

EVALUER LES COMPÉTENCES DES ENFANTS ENTRANT EN PRIMAIRE

UN PROTOTYPE RÉGIONAL POUR APPUYER LA DÉFINITION
DES POLITIQUES NATIONALES EN FAVEUR DU DÉVELOPPEMENT
DE LA PETITE ENFANCE EN AFRIQUE DE L'OUEST ET DU CENTRE





INTRODUCTION

Les investissements publics en capital humain commencent essentiellement avec l'accès au cycle primaire à l'âge théorique de 6 ans. Des activités de préscolarisation existent bien, mais leur couverture reste limitée dans la plupart des pays de l'Afrique au Sud du Sahara; par ailleurs, les travaux utilisant des données d'enquêtes de ménages soulignent que ces activités profitent beaucoup plus que proportionnellement aux enfants résidant en milieu urbain, et plus encore aux enfants issus de milieux socialement favorisés.

«IL EST RARE QU'UNE INITIATIVE DE POLITIQUE PUBLIQUE PROMUEVE LA PRODUCTIVITÉ DE L'ÉCONOMIE ET DE LA SOCIÉTÉ DANS SON ENSEMBLE. C'EST LE CAS D'UNE POLITIQUE D'INVESTISSEMENT DANS LES JEUNES ENFANTS DÉFAVORISÉS»

**J. HECKMAN,
PRIX NOBEL D'ÉCONOMIE, 2000**

Or, les années de la petite enfance, 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. Cette assertion est soutenue par un faisceau complémentaire de travaux tant théoriques qu'empiriques émanant de différents champs de recherche (neurobiologie, physiologie, psychologie, éducation...). Ils ont montré par exemple qu'une phase essentielle de construction du cerveau de l'enfant se situait à cette période de sa vie et que la plasticité de ce processus le rendait très dépendant du contexte de développement de l'enfant et de la quantité comme de la qualité des stimulations dont il pouvait bénéficier. D'autres travaux ont montré que ceci se déclinait aussi dans la dimension de la construction des compétences dans leurs diverses dimensions fonctionnelles comme dans la construction de l'équilibre émotionnel de l'individu et dans l'adoption de bonnes habitudes sociales.

- Dans cette perspective, les travaux disponibles soulignent aussi que les actions effectives engagées, explicites ou implicites, les pratiques et les comportements des familles, avaient une incidence déterminante sur ces processus. Cette incidence peut bien sûr être tout à fait positive. Mais il a aussi été montré que les pratiques «spontanées» pouvaient aussi ne pas être favorables au développement de l'enfant; il a été souligné qu'elles pouvaient même, sur certains aspects, être néfastes. Dans ce contexte, on note bien aussi que, si tous les enfants sont effectivement concernés, ceux qui vivent dans des familles socialement et culturellement défavorisés sont exposés à des risques d'une intensité plus manifeste. La plasticité particulière (dont il a été fait état plus haut) qui existe aux âges jeunes va progressivement s'amoinrir et conduire à sédimenter les acquis réalisés comme les retards alors accumulés. Il existe donc une fenêtre d'opportunité pour l'action qui ne doit pas être manquée.

- Il ressort donc que si une prise en charge appropriée de l'enfant dès son plus jeune âge peut avoir de fortes incidences positives sur son développement «immédiat», ces actions présentent aussi une dimension d'«investissement», en ce sens qu'elles peuvent avoir des incidences notables dans des périodes temporelles ultérieures.
 - Des incidences de moyen terme d'abord, dans leur dimension scolaire et notamment en liaison avec la scolarisation primaire. Au niveau global, Mingat (2006) montre par exemple que si la couverture du préscolaire était portée à 50 % dans les pays d'Afrique subsaharienne, cela permettrait d'anticiper une réduction de 6,2 points de la fréquence des redoublements en primaire et une amélioration de 15,9 points de la rétention en cours d'études primaires. Au niveau individuel, il a été montré dans les travaux menés par l'Unicef pour la préparation du programme régional pour la Petite Enfance que le fait d'avoir été préscolarisé pouvait augmenter de façon très significative la préparation des enfants à leur entrée dans le cycle primaire. Dans ce cadre, on a également fait état que les élèves qui avaient préalablement été préscolarisés d'une part redoublaient moins, abandonnaient moins leurs études, mettaient moins d'années pour parcourir le cycle primaire et, d'autre part y réalisaient de meilleurs niveaux d'apprentissages; en outre cet effet positif, au lieu de s'estomper en cours de cycle pouvait au contraire s'intensifier, car les acquis en début de cycle sont ceux sur lesquels se construisent les apprentissages en fin de cycle.
 - Des incidences aussi à plus long terme, des travaux, surtout menés dans le contexte de pays plus développés, ayant montré des impacts très positifs dans l'adoption de comportements sociaux plus harmonieux, de réductions de la fréquence de conduites sociales à risque et délinquantes, dans la perception de revenus du travail plus élevés à l'âge adulte.

