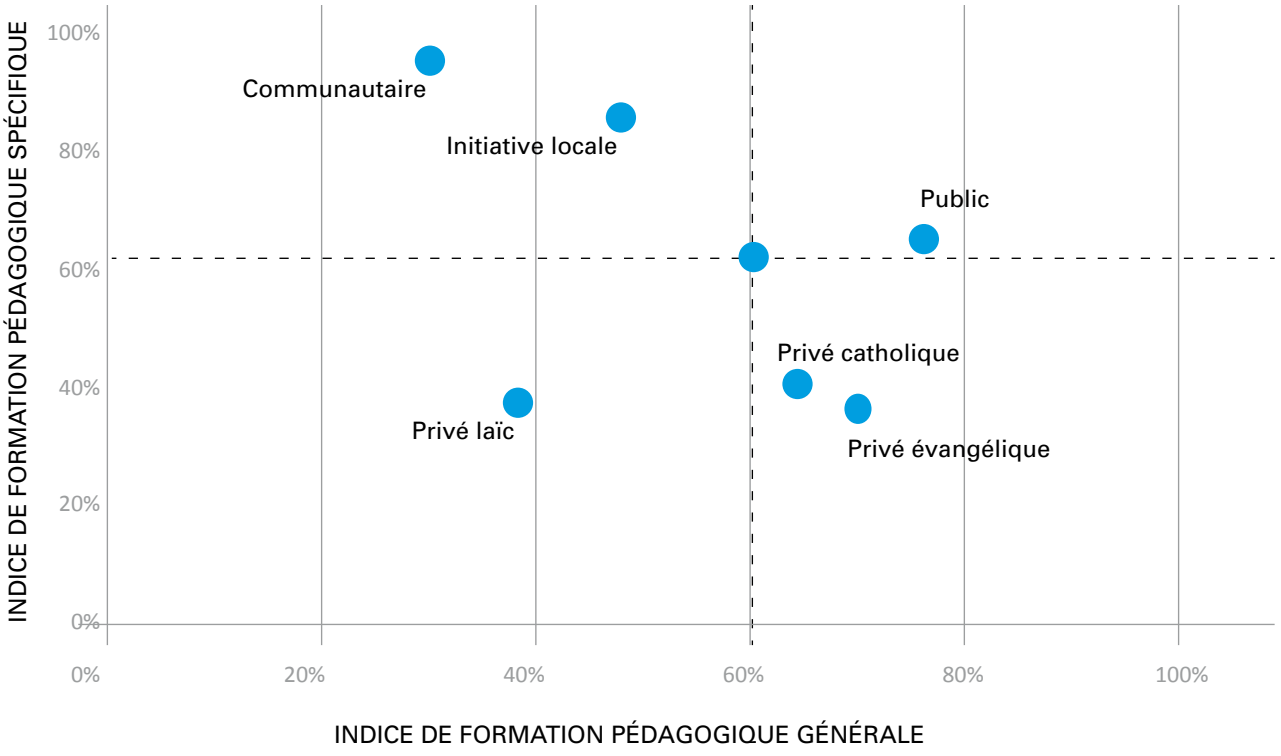
On identifie ainsi 5 groupes de taille plus ou moins égale, caractérisant une fois encore des contextes diversifiés au sein du système préscolaire togolais, On trouve ainsi aux deux extrémités i)15 % des jardins dont les éducatrices n'ont reçu aucune formation d'aucune nature et ii) 20 % des jardins au sein desquels les éducatrices ont reçu à la fois une formation pédagogique générale et une formation spécifique pour les activités préscolaires. Un autre groupe de jardins (27 % de l'échantillon) ont des éducatrices qui n'ont pas eu de formation préscolaire spécifique mais dont toutes (ou la très grande majorité) avaient bénéficié d'une formation pédagogique générale; de façon plus ou moins symétrique à ce groupe, on trouve 15 % des jardins dans lesquels les éducatrices n'ont eu aucune base de formation pédagogique générale mais ont en revanche reçu une formation spécifique pour les activités préscolaires. Enfin, un certain nombre de jardins (23 % de l'échantillon sont dans une situation intermédiaire (assez souvent avec une formation pédagogique générale). Mais la distribution des formations n'est pas homogène entre les différents types de jardins.

Ainsi, les jardins communautaires, et dans une moindre mesure les jardins d'initiative locale et les jardins privés laïcs, font un recours (très) faible à des éducatrices qui ont reçu une **formation pédagogique générale**; ce n'est pas le cas des jardins publics et des jardins privés évangéliques pour lesquels une forte majorité des éducatrices a reçu un tel type de formation, sachant que celles-ci sont situées, plus ou moins pour moitié, au niveau du brevet (instituteurs-adjoints) et du baccalauréat (instituteurs).

La **formation pédagogique ciblée sur les activités préscolaires**[23], globalement moins fréquente, est bien représentée chez les éducatrices des jardins d'initiative locale et des jardins communautaires, bien qu'il y ait aussi une proportion non négligeable de jardins d'initiative locale dont les éducatrices n'ont pas reçu de formation spécifique pour le préscolaire (c'est beaucoup moins le cas des jardins communautaires). En revanche, dans les jardins privés (catholiques, évangéliques et laïcs) la majorité des éducatrices n'a reçu aucune formation de ce type; c'est seulement un peu moins le cas des jardins publics.

Le graphique 12, ci-après, propose une image consolidée de la formation pédagogique des éducatrices dans les différents types de jardins au sein de l'échantillon.

Graphique 12
La formation pédagogique des éducatrices dans les différents types de jardin



23. Notons que la majorité des formations pédagogiques spécifiques pour le préscolaire concerne des actions de durée relativement limitée. On observe des formations du type de celles organisées par les partenaires (surtout dans les jardins communautaires mais pas seulement), des FIR (principalement dans les jardins publics, les JEDIL et les communautaires), et des formations diverses, notamment sous forme de stages (ceci concernant surtout les jardins d'initiative locale). Les formations spécifiques, plus conséquentes avec les sortants des écoles normales dans des sections dédiées au préscolaire, se rencontrent uniquement chez des éducatrices (en proportion toutefois assez faible) au sein des jardins publics.

Cette carte des situations moyenne représentée dans le graphique fait état de situations assez contrastées entre les différents types de jardin, avec : i) les jardins publics qui ont de façon générale les éducatrices les plus formées (d'autant que les formations pédagogiques spécifiques pour le préscolaire y ont globalement plus substantielles); ii) à l'opposé, les jardins privés laïcs (dont on a portant vu que la performance était bonne) sont les structures où les éducatrices sont le moins formées (notamment assez peu de formation pédagogique générale mais aussi assez peu de formation spécifique pour le préscolaire); iii) les jardins communautaires partagent d'utiliser assez peu d'éducatrices qui ont reçu une formation pédagogique générale mais d'avoir mis en place des formations spécifiques pour le préscolaire, mais celles-ci étant presqu'exclusivement d'assez courte durée.

Au total, on constate une assez grande différenciation des différents types de jardins au plan de la formation des éducatrices qu'elles emploient, sachant que cette différenciation est plus intense encore si on porte l'analyse au niveau des jardins individuels plutôt qu'à celui des types de jardin.

6.3.2
QUELLES CONSÉQUENCES SUR LE NIVEAU DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES ?

Au point précédent, on a pu observer l'existence d'un paysage assez éclaté pour ce qui porte le nom commun d'activités préscolaires au Togo. Au plan stratégique ou de la politique éducative, cette diversité doit sans doute être davantage considérée comme une richesse que comme un problème; cela dit l'idée même de diversité appelle sans doute à une certaine régulation (appui aussi sans doute) pour faire en sorte que chaque formule puisse offrir des services de qualité aux enfants dont elle s'occupe.

Comme cela a été identifié, la diversité (entre types de jardins et entre jardins) porte sur la plupart des aspects du fonctionnement des services qui ont pu être documentés[24]. 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 éventuellement être en mesure d'inférer des réflexions utiles pour la politique éducative du sous-secteur.

24. On regrettera toutefois de n'avoir pu identifier les moyens pour le fonctionnement courant (hors personnels) des structures et la disponibilité en petits matériels et consommables pour les élèves, car d'une part on sait leur importance pour la qualité des services offerts aux élèves et, d'autre part, on imagine que cet aspect est aussi source de variété entre jardins dans le contexte togolais.

Pour cela, des estimations économétriques ont été réalisées[25]; elles sont présentées dans le tableau 22, ci-après. Deux modèles sont proposés : i) le premier modèle considère l'impact des différents éléments disponibles dans l'enquête pour caractériser l'organisation des services de préscolarisation (outre l'impact des facteurs individuels), sans prendre en compte les types de jardins, en tant que tels, à titre de variables complémentaires; ii) le second modèle, en revanche, introduit de façon additionnelle les types de jardins, sous forme de variables catégorielles.

Tableau 22
Estimations économétriques de l'impact des modes d'organisation des services sur le niveau de compétences globales de l'enfant à son entrée en primaire

Variables explicatives	Modèle 1		Modèle 2	
	Coefficient	t de Student(1)	Coefficient	t de Student(1)
Caractéristiques personnelles				
Garçon (Réf. fille)	1,16	1,10 (ns)	1,27	1,23 (ns)
Urbain (Réf. Rural)	3,33	2,45 **	4,12	2,10 **
Cadre/Employé (Réf. Autres)	4,04	3,33 ***	4,15	3,45 ***
Variables Jardin				
Rapport élèves/éducatrice	0,126	2,76 **	0,111	2,36 **
Recours à l'encadrement double (réf. 1 groupe = 1 éducatrice)	1,328	1,06 (ns)	0,241	0,18 (ns)
Nombre moyen d'années d'études des éducatrices	-5,095	-2,34 **	-2,492	-1,11 (ns)
(Nombre moyen d'années d'études des éducatrices)^2	0,224	2,01 **	0,064	0,55 (ns)
Indice d'équipement du jardin	0,664	1,56 (ns)	0,498	1,15 (ns)
Formation pédagogique générale des éducatrices				
Proportion avec formation IA (sans FPG)	2,147	1,09 (ns)	2,608	1,30 (ns)
Proportion avec formation Instit. (sans FPG)	3,799	2,70 ***	3,144	2,07 **

25. Elles sont limitées aux jardins publics, jardins d'initiative locale, jardins privés (confessionnels et laïcs) dans la mesure où les informations disponibles ne concernent que ces structures.