L'ensemble de ces bénéfices potentiels et de ces opportunités d'actions avaient bien été identifiées lors du Forum de Dakar (avril 2000) dans la mesure où, parmi les objectifs établis, celui portant le n°1 ciblait de donner une priorité accrue au développement des activités pour la petite Enfance, en particulier au bénéfice des enfants vulnérables. C'est aussi la perspective qui s'est progressivement fait jour de façon plus intense au sein des organisations internationales (Unicef, Unesco,...). Les spécialistes de la banque mondiale s'accordent aussi depuis peu à considérer la prise en charge éducative de la petite enfance comme une problématique prioritaire. La mise en œuvre de programmes d'intervention en faveur de la petite enfance est progressivement considérée comme un facteur important pour la réalisation des objectifs de l'Education Pour Tous, et en fait de plusieurs aspects des Objectifs du Millénaire pour le Développement (par exemple, réduction de la mortalité infantile ou parité selon le genre).

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 séquentielles et complémentaires :

- 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.

Cette perspective générale de prise en charge de la petite enfance faisait l'objet du premier objectif pour l'Education Pour Tous définie au forum de Dakar en avril 2000; elle n'a pas été vraiment suivie de réalisations importantes dans la plupart des pays en général et en particulier dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Notamment parce qu'une attention centrale a été portée au niveau primaire, même si ces dernières années, on note un intérêt renouvelé en direction de la petite enfance.



2.1 Le préscolaire est une mosaïque de disparités diverses

Ce texte est ciblé sur le préscolaire. Il vise au sens large à proposer une manière pratique d'améliorer l'existant de fournir des informations de base pour améliorer l'existant et servir de base pour la construction de programmes nationaux qui assureraient à la fois une mise à l'échelle et la production de services de qualité. Un élément important pour nourrir ensemble ces deux objectifs contradictoires est de viser à une organisation coût-efficace des services offerts, et c'est un objectif de l'application de ce prototype que de contribuer à en définir les contours au sein de chaque contexte national.

Un aspect très caractéristique de la situation actuelle du préscolaire dans la plupart des pays d'Afrique de l'Ouest et de Centre est, qu'en dépit du caractère limité de la couverture globale, on observe souvent une mosaïque de formules et de fournisseurs de services. On peut alors souligner que sous le terme générique de «préscolaire», il existe en réalité des formules de caractéristiques très variées du point de vue du cadre dans lequel ces services sont organisés (public, privé, communautaire) avec des structures de financement très différenciés (Etat, ONG contribution des parents), en mobilisant des volumes de ressources par élève très variables (plus ou moins d'un facteur 1 à 5), avec des modes d'organisation qui ne le sont pas moins (caractéristiques des éducatrices, taille des groupe, etc.) et des contenus de programme qui manifestent aussi une variabilité notable (orientés davantage vers la socialisation ou vers les apprentissages cognitifs); en outre, la durée même de ces activités peuvent aller depuis une seule année à trois années.

Au total, la variété des activités dont ont pu bénéficier les enfants avant leur entrée en primaire peuvent être variées et ce, sur un certain nombre de plans (outre le fait que la majorité des entrants en première année primaire n'a eu aucune forme de préparation). Ces variétés peuvent se décliner selon les aspects suivants :

1. Au plan institutionnel,

ces centres peuvent être structurés, financés et gérés par tout un éventail d'entités telles que l'État, des communautés, des organisations sans but lucratif, des entreprises privées, des institutions religieuses (ou par des partenariats entre ces entités). Selon le contexte et les groupes d'âge desservis, ces programmes peuvent être appelés crèches, garderies, écoles maternelles, centres pour enfants, ou jardins d'enfants.

- Les structures **préscolaires formelles** dominent l'offre de services, en général et en zone urbaine en particulier; ces structures forment le segment de l'éducation préscolaire le plus ancien et le mieux structuré. Elles accueillent les enfants de 3 à 5 ans, répartis le plus souvent en trois sections (petite, moyenne et grande), parfois dans un programme «court» d'une seule année (alors attaché à une école primaire). Les structures publiques administrées par le ministère de l'éducation, ont un personnel enseignant qui a généralement un niveau académique identifié et qui a reçu une formation. A côté des structures publiques, existent des structures privées; elles assurent parfois des services à une fraction importante des effectifs préscolarisés), sachant qu'on trouve dans cette catégorie plusieurs types de fournisseurs en distinguant notamment ceux qui ont des attaches confessionnelles (notamment les églises catholiques et protestantes/évangéliques) eux qui sont laïcs (souvent des entrepreneurs individuels). Alors que les structures publiques offrent souvent des conditions d'enseignement assez homogènes à l'intérieur d'un pays, les structures privées sont souvent caractérisées par des conditions d'enseignement assez différenciées.
- Les structures **communautaires** relèvent du non-formel. On rencontre surtout ces structures en milieu rural, sachant c'est aussi souvent dans les zones où les populations vivent dans des conditions difficiles. Ces formules communautaires se sont développées surtout à partir des années 90; elles sont créées et prises en charge directement par les communautés locales, mais en étant parfois (souvent) appuyées souvent par une ONG (aussi l'Unicef) ou une agence de coopération. Compte tenu du caractère local de l'organisation et de la variété des situations spécifiques, la formule génériquement communautaire est également caractérisée par une certaine disparité des services effectivement offerts avec toutefois comme caractéristique commune une organisation assez spartiate des services offerts.
- Enfin, dans certains pays, les **écoles coraniques** correspondent à une forme traditionnelle de prise en charge des enfants axée sur la formation religieuse précoce. Elles sont assez répandues dans les pays d'Afrique où existe une population musulmane et présentent des avantages pour les familles en raison de leur faible coût et du fait qu'elles dispensent les bases de l'éducation religieuse (parfois davantage). Ces écoles accueillent des enfants qui généralement ont plus de quatre et même souvent cinq ans. De ce fait, avec une entrée à l'école primaire à six ans, la fréquentation de l'école coranique avant l'accès au cycle primaire n'aura souvent été que d'une année (parfois deux).

2. Liés aux formules institutionnelles, le coût des services et leur financement peuvent aussi être très variés.

- Si on examine en premier lieu, la situation des **structures publiques** dans une perspective de **comparaisons internationales**, le coût moyen d'un élève peut s'échelonner sur une plage allant de moins de 10 % à plus de 40 % du PIB par habitant.
- Si on examine la situation des **différentes formules** assurant une forme ou une autre d'activités pour les jeunes enfants **dans un pays donné**, les écarts peuvent aussi être très grands, les structures formelles (en général, publiques en particulier) se révélant sensiblement plus coûteuses que les structures non-formelles dont communautaires.
- La **structure du financement** peut aussi être très différente selon les formules, avec des conséquences sur les caractéristiques sociales des jeunes qui les fréquentent. La localisation des structures préscolaires formelles (notamment privées) étant assez souvent urbaine, cela implique que les ruraux, vivant souvent dans des conditions sociales plus difficiles, sont moins touchés. Pour les structures publiques, les frais de scolarité existent mais sont généralement

très inférieurs à ceux demandés pour une inscription dans le privé. Le niveau élevé des frais de scolarité dans le privé ajoute une **dimension sociale** à la dimension urbaine de leur recrutement.

La situation est à priori meilleure dans les établissements publics, mais il n'est pas rare que des frais de scolarité y soient aussi prélevés. Ceci peut limiter la fréquentation des enfants de milieu défavorisé, mais cela a aussi parfois des conséquences pernicieuses pour la qualité des services dans la mesure où les sommes demandées aux familles (mais en fait non acquittées par une proportion significative des enfants au sein des écoles situées dans des zones défavorisées) sont supposées être utilisées pour l'acquisition de petits matériels et de consommables pour assurer le fonctionnement des structures et la qualité des services offerts aux enfants.