Formation pédagogique préscolaire des éducatrices				
Proportion avec formation type « Partenaires »	4,550	1,76 (*)	6,039	2,13 **
Proportion avec formation ENIJ	2,888	1,33 (ns)	-0,597	-0,26 (ns)
Proportion avec formation FIR	1,105	0,47 (ns)	1,579	0,67 (ns)
Proportion avec autres formations (stages)	5,216	2,89 ***	5,024	2,77 **
Type de jardin (Réf. Public)				
Initiative locale			-4,56	-2,09 **
Privé catholique			-9,68	-4,14 ***
Privé évangélique			-8,29	-3,74 ***
Privé laïc			-3,87	-1,57 (ns)
Communautaire			-6,37	-2,59 (**)
Constante	116,89	11,19	113,70	10,81
Coefficient de détermination multiple	0,072		0,100	

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

Examinons en premier lieu le premier modèle. On retrouve d'abord des résultats connus, à savoir que le genre ne fait pas de différence, que les enfants de cadres ou d'employés ont d'une manière générale de meilleurs niveaux de compétences que les enfants des autres catégories sociales (agriculteurs, ouvriers ou sans emploi) et que le milieu urbain est globalement plus favorable au développement cognitif des enfants.

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 «rapport élèves/éducatrice» est positif, suggérant qu'un plus grand nombre d'élèves par éducatrice 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 du coefficient est faible. En toute hypothèse, cela ne donne sans doute pas de justification à l'idée que la réduction du taux d'encadrement serait un déterminant significatif de la qualité du service; en revanche dans un cadre de contraintes financières

et de la volonté d'accroître la couverture pour faire bénéficier par un plus grand nombre des services de préscolarisation, cela pourrait inciter à accepter des niveaux un peu plus élevés du taux d'encadrement, car cela ne semble pas préjudiciable à la qualité des apprentissages des élèves[26]. Par ailleurs, de façon complémentaire (et en cohérence avec le résultat précédent, il ne semble pas que le fait de faire travailler deux éducatrices ensemble pour un même groupe d'élèves amène vraiment des progrès dans les apprentissages des élèves, même si cela aide forcément à la discipline et à la tenue au sein du groupe classe.

Dans les jardins de l'échantillon, on sait qu'il existe une grande variabilité selon le nombre d'années d'études des éducatrices, certaines pouvant n'avoir que le primaire alors que d'autres ont fait un peu d'études supérieures. Le pattern de l'impact qui semble le mieux approprié est quadratique avec une résultante qui est telle que les élèves qui ont eu une éducatrice qui n'ont que le premier cycle d'études ne réussissent pas moins bien, mais plutôt mieux, que ceux qui ont eu une éducatrice qui a fait des études au second cycle secondaire. Il est probable que ce ne sont pas les connaissances formelles de l'école qui font les bonnes éducatrices, si bien que celles qui sont moins diplômées ne sont pas handicapées par leur moindre bagage scolaire, alors qu'elles ont peut-être des approches plus concrètes dans leurs relations avec les élèves. Au total, les effets ne sont quantitativement importants (de l'ordre de 2 points entre le premier et le second cycle secondaire). Mais ce résultat, dans la ligne du précédent, 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.

De façon complémentaire, le niveau de l'indice d'équipement des jardins (en eau, électricité, terrain de sport, cantines, latrines) ne laisse pas de marques visibles sur le niveau d'apprentissage des élèves; il en est d'ailleurs de même des bâtiments, les structures même provisoires (apatam) ou les bâtiments en «semi dur» ne générant pas de handicap avéré pour que les élèves apprennent ; ce qui compte c'est sans doute plutôt ce qu'on fait dans la structure que la qualité de l'infrastructure qui accueille les activités préscolaires.

La formation des éducatrices (et évidemment encore plus comment elles utilisent leur formation pour organiser leurs activités avec les enfants) fait en revanche des différences assez marquées. Comme cela a été noté précédemment, la formation pédagogique articule d'une part celle que nous avons appelée «générale» et celle que nous avons nommée de spécifique en ce sens qu'elle est ciblée sur les activités préscolaires. Les résultats montrent que, d'une façon générale, la formation compte de façon assez

26. Notons que, pour éventuellement surprenant qu'il soit, ce genre de résultat est relativement fréquent dans les travaux de ce type sur ce thème.

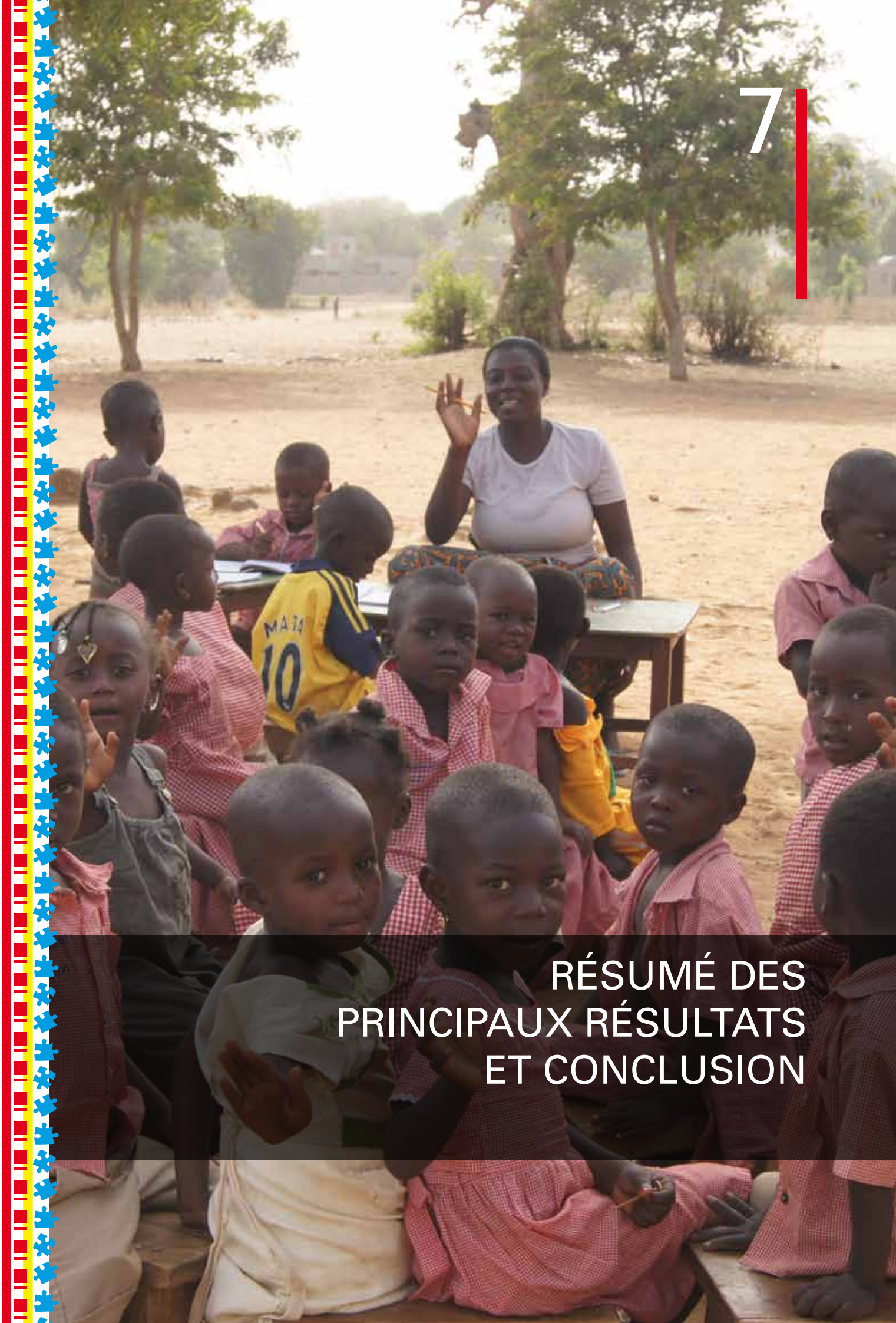
intense et que la formation générale a surtout un impact pour celle de niveau bac, celle de niveau brevet n'ayant pas d'impact statistiquement significatif.

De façon complémentaire, la formation spécifique a un impact qui peut être fort; cela dit, des distinctions sont nécessaires car d'une part les formations de type FIR (Formation Initiale de Rattrapage) et dans une moindre mesure les formations ENIJ semblent peu efficaces, alors que les formations courtes formations Unicef, de même que les stages, laissent des impacts positifs beaucoup plus grands. Il est sans aucun doute important de noter, outre l'impact très positif de ces deux formations ciblées sur le préscolaire, que les formations Unicef et les stages ont même un impact quantitatif plus intense que les formations ENIJ; ce résultat revêt une importance opérationnelle très grande car il suggère qu'il est possible de préparer de façon effective une éducatrice avec des modalités beaucoup plus rapides et moins coûteuses que de passer par une formation structurée de type ENIJ (qui conserve sans doute beaucoup d'éléments de généralité dont on a vu précédemment les limites). Cela ne remet sans doute pas en cause les formations ENIJ, mais d'une part cela suggère l'intérêt d'un ciblage plus fort de son contenu sachant, d'autre part, que cela ouvre des possibilités intéressantes pour la diversification des modalités de préscolarisation dans le pays, à l'intérieur d'un programme national global, comme celui qui avait été envisagé dans la note de cadrage sous-sectoriel.