- La situation des structures communautaires est à priori la plus difficile dans la mesure où elles concernent des populations rurales et souvent socialement défavorisées, alors qu'elles ne reçoivent souvent que très peu d'appui de la part de l'Etat. En fait, l'expérience montre que ces structures communautaires doivent recevoir des appuis pour avoir une certaine pérennité et pour assurer des services d'une qualité minimale; Cet appui peut concerner i) une formation courte et un certain suivi pour les éducatrices communautaires, ii) la fourniture de kits matériels pour réaliser les activités visées et iii) parfois une contribution pour rémunérer l'éducatrice. Mais la faiblesse de la formule concerne souvent précisément ce dernier point en demandant à la communauté de contribuer aussi à la rémunération (en monnaie et/ou en nature) de l'éducatrice, car d'une part cette rémunération est nécessaire alors que, d'autre part les communautés les plus démunies ont du mal à assurer et maintenir dans le temps leur part au financement de la formule.

3. Du fait de la variabilité du niveau de dépense par enfant, les conditions de fonctionnement des services

sont bien évidemment également variables. En examinant les moyens et les modes d'organisation déployés, on trouve par exemple un rapport élèves-enseignants variant entre 15 à 50 entre les pays d'Afrique sub-saharienne, valeur qui peut osciller sur une plage plus large encore à l'intérieur de ceux-ci (entre formules en moyenne et davantage encore si on considère des structures individuelles au niveau local). De même, on trouve que le bagage académique des enseignants peut ne pas dépasser le niveau primaire dans certaines structures préscolaires (notamment communautaires), alors que dans d'autres, ils ont un niveau d'études qui va au-delà du baccalauréat. Une variabilité forte existe aussi tant au plan de la formation que les enseignants ont reçue en termes de durée et de contenu (formation pédagogique théorique ou formation ciblée sur les activités du préscolaire) qu'à celui des ressources non salariales (petit matériels, consommable) disponibles pour faciliter les apprentissages. L'ensemble de ces variabilités au plan des facteurs et des conditions d'enseignement est évidemment susceptible de conduire à une variabilité de la qualité effective des services offerts, le degré de préparation des enfants à l'entrée dans le cycle primaire et ultérieurement à leurs apprentissages formels. La nature des infrastructures peut aussi varier considérablement entre des abris provisoires à des salles de classe en dur.

4. Enfin, au plan des contenus et des curriculums dispensés,

la variété est aussi très présente. De façon globale, en premier lieu, on peut considérer que les contenus s'inscrivent quelque part entre les deux balises que sont d'une part la socialisation (à l'extrême même la simple garderie) et d'autre part des activités axées sur le

développement cognitif. En second lieu, on peut détailler davantage les contenus (notamment dans leur aspect cognitif) en identifiant le spatio-temporel, le graphisme, la pré-numération, et en particulier le langage en distinguant en outre l'usage la langue parlée par les enfants et celle qui sera utilisée en cours de scolarité primaire). La réalité montre souvent que ces contenus de programme peuvent être significativement différents tant d'un pays à l'autre qu'entre formules et structures individuelles à l'intérieur d'un pays donné. Si on considère que le préscolaire doit notamment aider les enfants à leur entrée en primaire, on comprend que cette variété dans les contenus peut avoir des incidences potentielles quant au degré de préparation des enfants à entrer au cycle primaire.

5. Au-delà de ces différenciations qui concernent des aspects de l'organisation des services, la question du temps est également à considérer;

cet aspect joue en fait un rôle qui ne doit être négligé :

- En premier lieu, c'est une **dimension complémentaire de la diversité** dans la mesure où peuvent cohabiter au sein d'un pays des formules de préscolaire qui n'offrent pas des services de durée identique;
- C'est par conséquent aussi une **dimension à prendre en compte** (avec les autres ordres de variétés identifiées par ailleurs) **dans l'évaluation du degré de préparation des élèves** à leur entrée en primaire. Mais ce qu'il est alors pertinent de considérer, c'est la durée effective passée par un enfant dans la structure préscolaire suivie préalablement à son admission en primaire, et non pas la durée « officielle » de la formule fréquentée. Ainsi, à titre d'exemple, si on considère une formule qui dure en principe trois ans (pour les enfants de 3, 4 et 5 ans) il n'est pas rare que certains enfants (parfois même une forte proportion) n'y sont restés que 2 ans (soit parce qu'ils ne sont entrés en préscolaire qu'à quatre ans ou qu'ils y sont bien entrés à trois mais qu'ils sont entrées de façon « anticipée » en primaire à 5 ans), voire même une seule année. Pour les raisons explicitées au point suivant, l'évaluation de la relation entre durée de préscolarisation et préparation au primaire revêt une importance essentielle.
- La durée est enfin à considérer car c'est un **paramètre crucial de la politique éducative pour le préscolaire**. De façon simple, le décideur politique souhaite à la fois offrir des services de la meilleure qualité et les offrir au plus grand nombre possible. Dans la mesure où ses ressources financières susceptibles d'être disponibles pour le préscolaire sont limitées, ces deux objectifs sont contradictoires (plus de dépenses par enfant préscolarisé, c'est moins d'enfants qui peuvent bénéficier du service). Dans ce contexte, il est pertinent de considérer que la qualité effective des services préscolaires résulte de l'impact joint sur la préparation au primaire i) des modes d'organisation plus ou moins coûteux des services offerts et ii) de la durée pendant lesquels ces services sont offerts. On mesure donc bien que dans une perspective de politique éducative, la durée (qui est coûteuse; par exemple 3 années de préscolarisation coûtent, toutes chose égales par ailleurs, 50 % de plus qu'une préscolarisation qui ne durerait que 2 années) est d'une certaine façon d'une importance comparable à la qualité intrinsèque des services.

2.2 La diversité vaut aussi dans la sphère des résultats obtenus

On point précédent, on a pu observer que les expériences préscolaires des enfants (pour ceux qui en ont eues) ont pu être diverses avant leur entrée à l'école primaire. On peut à priori s'attendre i) que le fait d'avoir bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolarisation laisse ultérieurement des traces positives (par rapport à ceux qui n'ont bénéficié de rien) et ii) que certaines de ces expériences laissent aussi des traces plus positives que d'autres. Par ailleurs, ces traces peuvent elles-mêmes être identifiées à plusieurs moments de la vie de l'enfant. On peut notamment distinguer i) le temps de l'accès au primaire en se fondant sur des tests ciblés sur les compétences requises pour aborder les apprentissages formels, et ii) le temps du cycle primaire (éventuellement à plusieurs niveaux en cours de cycle) en ciblant d'une part la fluidité des carrières scolaires (redoublements, abandons, temps pour parcourir le cycle) et d'autre part le niveau des apprentissages des élèves.

1. Les quelques enquêtes sur le niveau des compétences des entrants en primaire

(en Mauritanie, au Cap Vert et au Togo) réalisées dans le cadre de la préparation des prototypes pour le programme régional de l'Unicef pour les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre montrent d'abord un impact positif de la préscolarisation (par rapport à l'absence de préscolarisation). Ils montrent ensuite que cet impact est d'une intensité très variable entre ces trois pays; ils montrent enfin des écarts différenciés dans le niveau de préparation au primaire entre les différentes formules de préscolarisation existant à l'intérieur de chacun d'entre eux.

2. Par ailleurs, on dispose aussi de quelques analyses concernant les traces laissées par la fréquentation préscolaire sur la performance des élèves en cours de scolarité primaire.

Il s'agit d'analyses secondaires conduites sur des bases de données du PASEC, données qui visent à mesurer les acquis des élèves en mathématiques et en français en 2ème et 5ème primaire. En contrôlant l'incidence des variables sociales et en tenant compte des biais de sélection, on mesure bien les impacts positifs du préscolaire (sans qu'on puisse en distinguer le type ou la durée) dans tous les pays considérés (Congo, Mauritanie, Sénégal et Togo); mais on mesure aussi que ces impacts sont d'une ampleur très différente selon le pays, faibles en Mauritanie, «moyens» au Sénégal et au Congo, plus forts au Togo.

2.3 Un défi et une opportunité pour la connaissance et pour agir de façon plus efficace

La prise en compte de ces différents ordres de variétés construit un ensemble très disparate dans les services offerts, bien qu'ils portent tous l'étiquette générique commune de «préscolaire». Dans ces conditions, quand on dit qu'on va développer des services préscolaires, il importe de déterminer de quels services il va s'agir. Une perspective assez claire pour la politique éducative du préscolaire est d'offrir des services de qualité qui préparent efficacement les enfants à leur scolarité primaire et de pouvoir les offrir au plus grand nombre, et notamment aux enfants vulnérables du pays. Comme les ressources sont forcément limitées, cela impose d'une part de rechercher l'efficacité (minimiser les coûts dans l'obtention de services de qualité) et de faire les arbitrages nécessaires entre la poursuite de ces deux «grands objectifs» de quantité et de qualité qui sont pour partie contradictoires.