Par rapport à ce modèle 1, qui nous fournit déjà des informations intéressantes, que nous apporte l'estimation du second ? Les variables en sont les mêmes, à l'exception de l'ajout des variables catégorielles pour les différents type de jardin. 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 l'exception principale de l'effet de deux variables, à savoir le milieu géographique et la formation ENIJ. Pour le milieu, la baisse du coefficient tient au fait que la distribution géographique des différents types de jardin n'est pas homogène; pour la variable ENIJ, son impact est en fait comme «absorbé» par la prise en compte des jardins et surtout en raison du fait que la quasi-totalité des éducatrices qui ont reçu cette formation exercent dans un type particulier de jardin (les jardins publics).

Mais l'intérêt du second modèle tient au fait qu'après avoir tenu compte des caractéristiques des élèves et des caractéristiques logistiques principales du fonctionnement des jardins en général, on trouve des différences additionnelles et résiduelles qui distinguent encore les divers types de jardin. Cela signifie, dans la ligne de la présentation analytique à cette section 5.3, qu'au-delà de ce qui est formel et logistique, il existe des différences complémentaires, d'une autre nature, entre les types de jardins.

Cela peut tenir génériquement à la possibilité i) qu'on ne vise en fait pas les mêmes contenus de programme entre les différents types de jardin (par exemple plus orienté vers la socialisation dans certains, plus vers le développement cognitif dans d'autres, ..), soit ii) que la qualité de la gestion et la tenue des établissements diffère en moyenne selon le type de jardin. Dans ce cadre, et sans qu'il soit possible ici de progresser sur les raisons effectives de ces différences, il ressort que les établissements publics réalisent la meilleure performance. Les jardins d'initiative locale et les jardins privés laïcs sont un peu en dessous (sachant que pour ces derniers, les résultats suggèrent que cette catégorie n'est pas très homogène sur ce plan). Les jardins communautaires pourraient sans doute aussi chercher à améliorer quelque chose du couple contenu-gestion-suivi; mais c'est dans les jardins privés évangéliques, et plus encore dans les jardins privés catholiques, que ces réflexions devraient être plus intenses. L'ampleur des écarts entre types de jardins dans le contexte de ce second modèle est d'une ampleur telle que ces réflexions devraient sans aucun doute être menées.



7

RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET CONCLUSION

RÉSUMÉ DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET CONCLUSION

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

7.1 UN RAPPEL DES PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS

Cette étude avait pour objectif de dresser un bilan des compétences des nouveaux entrants au cycle primaire dans un certain nombre de domaines, en vue d'analyser dans quelle mesure la préscolarisation, pour ceux qui en avaient bénéficié, leur permettait d'acquérir ces compétences jugées utiles aux élèves pour être assez bien préparés pour réussir au cycle primaire. Une enquête spécifique a été construite et administrée à 1080 élèves, sur l'ensemble du territoire togolais.

A. Avant de rappeler les principaux résultats de ce bilan, il est utile de rappeler le contexte général du préscolaire au Togo; celle-ci a été appréhendée d'une part sur la base des données administratives (statistiques scolaires et projections démographiques) et, d'autre part sur la base de retraitement des données de l'enquête MICS menée en 2010.

A.1 Une première observation est que seulement 17,4 % de deux classes d'âges (4 et 5 ans) a en fait bénéficié d'activités préscolaires (en 2011), toutes formules confondues. Ce chiffre est un peu élevé car il a été obtenu en rapportant les effectifs à la population de 4-5 ans

(2 cohortes) ce qui correspond à deux années de préscolaire, or on fait état de 3 niveaux de préscolaire dans les statistiques scolaires; si on affecte les effectifs préscolarisés au groupe des 3 à 5 ans (3 cohortes), la couverture s'établirait alors à 11,5 % en 2011. Les données de l'enquête de ménage MICS 2010 ont donné le chiffre de 13 % comme couverture de préscolaire pour les enfants âgés entre 3 et 5 ans.

A.2. Mais cette faible couverture identifie un pattern qui montre qu'une proportion substantielle parmi les enfants âgés de 5 ans (les deux tiers) préscolarisés à l'âge de 4 ans ayant un accès précoce au primaire. Les enfants âgés de 3 ans et de 4 ans représentent un taux de préscolarisation trois fois supérieur aux taux de ceux âgés de 5 ans (17 % contre 6,3%).

A.3. Les analyses font état de disparités dans la probabilité d'accès au préscolaire :

i) Le taux de préscolarisation des enfants résidant dans la région de Lomé est en moyenne de 28 % ; il n'est que de 9 % pour ceux des régions «plateaux» et «centrale». Les régions Maritime, Kara et Savanes ont des chiffres proches de la moyenne nationale.

ii) De façon complémentaire, si les différenciations selon le genre sont faibles (en fait plutôt à l'avantage des filles), des différences existent selon le niveau de vie du ménage, la chance pour un enfant de fréquenter une structure préscolaire varie de 3 % pour un enfant appartenant aux ménages des 20 % les plus pauvres à 22 % pour celui qui vit dans une famille située parmi les 20 % les plus riches, soit un écart de 19 points. De façon jointe, le milieu de résidence exerce aussi une influence, mais assez légère, en faveur des urbains.

B. Pour apprécier les impacts que peut avoir le préscolaire (dans ses différentes formes et durées), tous les enfants de l'échantillon ont été exposés à une batterie d'épreuves visant à identifier le niveau de leur compétences à l'entrée au cycle primaire selon 4 domaines et 9 dimensions plus 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). L'observation est celle d'une variabilité assez substantielle des compétences des jeunes enfants togolais (dans les scores de compétences spécifiques, comme des scores dans les différentes grands domaines, et dans le score global agrégé en une mesure synthétique)au moment où ils ont accès à l'école primaire.

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

Espace/temps : les notions «au-dessus» et «en-dessous sont généralement bien comprises, à l'opposé de celles relatives à «avant-après» qui devront faire l'objet d'une attention plus particulière dans la révision des contenus de programme.

Association : l'identification de la similitude d'objets semblables est réussie à hauteur de 75 %, en revanche des difficultés beaucoup plus fortes sont identifiées pour reconnaître la différence et l'intrus parmi un groupe d'objets,

Graphisme : 95 % des élèves ont réussi à reproduire un trait, mais seulement 19 % des élèves sont parvenus à reproduite les 4 traits demandés. Il en est de même de la reproduction des formes (triangle, cercle, rectangle et carré) et de la reproduction de lettres ou de caractères (sans compter le dessin de l'arbre qui est très peu réussi). Des progrès significatifs doivent être réalisés sur ce plan.

Quantité/Nombres : l'identification des nombres et de la taille semble bien comprise par l'ensemble des enfants de l'échantillon; cependant, ces notions semblent n'être qu'en construction et demandent à être confortés.

Rythme : Les notions de rythme semblent assez bien acquises, mais les compétences en matière de codage-transfert, 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), quant à répéter une phrase qu'il venait d'entendre de par l'enquêteur (mémorisation verbale), cet item n'est maîtrisé que par 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 langue locale; cependant, ils montrent des difficultés fortes à le faire en langue française qui est la langue de référence pour l'enseignement en primaire. Dans ce contexte, une intensification de l'usage du Français, comme le font certains jardins privés (notamment laïcs) est sans aucun doute à considérer.

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 garçons entrent en primaire avec un niveau de compétences légèrement meilleur (environ 1 point dans l'échelle retenue pour mesurer ces compétences, dont l'écart-type a conventionnellement été fixé à la valeur 15) que celui des filles; ii) que les enfants urbains ont un avantage (de l'ordre de 3 points) par rapport aux ruraux; iii) que les enfants de milieu aisé présentent aussi un score un peu meilleur (de l'ordre 3 points) à celui des enfants de milieu modeste, et iv) que les enfants vivant dans une famille avec deux tuteurs ont des scores inférieurs à celui d'enfants vivant au sein d'une famille plus «classique» (mais les écarts ne valent que pour certaines des différentes dimensions considérées). Par ailleurs, des différences sont aussi enregistrées selon la région de résidence; mais c'est surtout la région des Savanes, et dans une moindre mesure celle de Lomé-Golfe qui se distinguent par des scores moyens supérieurs à ceux des autres régions.

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 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 un temps 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 perspectives 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 avec trois phases : i) une première, pour 1 an de préscolaire, qui assure une forte proportion du score de 3 années (59,6% du gain total); une deuxième, entre la première et la deuxième année du préscolaire, porteuse également d'un gain additionnel substantiel estimé à 32,3 % des acquisitions totales acquises par les enfants préscolarisés au Togo; iii) une troisième

phase caractérisée par un impact additionnel relativement modeste (9,1 % du total) pour la 3ème année du préscolaire. On identifie que, dans la mesure où 90,9 % 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 que très peu d'enfants font effectivement trois années préscolaire.

F.2 Concernant le type de structure, les résultats sont également assez bien tranchés :
i) les structures publiques, celles d'Initiative Locale et privées laïques sont caractérisées par le meilleur niveau de scores des élèves à l'entrée en primaire et des performances qui sont aussi très proches (les différences entre ces trois catégories ne sont pas significatives), ii) viennent ensuite les jardins privés évangéliques, les jardins communautaires et les structures islamo-coraniques, caractérisés globalement par de bonnes performances mais relativement moindres que celles du groupe précédent. En effet, l'écart moyen par rapport au jardin public peut être considéré comme notable alors que la significativité statistique n'est pas très grande, cela tient à l'existence d'une certaine hétérogénéité au sein des jardins de ce groupe, ceci étant spécialement vrai de la formule communautaire et des écoles coraniques. iii) les jardins privés catholiques ont des résultats assez nettement inférieurs avec un écart statistiquement bien établi par rapport aux deux autres groupes, en particulier au premier.
Les écarts entre les résultats obtenus par les enfants ayant fréquenté un jardin privé catholique et ceux ayant fait du coranique ou communautaire ne sont pas substantiels, mais aussi à public différent (les jardins catholiques recrutent des urbains et les plus favorisés socialement alors que les deux autres scolarisent spécialement des ruraux et à tonalité sociale très modeste), à ressources également différentes (dans les jardins catholiques les ressources sont plus importantes) et à durée de pré scolarisation différente également : le coranique offre un an seulement de services préscolaires, le JEC en offre deux ans ou plus, cela dit, les enfants ayant fait du coranique apprennent autant que les enfants ayant fréquenté un jardin catholique pendant deux ans. Ce qui fait que les jardins catholiques sont moins efficaces que les autres et viennent se classer à la queue. Ce n'est pas le concept catholique qu'on évalue, mais on contrôle les facteurs qui ont un impact avéré sur les apprentissages des enfants, là on peut cibler par exemple les contenus des curriculums, les pratiques gestionnaires dans la structure et dans les classes etc.