Ce travail devra être entrepris dans chaque pays dans la mesure où les situations nationales sont spécifiques comme cela a été souligné plus haut. Mais on n’y dispose généralement pas de façon spontanée des informations factuelles sur les aspects qui viennent d’être mentionnés. Ils sont pourtant essentiels pour définir la politique éducative la plus appropriée pour le préscolaire. Un travail préalable pour produire une base de connaissances validées, tant pour améliorer les formules existantes (en qualité et en efficacité) que pour former les contours structurels de cette politique, est donc jugé tout à fait indispensable¹.

Ceci impose la conduite d’une évaluation formelle des services préscolaires existant dans chaque pays. Mais cette évaluation, si elle comporte certes une étape initiale de description de l’existant, doit aussi (surtout) mettre en regard la variabilité dans les cinq grandes dimensions des services préscolaires identifiées au point 2.1 ci-dessus, et les résultats obtenus en matière de préparation des enfants au primaire. Mais apprendre de la variété est tout à la fois une occasion exceptionnelle pour apprendre et un défi pour la conduite de ces travaux. Et la mesure des impacts, complémentaires et croisés, des différents facteurs est l’élément qui va valider empiriquement la démarche; mais ceci demande la conduite de travaux spécifiques qui font l’objet de ce prototype.

Evidemment, la démarche de production des connaissances de base, pour importante qu’elle soit, doit ensuite être transcrite dans la définition de scénarios possibles pour la construction d’un programme national pour la petite enfance². Celui-ci devra en outre à la fois dans le cadre du plan sectoriel de l’éducation et dans un contexte de contraintes budgétaires globales évidentes si on veut que ce programme national pour la petite enfance (peut-être moins beau que celui qu’on aurait aimé) soit effectivement financé et mis en œuvre. Pour cela des efforts significatifs devront être faits pour que le programme national pour la petite enfance soit développé d’une part selon des standards techniques qui assurent qu’il soit crédible et soutenable financièrement et d’autre part en démontrant, qu’au-delà de ses objectifs de couverture, il saura proposer des services à la fois efficaces et de qualité qui ont des impacts effectifs, en particulier pour améliorer l’efficacité et la qualité dans l’enseignement primaire.

Ces questions se posant potentiellement dans tous les pays, le bureau WCARO de l’Unicef à Dakar a construit les bases d’un **programme régional** sur le thème de la petite enfance. L’idée de base consiste à faciliter pour les pays, avec l’appui des bureaux locaux de l’Unicef, la définition et la mise en œuvre d’un programme national dédié à la Petite Enfance dans le contexte de chaque pays. Il s’agit d’aider les pays à produire à une échelle de couverture large des services de qualité pour la petite enfance (articulation de l’éducation parentale et du préscolaire) dans un contexte intégré et soutenable.

Pour cela un cadrage financier est nécessaire, mais celui-ci demande d’identifier les perspectives de couverture à moyen terme, les options pour la production des services, les coûts unitaires et les budgets, qui y sont associés ; des scénarios doivent être construits pour que le décideur politique fasse les choix stratégiques et valide l’un d’entre eux.

Mais cette étape de cadrage global demande à être convenablement informée; et ce notamment sur le plan des contenus des services à mettre en œuvre. Pour le préscolaire, la variabilité potentielle de mise en œuvre des services demande des travaux d’évaluation

1. Et aussi comment organiser les programmes à l’entrée au primaire pour les enfants n’ayant eu accès à aucune forme de préscolaire, car même avec un développement significatif de la couverture préscolaire dans les 15 prochaines années, une proportion majoritaire de la classe d’âge continuera à entrer en primaire sans préparation.

2. Ce programme peut en outre intégrer i) des activités spécifiques type éducation parentale pour favoriser le développement des enfants au cours des premières années de leur vie et ii) des dispositions pour faciliter l’accès au primaire des enfants qui resteraient dans les vingt ans à venir sans préscolarisation.



CARTOGRAPHIER LES SERVICES DE PRÉSCOLAIRE EXISTANT

préalables. Le prototype (bilan de compétences des entrants en primaire) du programme régional de l'Unicef pour la Petite Enfance, objet de ce prototype, vise à aider les pays i) à construire les informations factuelles sur la réalité et l'efficacité des services préscolaires existants et ii) à construire les éléments de base pour structurer les scénarios pertinents qui vont aider à la définition de leur programme national.

Avant d'engager l'évaluation des différentes formules de préscolaire existant dans le pays, il est nécessaire d'en faire une description préalable. Ceci est nécessaire pour délimiter le champ des analyses qui seront ultérieurement conduites, tout comme de façon plus instrumentale, pour organiser la construction de l'échantillon de l'enquête d'évaluation qui sera effectuée :

- Il s'agit d'abord d'**identifier ces différentes formules** en intégrant certaines qui peuvent ne pas être prises en compte par les statistiques officielles mais qui proposent toutefois des services aux jeunes dans la période qui précèdent leur entrée en primaire; ceci peut notamment concerner des structures non-formelles, communautaires et/ou religieuses (dont coraniques). Notons qu'il pourra parfois être utile de distinguer plusieurs catégories au sein d'une formule identifiée (par exemple distinguer le privé laïc du privé confessionnel, ou bien des écoles coraniques traditionnelles et de structures coraniques «rénovées»); il n'y a pas de format spécifique car il convient de s'inscrire dans les spécificités existant au niveau de chaque pays :
- Le premier aspect à documenter est **les effectifs concernés par chacune de ces formules** considérées (si possible en évolution).
- Il est ensuite utile de connaître **la distribution de leur localisation sur le territoire** tant en

ce qui concerne le milieu (urbain ou rural) que l'implantation «régionale».

- De façon additionnelle, il est également important de collecter des informations sur les **caractéristiques sociales de leur public** et notamment s'il s'agit d'enfants issus de familles favorisées ou bien de familles socialement désavantagées, voire vulnérables.
- La collecte d'informations sur **les modes généraux d'organisation** des différentes formules est de nature à compléter la description initiale nécessaire :
 - la durée sur laquelle ces services sont offerts avant l'accès au cycle primaire et les horaires des enfants sur la journée et la semaine
 - la connaissance du contenu des activités offertes aux enfants (notamment le poids ou le temps consacré à des activités de socialisation et à des activités organisées dans un but de développement cognitif de l'enfant). Les langues (utilisées de façon courante, ou introduites/ enseignées en cours de formation) sera aussi documentée.
 - les modalités de financement des différents types de structures considérées (Etat, parents, collectivités, ONG, ...)
 - les caractéristiques des personnels employés (niveau académique, formation, niveaux de rémunération, degré de permanence,...)
 - la nature des infrastructures utilisées.
 - la disponibilité (et le caractère jugé suffisant ou non) en petits matériels et consommables pour les enfants

Pour la réalisation de cette cartographie initiale, toutes formes de sources peuvent être utilisées. On préférera certes des données factuelles; les statistiques officielles tout comme des exploitations secondaires de données d'enquêtes de ménages existantes (notamment MICS, mais pas seulement) pourront être utilisées (les données d'enquêtes de ménages seront utiles pour examiner les chances de bénéficier d'une préscolarisation selon le milieu et le niveau de richesse des familles). Mais des informations plus qualitatives auprès des acteurs

4



INTRODUCTION À L'ÉTUDE SUR LE BILAN DES COMPÉTENCES DES ENFANTS À L'ENTRÉE EN PRIMAIRE

pertinents devront bien sûr aussi être mobilisées pour compléter les données factuelles ou pour s'y substituer sur certains des aspects recherchés.

La définition du programme national pour le préscolaire dans le futur peut s'établir en référence au fonctionnement des formules de préscolaire existantes dans le pays et notamment sur la base des variations, souvent très importantes dans les services offerts en termes de contenus, de modes d'organisation et de fonctionnement etc. Pour définir la politique éducative la plus appropriée pour le préscolaire, la connaissance factuelle des différentes formules préscolaires existantes constitue donc une base référentielle incontournable. Mais cela suppose, au-delà de la description nécessaire, de réaliser une enquête dédiée qui vise à évaluer la production actuelle des services en relation avec leur qualité pour la préparation des enfants à l'école primaire.