G. Comme certains types de jardins préscolaires se révèlent in fine plus efficaces que d'autres, 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 classe (TC) sont respectivement de 30,1 et 39,4 (ces deux chiffres diffèrent car certains groupes sont enseignés 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 60 pour le REM. Des écarts sont observés entre les différents types de jardins; pour ce qui concerne le REM, les chiffres les plus bas sont pour les jardins privés laïcs et les jardins communautaires (respectivement 25,4 et 26,7), alors que les chiffres les plus élevés sont pour les jardins évangéliques (33) et surtout les jardins d'initiative locale (36). Les jardins dans leur ensemble ont recours à l'enseignement avec deux éducatrices pour un groupe à hauteur de 39 % en moyenne, mais ce chiffre est de l'ordre de 60 % dans les jardins publics et dans les jardins communautaires mais à moins de 10 % dans les jardins privés évangéliques et laïcs.

L'examen de l'impact de ces deux variables, encadrement quantitatif et 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 de la préscolarisation à de plus grands nombres d'enfants, on pourrait être incité à accepter des niveaux un peu plus élevés du taux d'encadrement, 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 académique de base, la durée moyenne d'études est de 10,36 années (entre le brevet et la classe de 2nde), mais elle varie de chiffres 8,7 dans le privé évangélique pour se situer à 9,2 dans les jardins d'initiative locale, 9,4 dans les jardins privés laïcs et s'établir à 10,4 dans les jardins privés catholiques et dans les jardins communautaires ; mais c'est dans les jardins publics qu'on trouve les éducatrices qui ont en moyenne le niveau académique le plus élevé. Mais on constate, de nouveau, une assez forte variabilité de cette statistique. Dans l'ensemble des jardins 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, avec, dans plus ou moins10 % des jardins, un niveau moyen d'études des éducatrices qui 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 (voire décevants), car on n'identifie pas que les éducatrices plus éduquées seraient plus efficaces que celles qui le sont moins; c'est même plutôt le contraire qui est observé. Tout semble se passer comme si ce n'étaient pas les connaissances formelles qui font les bonnes éducatrices, celles qui sont moins diplômées n'étant pas handicapées par leur moindre bagage scolaire, alors qu'elles ont peut être des approches plus concrètes avec les élèves. Au total, les effets ne sont très importants (de l'ordre de 2 points entre le 1er et le 2nd cycle secondaire). Mais ce résultat, dans la ligne du précédent, 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 Outre leur niveau académique, les éducatrices peuvent aussi avoir reçu une formation de nature professionnelle, sachant qu'il semble pertinent de distinguer une dimension de formation pédagogique générale et une dimension de formation spécifique ciblant les activités du préscolaire. On a globalement identifié 5 groupes : i) 15 % des jardins dans lesquels les éducatrices n'ont reçu aucune formation, ii) 20 % des jardins où les éducatrices ont reçu à la fois une formation pédagogique générale et une formation spécifique pour le préscolaire; iii) un autre groupe de jardins (27 % de l'échantillon) ont des éducatrices qui n'ont bénéficié que d'une formation pédagogique générale sans formation ciblée préscolaire. On trouve aussi iv) 15 % des jardins dans lesquels les éducatrices ont reçu seulement une formation spécifique pour les activités préscolaires sans base de formation générale. Enfin, v) 23 % des jardins de l'échantillon sont dans une situation intermédiaire.

Mais les situations sont assez contrastées entre les différents types de jardin, avec : i) les jardins publics qui ont de façon générale les éducatrices les plus formées (dans les deux dimensions); ii) à l'opposé, les jardins privés laïcs (dont on a portant vu que la performance était bonne) sont les structures où les éducatrices sont le moins formées (assez peu de formation pédagogique générale mais aussi assez peu de formation spécifique pour le préscolaire); iii) les jardins communautaires partagent d'utiliser assez peu d'éducatrices ayant reçu une formation pédagogique générale mais d'avoir mis en place des formations spécifiques pour le préscolaire (celles-ci étant principalement d'assez courte durée). Au total, on constate une assez nette différenciation selon le type de jardin au plan de la formation des éducatrices qu'elles emploient, sachant que cette

différenciation est notablement plus intense si on porte l'analyse au niveau des jardins individuels plutôt qu'à celui des types de jardin.

Les résultats en termes d'impact sur les apprentissages montrent que, d'une façon générale, la formation compte de façon assez intense et que la formation générale a surtout un impact pour celle de niveau bac, celle de niveau brevet n'ayant pas d'impact statistiquement significatif.

Mais la formation spécifique a un impact qui peut être fort; cela dit, des distinctions sont nécessaires car les formations de type FIR (Formation Initiale de Rattrapage) et dans une moindre mesure les formations ENIJ semblent peu efficaces, alors que les formations courtes (formations Unicef, et stages), laissent des impacts positifs beaucoup plus grands.
Il est important de noter, outre l'impact très positif de ces deux formations ciblées sur le préscolaire, que les formations Unicef et les stages ont un impact quantitatif plus intense que les formations ENIJ; ce résultat revêt une importance opérationnelle très grande car il suggère qu'il est possible de préparer de façon effective une éducatrice avec des modalités beaucoup plus rapides et moins coûteuses que de passer par une formation structurée de type ENIJ (qui conserve sans doute beaucoup d'éléments de généralité dont on a vu les limites). Cela ne remet sans doute pas en cause les formations ENIJ, mais d'une part cela suggère l'intérêt d'un ciblage plus fort de son contenu sur des aspects plus concrets, sachant d'autre part, que cela ouvre des possibilités intéressantes pour la diversification des modalités de préscolarisation, à l'intérieur d'un programme national, comme envisagé dans la note de cadrage sous-sectoriel.

G.4 La variabilité des conditions de fonctionnement des services concerne enfin des aspects plus matériels. On observe enfin une diversité assez grande des conditions matérielles dans lesquelles la scolarisation préscolaire est organisée au Togo. Cela concerne la nature des infrastructures utilisées, avec d'un côté les jardins privés (confessionnels et laïcs) pour lesquels 100 % des salles sont construites en dur, et de l'autre les jardins communautaires et d'initiative locale où environ un tiers des infrastructures ne le sont pas (dans un sur six de ces jardins, il s'agit même d'abris en apatam); de même, on identifie des différences notables quant à l'équipement des jardins (en eau, électricité, terrain de sport, cantines, latrines). Mais à la fin, 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 qu'on fait dans la structure que la qualité du contexte matériel qui accueille les activités préscolaires.

H. Enfin, un point important à noter est qu'après avoir tenu compte des caractéristiques des élèves et des principales caractéristiques organisationnelles formelles des jardins dans lesquels ils ont été scolarisés, on trouve encore des différences «résiduelles» relativement fortes qui distinguent les divers types de jardin du point de vue des compétences imparties aux enfants (et sans doute aussi les différents jardins à titre individuel).

Cela peut tenir à la possibilité i) qu'on ne met pas en place les mêmes contenus de programme entre les différents types de jardin (par exemple plus orientés vers la socialisation dans certains, plus orientés vers le développement cognitif dans d'autres, ..), soit ii) que la qualité de la gestion et la tenue des établissements diffère en moyenne selon le type de jardin. L'ampleur de ces écarts «résiduels» (dans le cadre des analyses menées ici) est d'une ampleur telle que ces réflexions devraient sans aucun doute être menées. Notons toutefois que les jardins publics réalisent la meilleure performance; les jardins d'initiative locale et les jardins privés laïcs sont un peu en dessous (sachant que pour ces derniers, les résultats suggèrent que cette catégorie n'est pas très homogène). Les jardins communautaires pourraient sans doute aussi chercher à améliorer quelque chose du couple contenu-gestion-suivi. Mais c'est dans les jardins privés évangéliques, et plus encore dans les jardins privés catholiques, que ces réflexions devraient sans doute être les plus intenses.

7.2
DES PERSPECTIVES INTÉRESSANTES POUR L'AVENIR

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

1. Le premier élément est que les activités préscolaires ayant un impact fort et avéré pour la préparation des enfants à leur entrée en primaire, et ultérieurement pour leur scolarisation réussie au cours de ce cycle d'études, il importe sans aucun doute de viser à étendre autant qu'il est possible et aussi rapidement que possible, la couverture préscolaire dans le pays. Au plan institutionnel, cela pourra demander des aménagements pour mieux autonomiser la structure en charge de l'organisation et du suivi de ce sous-secteur;

2. Le second élément est qu'il importe sans doute d'acter la formule avec deux années de préscolarisation (plutôt que trois), dans la mesure où la troisième année n'apporte pas

vraiment de valeur additionnelle. Dans la mesure où cette mesure permettrait de réduire les dépenses par enfant préscolarisé, elle contribuerait positivement à la réalisation du point précédent;

3. Un troisième élément est que les réflexions pour dessiner l'avenir ne se fondent sans doute pas sur des changements révolutionnaires mais bien plus sur le maintien d'un sous-secteur où cohabitent plusieurs types de formules (dans des proportions toutefois sans doute différentes de celles existant aujourd'hui, au fur et à mesure que la couverture se développera);

4. Dans la suite des trois premiers points, le quatrième élément que les résultats obtenus invitent à considérer est que si la performance globale du système préscolaire est plutôt bonne en termes relatifs dans le pays, des progrès importants peuvent (doivent) être envisagés. Ils concernent des améliorations en termes de contenu, de modes d'organisation formelle et de modes de suivi et de gestion; sachant que si ces trois aspects valent pour l'ensemble du système, ils peuvent concerner davantage certaines formules que d'autres:

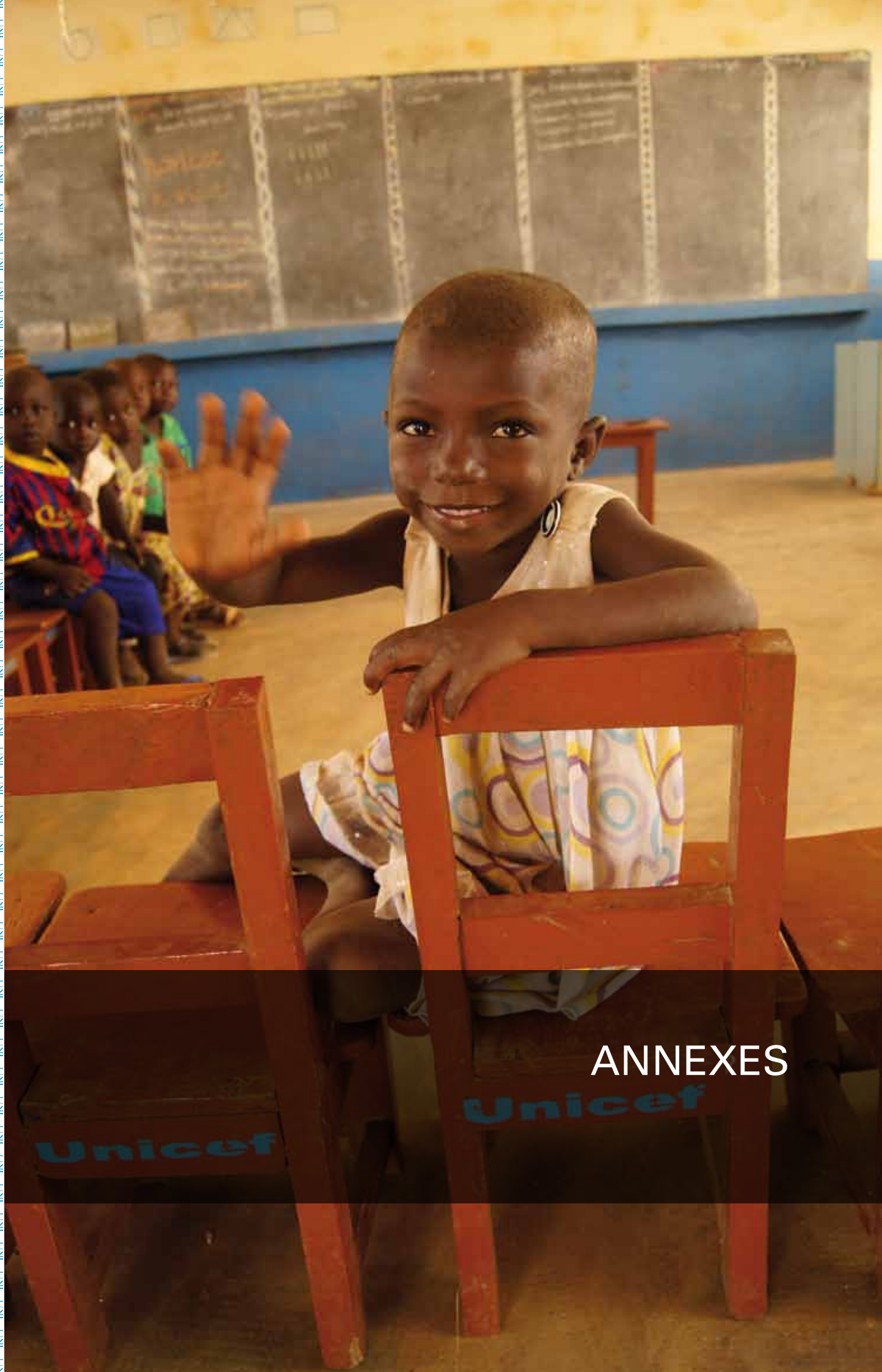
Concernant le contenu, un renforcement de la dimension cognitive est sans doute à considérer, de même que des progrès en matière de langage, et notamment de la langue française dans la mesure où il s'agit de la langue d'enseignement du primaire;

Concernant les dispositions organisationnelles, il s'agit sans doute de viser d'une part à renforcer la qualité en insistant sur les aspects qui sont assez peu coûteux et d'autre part à être plus vigilant sur ces aspects qui, bien que coûteux, n'ont pas ou ont peu d'incidence avérée sur les apprentissages. En termes plus précis, cela signifie par exemple i) qu'il est sans doute possible d'augmenter un peu le rapport élèves-éducatrices sans perte significative de qualité; ii) qu'il n'est pas indispensable d'avoir des conditions matérielles coûteuses pour offrir des services préscolaires de qualité; iii) qu'il n'est pas nécessaire d'avoir des éducatrices qui ont un niveau d'études au second cycle secondaire; mais iv) qu'il est d'une grande importance qu'elle reçoivent une formation, fut-elle de durée assez courte, qui soit concrète et bien ciblée sur les activités préscolaires (les formules de formation longues et sans doute un peu «générale» dans leur forme actuelle sont coûteuses et peu efficaces; mais il est aussi possible de les améliorer);vi) bien que n'ayant pas été abordé dans le cadre de ce travail, il est vraisemblable qu'il sera important de veiller à ce que les structures puissent disposer au niveau local des petits matériels et des consommables pour les élèves dans la mesure où ils sont nécessaires pour assurer la diversité de leurs activités pour la qualité des apprentissages;

Concernant enfin les modalités de gestion et de suivi, il faut conserver à l'esprit qu'il ne suffit pas de définir des modalités génériques dans ses différentes dimensions pour les services préscolaires; les apprentissages se font dans les jardins individuels au niveau

local. Il importe donc d'une part que des dispositions soient prises pour assurer que les modalités génériques sont bien appliquées pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage bien identifiés, et d'autre part que des dispositions soient prises pour la vérification de cette réalité dans tous les jardins, avec la prise des décisions appropriées pour piloter les difficultés alors éventuellement identifiées dans tel ou tel jardin.

5. Enfin, comme les évolutions quantitatives, qualitatives et organisationnelles ne vont en tout hypothèse pas être mises en application de façon instantanée, il pourra être intéressant d'examiner comment intervenir sur les pratiques de l'école primaire, notamment dans sa première année d'études i) pour accommoder au mieux la variabilité des compétences des enfants et ii) pour compenser les lacunes plus particulières qui ont été identifiées.



ANNEXES

ANNEXE 1

ECHANTILLON DES ÉLÈVES ENQUÊTÉS SELON LE JARDIN FRÉQUENTÉ

Statut du jardin	Type de jardin	Sous-type de JE	Codage type jardin	Elèves préscolarisés	Ecoles primaires
Public	Public		1	216	21
EDIL	EDIL		2	138	18
Privé	Catholique Evangélique Islamique Laïc		3 4 5 6	82 104 7 96	11 12 5 13
Communautaire	CEPE	Unicef Aide & Action Plan international Borne Fonden	7	133	19
Coranique			8	99	9
Rien			9		

Total préscolarisés	875	Total écoles	108
Non préscolarisés	205		
Total	1080		

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014

ELÉMENTS DE CONTENUS DE L'ÉPREUVE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Un enfant se développe via des avancées dans quatre domaines inter-reliés: cognitif, socio-émotionnel, moteur, et langagier

Les **aptitudes cognitives** incluent les aptitudes analytiques, la résolution de problèmes mentaux, le fait de faire appel à la mémoire et aux aptitudes mathématiques initiales. A l'âge préscolaire, on s'intéresse à la connaissance initiale des nombres, incluant additionner et soustraire, et la familiarité avec les lettres et les caractères. Ces aptitudes sont autant affectées par la qualité de l'environnement que par la génétique. L'influence de l'environnement pourrait être même prendre le dessus parmi les milieux pauvres.

Les **fonctions exécutives** comprennent des capacités ou processus fluides qui sont engagés quand une personne est confrontée à une situation nouvelle, un problème ou stimulus nouveau. Bien que souvent catégorisée dans les fonctions cognitives, ces aptitudes fluides sont différentes des cognitions, qui elles sont cristallisées ou correspondent à la connaissance d'information. Ces fonctions incluent : le contrôle de impulsions, la capacité à initier une action ; la capacité à soutenir l'attention, la persistance. L'engagement dans les aptitudes de fonctions exécutives permet aux humains de s'adapter à des contextes en changement perpétuel qui est indispensable pour la réussite à l'école, au travail et dans la vie de tous les jours. Ainsi, le processus d'attention au préscolaire serait associé à l'achèvement académique.

Aptitudes motrices. On y distingue les aptitudes motrices larges des aptitudes motrices fines. Le développement moteur large correspond à l'acquisition des mouvements qui promeuvent la mobilité individuelle. Pour les enfants d'âge préscolaire cela inclue : marcher sur une ligne, contrôle du mouvement dans les jeux, et sauter. Les aptitudes motrices fines porte le fait de dessiner et écrire des lettres, la coordination œil-main, et le contrôle musculaire. Via ces aptitudes, les enfants gagnent de nouvelles manières d'explorer leur environnement. Par ce biais, ces aptitudes contribuent à des avancées dans le développement global de l'enfant.

Aptitudes socio-émotionnelles. Aux âges préscolaires, le développement socio-émotionnel s'assimile aux compétences sociales de l'enfant (si s'entend bien avec les autres, inclus ses pairs et les enseignants); la gestion du comportement (suit les instructions et coopère sur demande); la perception sociale (son aptitude à identifier les pensées et sentiments chez lui et les autres); et aux aptitudes d'autorégulation (contrôle émotionnel et comportemental, en particulier dans des situations de stress).

Toutes ces aptitudes sont critiques pour réussir à l'école, au risque d'être rejeté par les pairs ou montrer des difficultés scolaires.

Les **aptitudes de communication/langagières** sont critiques pour le succès à l'école. Non seulement la lecture se construit sur le vocabulaire appris tôt, mais les enfants doivent comprendre les directives données par les enseignants et être capables de communiquer leurs sentiments et pensées aux autres. A l'âge préscolaire les indicateurs incluent: la production et la compréhension de mots, la capacité à raconter des histoires, l'identification de lettres, et le confort et la familiarité avec les livres. Comme le développement cognitif et socio-émotionnel, le développement du langage et de la communication dépend de la stimulation à la maison. L'exposition aux mots et aux livres influent beaucoup sur le développement du langage. Les enfants issus de milieux défavorisés ont en général un développement du vocabulaire plus lent, et connaissent moins de mots : ils ont moins de discussions directes avec les parents, qui ont souvent eux-mêmes un lexique réduit et font usage de phrases moins complexes; l'exposition aux livres y est également souvent limitée.

ANNEXE 3

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

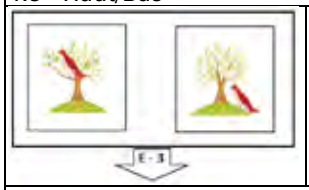
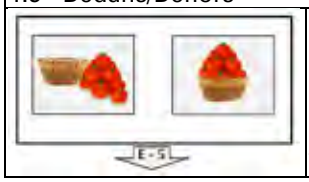
Domaine/ Dimension	Items	Passation	Codification
Espace / Temps	Avant – Après (Temporel)	Collective	0 - 1 - 9
	Avant – Après (Spatial)	Collective	0 -1 - 9
	Haut – Bas	Collective	0 -1 - 9
	Au-dessus - en dessous	Collective	0 -1 - 9
	Dedans - Dehors	Collective	0 -1 - 9
	Gauche - Droite	Individuelle	0 - 1 - 9
Association	Similitude	Collective	0 -1 - 9
	Intrus	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'un arbre	Collective	0-1-2-9
Quantités / Nombre	Comparaison de grandeur	Collective	0 -1 - 9
	Comparer le nombre d'objets de même taille	Collective	0 -1 - 9
	Comparer le nombre d'objets de taille différente	Collective	0 -1 - 9
Rythme	Rythme / Séquence niveau 1 (mettre le signe qui convient X ou I)	Collective	0 -1 - 9
	Rythme / Séquence niveau 2 (mettre le signe qui convient I ou II ou III)	Collective	0 -1 - 9
	Codage / Transfert (mettre le signe qui convient selon la couleur de la case vide I,X ou II)	Collective	0 -1 - 9
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

Langage / Compréhension	Reconnaître la poule sur un dessin (en langue locale)	Collective	0 -1 - 9
	Reconnaître la chemise sur un dessin (en langue locale)	Collective	0 -1 - 9
	Reconnaître la table sur un dessin (en langue locale)	Collective	0 -1 - 9
	Reconnaître le sac d'écolier sur un dessin (en langue locale)	Collective	0 -1 - 9
	Reconnaître la voiture sur un dessin (en français)	Collective	0 -1 - 9
	Reconnaître l'arbre sur un dessin (en français)	Collective	0 -1 - 9
	Reconnaître la table sur un dessin (en français)	Collective	0 -1 - 9
	Reconnaître la bouteille sur un dessin (en français)	Collective	0 -1 - 9
	Comprendre des instructions simples (langue locale)	Individuelle	0-1-2
	Comprendre des instructions simples (en français)	Individuelle	0-1-2
Langage / Expression	Connaître et nommer des parties du corps (en langue locale)	Individuelle	0-1-2-9
	Connaître et nommer des parties du corps (en français)	Individuelle	0-1-2-9
	Connaître son nom et /ou son prénom	Individuelle	0-1-2-9
	Nommer un objet sur un dessin (en langue locale)	Individuelle	0-1-9
	Nommer un objet sur un dessin (en français)	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

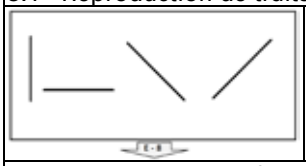
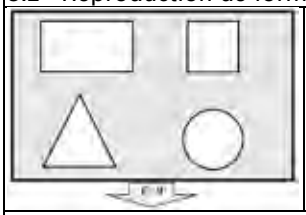
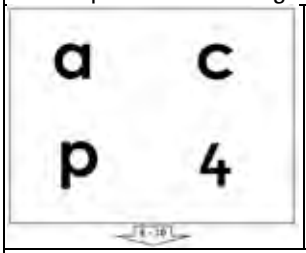
Source: Early learning assessment of children entering primary education in Togo, 2014.

ANNEXE 4

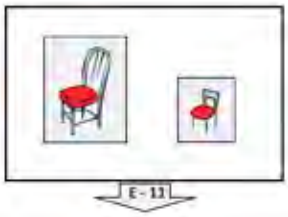
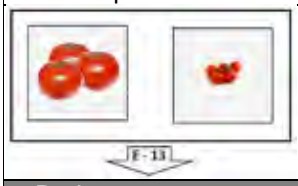
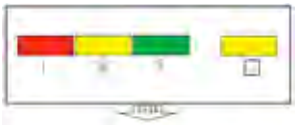
ITEMS PAR DOMAINE DE COMPÉTENCES
TESTS À PASSATION COLLECTIVE (GROUPE DE 5 ÉLÈVES)

PLANCHE	CONSIGNE DE PASSATION	DUREE DE PASSATION	BAREME DE COTATION		
0. Consigne générale					
	Tu vois cette planche, il y a un homme, une voiture et une mangue. Mets le doigt sur l'image qui permet de se déplacer.				
1. Spatio-temporel					
1.1 - Avant/Après (temporel)					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur ce qui vient avant l'image entourée.	03 mn	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
1.2 - Avant/Après (Spatial)					
	Regarde bien ces images. Mets le doigt sur ce qui vient après l'image entourée.	03 mn	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
1.3 - Haut/Bas					
	Regarde bien ces deux images Mets le doigt sur l'oiseau qui est en bas de l'arbre	03 mn	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	03 mn	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
1.5 - Dedans/Dehors					
	Regarde bien cette image avec des tomates et des paniers Mets le doigt sur les tomates qui sont dedans.	03 mn	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

2. Association					
2.1 - Ce qui va ensemble / ce qui est différent					
	Regarde bien ces images Mets un doigt sur chacun des objets qui vont ensemble	03 mn	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
2.2 - Similitude/ Intrus					
	Regarde bien ces objets. Trois objets sont de même catégorie ou famille et un autre non. Mets le doigt sur celui qui ne va pas avec les autres (intrus)	03 mn	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse

3. Graphisme								
3.1 - Reproduction de traits								
	Regarde bien les différents traits Reproduis-les	05 mn	0 Aucun signe correct	1 Seulement un signe	2 2 signes	3 3 signes	4 Les 4 signes	9 Pas de réponse
3.2 - Reproduction de formes géométriques								
	Regarde bien les différentes formes Reproduis-les	05 mn	0 Aucune forme	1 Une seule forme	2 2 formes	3 3 formes	4 4 formes correctes	9 Pas de réponse
3.3 - Reproduction de signes								
	Observe bien ces signes Reproduis-les	04 mn	0 Aucun signe	1 Un seul signe	2 2 signes	3 3 signes	4 4 signes corrects	9 Pas de réponse
3.4 - Dessin d'un arbre								
	Dessine un arbre	03 mn	0 Dessin autre que l'arbre	1 Passable	2 Correct	9 Pas de réponse		

ANNEXE 4

4. Quantité/nombre					
4.1 - Comparaison de grandeurs					
	Observe bien ces deux chaises Mets le doigt sur la plus petite	03 mn	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
4.2 - Comparaison de nombre d'objets de même taille					
	Observe bien ces images Mets le doigt sur l'image où il y a le plus de tomates	03 mn	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
4.3 - Comparaison de nombre d'objets de taille différente					
	Observe bien ces images Mets le doigt sur l'image où il y a le plus de tomates	03 mn	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
5. Rythme					
5.1 - Rythme/séquence niveau 1					
	Observe bien. Il y a des signes qui se suivent. Regarde-les bien Mets sur ton ardoise le signe qui devrait aller dans la case vide pour que ça se suive (Montrer les différents signes et la case)	03 mn	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
5.2 - Rythme/séquence niveau 2					
	Observe bien il y a des signes qui se suivent. Regarde-les bien Mets sur ton ardoise le signe qui devrait aller dans la case vide pour que ça se suive (Montrer les différents signes et la case)	03 mn	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse
5.3 - Codage/transfert					
	Regarde les couleurs qui se suivent sur l'image. A chaque couleur correspond un signe (montrer) Mets sur ton ardoise le signe qui conviendrait dans la case vide (Montrer la case)	03 mn	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse

6. Mémorisation					
6.1 - Mémorisation verbale/expression					
	Ecoute bien ce que je vais te dire : Koffi a joué au ballon et à la pause il a mangé une orange. Regarde les images et mets le doigt sur quelque chose dont on a parlé.	03 mn	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
6.2 - Mémorisation visuelle					
	Regarde bien ces trois objets (Ardoise, Bic et craie)planche P - 18. Mets le doigt sur l'objet qui n'était pas dans ce que je t'ai montré.	03 mn	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
6.3 - Mémorisation visuelle					
	Regarde bien ces trois objets (banane, mangue et orange) planche P - 19. Mets le doigt sur l'objet qui était dans ce que je t'ai montré	03 mn	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

7. Langage-Compréhension						
7.1 - Connaissance de mots en langue locale						
7.1 - Connaissance de la poule et de la chemise en langue locale						
	Observe bien ces images Montre-moi la poule Maintenant montre-moi la chemise	03 mn	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 de la table et du sac d'écolier en langue locale						
	Observe bien ces images Montre-moi la table Maintenant montre-moi le sac d'écolier	03 mn	Table	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
			Sac d'écolier	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

ANNEXE 4

7.2 - Connaissance de mots en français						
7.2.1 - Connaissance des mots voiture et arbre						
	Observe bien ces images Montre-moi la voiture Maintenant montre-moi l'arbre	03 mn	Voiture	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
			Arbre	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
7.2.2 - Connaissance des mots table et bouteille						
	Observe bien ces images Montre-moi la table Maintenant montre-moi la bouteille	03 mn	Table	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
			Bouteille	0	1	9
				Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse

TESTS À PASSATION INDIVIDUELLE

SUPPORTS	CONSIGNE DE PASSATION	DUREE DE PASSATION	BAREME DE COTATION			
1. Spatio-temporel						
1.6 - Gauche/Droite						
Règle et crayon	Regarde bien ces deux objets que tu tiens. Montre l'objet qui est dans ta main droite	02 mn	0 Mauvaise réponse	1 Bonne réponse	9 Pas de réponse	
6.4. Mémorisation verbale/expression						
« je lave ma main. je mange la pâte. »	Ecoute bien ce que je vais dire (phrases). Répètes ce que je viens de dire.	03 mn	0 Pas de réponse	1 Si au moins le début	2 Les 2 morceaux de phrase	
7. Langage-Compréhension						
7.5 - Compréhension d'instructions en langue locale						
	Ecoute attentivement et fais ce que je dis : « Debout, lève le bras»	03 min	0 Aucune instruction	1 une instruction	2 Les 2 instructions suivies	
7.6 - Compréhension d'instructions en français						
	Ecoute attentivement et fais ce que je dis : « Mets toi assis, croises les bras… »	03 min	0 Aucune instruction	1 une instruction	2 Les 2 instructions suivies	
8.Langage-Expression						
8.1 - Le nom des parties du corps humain en langue locale						
Parties du corps humain (tête, pied)	Observe-moi attentivement. Donne le nom de la partie du corps que j'indique en langue locale : la tête et le pied	03 min	0 Aucune bonne réponse	1 Une bonne réponse	2 Deux bonnes réponses	9 Pas de réponse
8.2 - Le nom des parties du corps humain en français						
Parties du corps humain à nommer (bouche, bras)	Observe-moi attentivement. Donne le nom de la partie du corps que j'indique en français : le bras et la bouche	03 min	0 Aucune bonne réponse	1 Une bonne réponse	2 Deux bonnes réponses	9 Pas de réponse
8.3 - Identité de l'élève						
Nom et prénom	Comment t'appelles-tu ?	03 min	0 Si pas de réponse	1 Si nom ou prénom	2 Si nom et prénom	

ANNEXE 4

8.4 - Le nom des objets usuels en langue locale					
	Donne le nom de l'objet que je te montre en langue locale (chaussure)	03 min	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
8.5 - Le nom des objets usuels en français					
	Donne le nom de l'objet que je te montre en français (voiture)	03 min	0	1	9
			Mauvaise réponse	Bonne réponse	Pas de réponse
9. Comportement/attitude de l'élève					
Comportement et attitude pendant le test (par l'enquêteur)					
9.1 - L'écoute des consignes					
	L'enfant a-t-il bien écouté les consignes ?		0	1	2
			Avec difficultés	Plus ou moins bien	Bien
9.2 - Mobilisation sur le travail					
	L'enfant se mobilise –t-il au travail ?		0	1	2
			Avec difficultés	Plus ou moins bien	Bien
Comportement et attitude à l'école (par 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 difficultés	Plus ou moins bien	Bien
9.4 - Relation avec les autres élèves					
	L'enfant entretient-il de bonnes relations avec les autres élèves ?		0	1	2
			Avec difficultés	Plus ou moins bien	Bien
9.5 - Motivation au travail demandé					
	L'enfant est-il motivé au travail scolaire ?		0	1	2
			Avec difficultés	Plus ou moins bien	Bien

QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

Date .....

Nom de l'enquêteur.....

1- Région éducative

Région	Préfecture	IEPP	Ecole							
			Milieu		Type					
			1 Urbain	2 Rural	1 EPP	2 EPC	3 EPE	4 EPL	5 EDIL	6 EPI

2- Identification de l'Elève

Groupe	Repère élève

3- Nom et prénoms ..... Repère :

4- Genre : M (1) ☐ F (2) ☐

Age

1 < 5, 5 ans	2 5,5 à 6 ans	3 6 à 6,5 ans	4 6,5 à 7 ans	5 >7 ans

Statut antérieur : non préscolarisé (0) ☐ préscolarisé (1) ☐

Forme de préscolarisation

Nom du jardin fréquenté										Code	
Nombre d'années			Type de jardin								
1	2	3	1-JEP	2-JEC	3-JEE	4-JEI	5-JEPL	6-JEDIL	7-CEPE	8-Coranique	

Profession du père/mère/tuteur

Responsable de l'enfant		Activité ou Profession								
		1 Agriculteur	2 Vendeur	3 Commerçant ou Artisan	4 Chauffeur	5 Cadre	6 Employé ou ouvrier	7 Retraité	8 Sans emploi	9 Sans
Père	Tuteur									
Mère	Tutrice									

ANNEXE 5

5- Résultats aux items à passation collective

Spatio-temporel

Items	1.1 (poussin)	1.2 (camions)	1.3 (oiseau)	1.4 (table)	1.5 (tomates)
Notes					

Association

Items	2.1 (mortier)	2.2 (fruits-voiture)
Notes		

Graphisme

Items	3.1 (traits)	3.2 (formes)	3.3 (signes)	3.4 (arbre)
Notes				

Quantité/Nombre

Items	4.1 (chaises)	4.2 (tomates)	4.3 (tomates)
Notes			

Rythmes

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

Mémorisation

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

Langage/compréhension

Items	7.1.1 (poule)	7.1.2 (chemise)	7.2.1 (table)	7.2.2 (sac)	7.3.1 (voiture)	7.3.2 (arbre)	7.4.1 (table)	7.4.2 (bouteille)
Notes								

6- Résultats aux items à passation individuelle

Spatio-temporel

Items	1.6 (droite)
Notes	

Mémorisation

Items	6.4 (phrase)
Notes	

Langage-Compréhension

Items	7.5 (LC)	7.6 (LF)
Notes		

Langage-Expression

Items	8.1 (LC corps)	8.2 (LF corps)	8.3 (nom)	8.4 (LC usuel)	8.5 (LF usuel)
Notes					

Comportement/Attitude de l'élève

Items	9.1 (écoute)	9.2 (mobilise)	9.3 (adapte)	9.4 (relation)	9.5 (motivé)
Notes					

GUIDE DE L'ENQUÊTEUR

I- Consignes générales

1. Liste d'écoles pour chaque enquêteur et réalisation du programme de visite ;
2. Prévoir la visite aux inspecteurs des écoles concernées (ceux-ci auront reçu une notification de l'enquête par le MEPS) en référence à la lettre de mission;
3. Préparation de l'enquête dans l'école avec le concours du Directeur
   - Présenter la lettre de mission ;
   - Choix des élèves pour passer les épreuves;
   - Les éléments de choix :
     - 8 élèves ayant fait le préscolaire identifié pour cette école ;
     - 2 élèves qui n'ont pas fait de préscolaire du tout ;
     - Si on ne trouve pas les huit on prend tous ceux qui ont la caractéristique recherchée et on ajoute les manquants pour aller à 8 avec ceux qui ont fait un autre type de préscolarisation que celui recherché dans cette école ;
     - On essayera dans la mesure du possible d'avoir le même nombre de garçons que de filles.
   - Constitution des deux groupes de cinq.
4. Remplir la fiche individuelle d'évaluation pour les dix élèves concernés (date, nom de l'enquêteur, région éducative et identification de l'élève) auprès du directeur d'école ;
   - Pour les enfants qui viennent des jardins d'enfants identifiés, reporter le code donné avec la liste des écoles communiquées

II- Consignes pour la réalisation de l'épreuve collective

5. Remplir le haut de la fiche témoin avec le nom de l'école et le groupe dont les élèves sont repérés dans leur fiche individuelle ;
6. Placer les enfants de telle sorte qu'ils soient séparés les un des autres mais qu'on puisse surveiller l'ensemble (formation l'un derrière l'autre en bout de rang ou selon les circonstances) ;
7. Pour les tests nécessitant l'usage de la langue locale, l'enquêteur doit s'entretenir avec l'enfant dans la langue maternelle la plus parlée du milieu et de la façon la plus facile possible ;
8. Au début de chaque test à passation collective, l'enquêteur doit s'assurer que tous les élèves ont le même matériel de travail (l'ardoise et la craie) ;
9. Donner la consigne générale sur la base de l'item 0. Tu vois cette planche, il y a un homme, une voiture et une mangue. Mets le doigt sur l'image qui permet de se déplacer. Vérifier la bonne compréhension par chacun des enfants avec des explications complémentaires si nécessaire ;
10. Faire passer les épreuves collectives (groupe de 5) en utilisant la langue locale et/ou le français item par item sur deux blocs de temps (bloc 1 item 1.1 à 4.3 ; bloc 2 item 5.1 à 7.2.2);
11. A l'issue de chaque item, faire la cotation selon le barème proposé à droite, à reporter pour chacun des enfants dans la fiche témoin pour la ligne correspondante à cette item ;
12. Compléments en matière de cotation

- Item 3.1 (reproduction de traits)
  - Référence verticale ;
  - Référence oblique « descendante » ;
  - Référence horizontale ;
  - Référence oblique « montante ».
- Item 3.2 (reproduction de formes géométriques)
  - Rectangle : forme (plus ou moins) fermée avec des côtés (plus ou moins) parallèles et une longueur plus grande que la largeur ;
  - Carré : forme (plus ou moins) fermée avec des côtés (plus ou moins) parallèles et une longueur (plus ou moins) égale à la largeur ;
  - Triangle : forme de trois côtés (plus ou moins) fermée ;
  - Cercle : forme (plus ou moins) arrondie et (plus ou moins) fermée.
- Item 3.3 (reproduction de signes)
  - a: forme (plus ou moins) fermée avec bâton sur la droite ;
  - c : forme ouverte sur la partie droite ;
  - p : forme (plus ou moins) fermée avec bâton descendant à gauche ;
  - 4 : forme avec trois traits (plus ou moins) liés – oblique / horizontal / vertical.
- Item 3.4 (dessin d'un arbre)
  - Réussite complète : tronc plus dans la partie haute branchage/feuillage ;
  - Réussite passable : tronc plus quelque chose dans la partie haute.

III- Consignes pour la réalisation de l'épreuve individuelle

1. Faire passer les épreuves individuelles pour le premier groupe de cinq ;
2. Faire la cotation comportementale et demander à l'enseignant pour sa part.

ANNEXE 7

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

Domaine/ Dimension		Genre		Milieu de résidence		Total
	Items	Garçon	Fille	Urbain	Rural	
Espace / Temps	Avant – Après (Temporel)	51,7	56,3	54,6	53,3	54,1
	Avant – Après (Spatial)	54,0	56,5	54,6	56,2	55,3
	Haut – Bas	8,8	10,1	9,0	10,0	9,4
	Au-dessus - en dessous	7,3	7,7	8,4	6,2	7,5
	Dedans - Dehors	6,9	6,5	7,0	6,2	6,7
	Gauche - Droite	19,1	18,7	20,3	16,9	18,9
Association	Similitude	24,6	23,6	21,3	28,0	24,1
	Intrus	40,3	45,5	41,6	44,9	43,0
Graphisme	Reproduction de traits	4,4	5,6	4,0	6,4	5,0
	Reproduction de formes géométriques	3,8	4,5	3,2	5,6	4,2
	Reproduction de signes	9,7	13,1	9,0	14,9	11,5
	Dessin d'un arbre	21,6	21,4	21,9	20,9	21,5
Quantités / Nombre	Comparaison de grandeur	4,6	6,7	5,1	6,4	5,6
	Comparer le nombre d'objets de même taille	7,3	7,4	7,0	7,8	7,3
	Comparer le nombre d'objets de taille différente	34,0	42,6	38,3	38,7	38,4
Rythme	Rythme / Séquence niveau 1 (mettre le signe qui convient X ou I)	45,2	46,2	47,6	43,1	45,7
	Rythme / Séquence niveau 2 (mettre le signe qui convient I ou II ou III)	63,2	65,1	64,6	63,6	64,2
	Codage / Transfert (mettre le signe qui convient selon la couleur de la case vide I,X ou II)	55,5	61,7	59,8	57,1	58,7
Mémorisation	Mémorisation verbale / expression (1)	17,2	18,9	17,9	18,2	18,1
	Mémorisation visuelle (1)	26,1	27,2	24,6	29,6	26,7
	Mémorisation visuelle (2)	30,9	34,0	27,9	38,9	32,5
	Mémorisation verbale / expression (2)	11,3	11,9	7,6	17,1	11,6

Langage / Compréhension	Reconnaître la poule sur un dessin (en langue locale)	3,6	4,5	3,7	4,7	4,1
	Reconnaître la chemise sur un dessin (en langue locale)	4,2	4,1	3,3	5,3	4,2
	Reconnaître la table sur un dessin (en langue locale)	8,0	6,5	4,6	10,9	7,2
	Reconnaître le sac d'écolier sur un dessin (en langue locale)	7,4	5,4	4,8	8,7	6,4
	Reconnaître la voiture sur un dessin (en français)	22,9	26,1	19,0	32,2	24,5
	Reconnaître l'arbre sur un dessin (en français)	33,0	34,4	29,7	39,3	33,7
	Reconnaître la table sur un dessin (en français)	9,0	8,1	9,0	7,8	8,5
	Reconnaître la bouteille sur un dessin (en français)	36,5	31,7	30,2	39,3	34,0
	Comprendre des instructions simples (langue locale)	3,4	1,3	2,1	2,7	2,3
	Comprendre des instructions simples (en français)	14,7	14,9	10,5	20,9	14,8
Langage / Expression	Connaître et nommer des parties du corps (en langue locale)	13,2	11,5	12,1	12,7	12,3
	Connaître et nommer des parties du corps (en français)	43,9	48,2	37,3	58,4	46,1
	Connaître son nom et /ou son prénom	8,2	9,0	5,7	12,7	8,6
	Nommer un objet sur un dessin (en langue locale)	11,8	11,0	13,0	9,1	11,4
	Nommer un objet sur un dessin (en français)	50,0	54,3	41,6	67,1	52,2
Comportement	Avoir bien écouté les consignes	4,0	2,2	2,5	3,8	3,1
	Mobilisation au travail	4,0	4,3	3,2	5,6	4,2
	Adaptation au contexte de l'école	4,0	2,3	2,7	3,8	3,1
	Relation avec les pairs	1,0	1,3	1,0	1,3	1,1
	Motivation au travail demandé	2,9	2,5	2,5	2,9	2,7

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014

ANNEXE 8

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

Domaine/ Dimension	Items	Pas été Préscolarisé	Eté Préscolarisé	Total	Indice de Parité
Espace / Temps	Avant – Après (Temporel)	54,1	54,1	54,1	1,0
	Avant – Après (Spatial)	62,9	53,5	55,3	0,8
	Haut – Bas	13,7	8,5	9,4	0,6
	Au-dessus - en dessous	11,2	6,6	7,5	0,6
	Dedans - Dehors	10,7	5,7	6,7	0,5
	Gauche - Droite	21,5	18,3	18,9	0,9
Association	Similitude	31,7	22,3	24,1	0,7
	Intrus	49,8	41,4	43,0	0,8
Graphisme	Reproduction de traits	7,8	4,3	5,0	0,6
	Reproduction de formes géométriques	6,8	3,5	4,2	0,5
	Reproduction de signes	20,0	9,5	11,5	0,5
	Dessin d'un arbre	31,2	19,2	21,5	0,6
Quantités / Nombre	Comparaison de grandeur	6,8	5,4	5,6	0,8
	Comparer le nombre d'objets de même taille	8,8	7,0	7,3	0,8
	Comparer le nombre d'objets de taille différente	44,4	37,0	38,4	0,8
Rythme	Rythme / Séquence niveau 1 (mettre le signe qui convient X ou I)	50,7	44,6	45,7	0,9
	Rythme / Séquence niveau 2 (mettre le signe qui convient I ou II ou III)	76,1	61,4	64,2	0,8
	Codage / Transfert (mettre le signe qui convient selon la couleur de la case vide I,X ou II)	70,2	56,0	58,7	0,8
Mémorisation	Mémorisation verbale / expression (1)	27,3	15,9	18,1	0,6
	Mémorisation visuelle (1)	34,6	24,8	26,7	0,7
	Mémorisation visuelle (2)	35,6	31,8	32,5	0,9
	Mémorisation verbale / expression (2)	17,6	10,2	11,6	0,6

Langage / Compréhension	Reconnaître la poule sur un dessin (en langue locale)	7,3	3,3	4,1	0,5
	Reconnaître la chemise sur un dessin (en langue locale)	5,9	3,8	4,2	0,6
	Reconnaître la table sur un dessin (en langue locale)	9,3	6,7	7,2	0,7
	Reconnaître le sac d'écolier sur un dessin (en langue locale)	11,2	5,3	6,4	0,5
	Reconnaître la voiture sur un dessin (en français)	31,7	22,9	24,5	0,7
	Reconnaître l'arbre sur un dessin (en français)	41,0	32,0	33,7	0,8
	Reconnaître la table sur un dessin (en français)	12,7	7,5	8,5	0,6
	Reconnaître la bouteille sur un dessin (en français)	41,5	32,2	34,0	0,8
	Comprendre des instructions simples (langue locale)	4,4	1,8	2,3	0,4
	Comprendre des instructions simples (en français)	31,2	11,0	14,8	0,4
Langage / Expression	Connaître et nommer des parties du corps (en langue locale)	13,7	12,0	12,3	0,9
	Connaître et nommer des parties du corps (en français)	65,4	41,6	46,1	0,6
	Connaître son nom et /ou son prénom	17,6	6,5	8,6	0,4
	Nommer un objet sur un dessin (en langue locale)	13,2	11,0	11,4	0,8
	Nommer un objet sur un dessin (en français)	67,3	48,7	52,2	0,7
Comportement	Avoir bien écouté les consignes	6,8	2,2	3,1	0,3
	Mobilisation au travail	8,3	3,2	4,2	0,4
	Adaptation au contexte de l'école	6,3	2,4	3,1	0,4
	Relation avec les pairs	4,4	0,3	1,1	0,1
	Motivation au travail demandé	5,4	2,1	2,7	0,4

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014

ANNEXE 9

VARIANCE TOTALE EXPLIQUÉE PAR LES DIFFÉRENTS AXES FACTORIELS

	Valeur propres initiales		
	Total	% de la variance	% cumulés
1	3,086	34,288	34,288
2	1,104	12,265	46,553
3	0,928	10,307	56,860
4	0,785	8,724	65,584
5	0,784	8,313	73,897
6	0,711	7,903	81,800
7	0,599	6,656	88,456
8	0,561	6,238	94,694
9	0,478	5,307	100,000
10	0,000	0,000	100,000

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014

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	0,473	0,512	0,209
Association	0,487	0,396	-0,198
Graphisme	0,677	-0,211	0,123
Quantité/Nombres	0,491	0,484	0,076
Rythme	0,526	-0,085	0,591
Mémorisation	0,689	0,142	-0,140
Langage / Compréhension	0,635	-0,070	-0,517
Langage / Expression	0,655	-0,438	-0,297
Comportement	0,586	-0,428	0,316

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014

ANNEXE 11

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

Domaine/ Dimension	Items	SCOREGLOBN	REGR factor score 1	REGR factor score 2	REGR factor score 3
SCOREGLOBN	r de Pearson	1	0,997	0,057	0,031
	Sig. (bilatérale)		0	0,059	0,308
	N	1 080	1 080	1 080	1 080
REGR factor score 1	r de Pearson	0,997	1	0	0
	Sig. (bilatérale)	0		1	1
	N	1 080	1 080	1 080	1 080
REGR factor score 2	r de Pearson	0,057	0	1	0
	Sig. (bilatérale)	0,059	1		1
	N	1 080	1 080	1 080	1 080
REGR factor score 3	r de Pearson	0,031	0	0	1
	Sig. (bilatérale)	0,308	1	1	
	N	1 080	1 080	1 080	1 080

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2014

unicef