Comme nous l'avons déjà souligné, ce bilan de compétences, objet de ce prototype, vise donc une double perspective, à savoir :

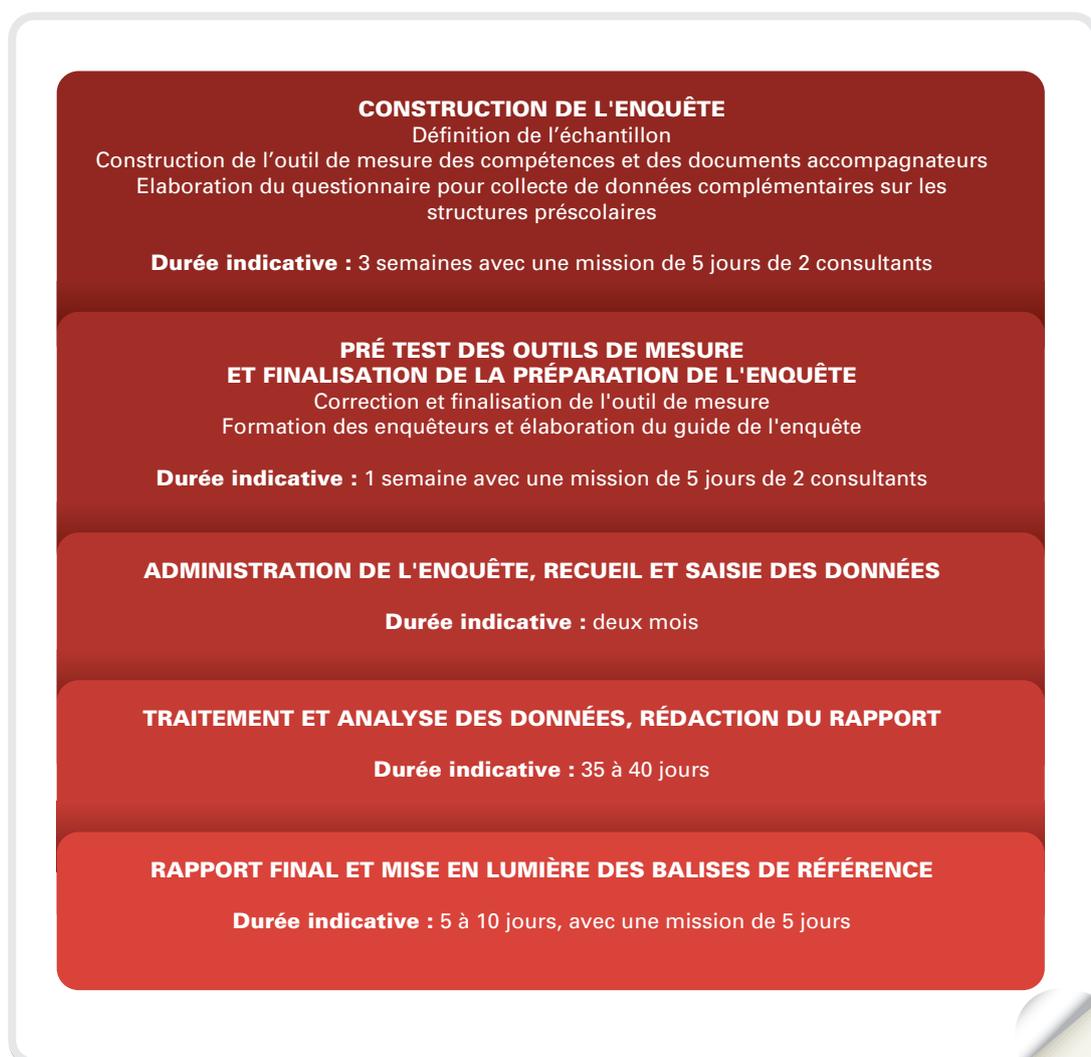
- i) une perspective de connaissance à la fois de la performance respective des différentes formules préscolaires vis-à-vis de la préparation des enfants à aborder le primaire de manière favorable et (surtout) du pattern d'impact des facteurs d'organisation des services (durée, niveau académique et de formation des éducatrices, taille des groupes, contenus des activités offertes aux enfants, aspects langagiers,...) sur le degré d'acquisitions des pré-requis identifiés pour le primaire.
- ii) une perspective opérationnelle, qui vise à déterminer les contours de la politique éducative pour le préscolaire la plus propice pour la préparation du primaire en identifiant les modes d'organisation les plus coûts-efficaces (pour l'ensemble du sous-secteur et pour chacune de ses différentes composantes) en termes de durée, de niveau académique et de formation des éducatrices, de taille des groupes, de contenus des activités offertes aux enfants, aspects langagiers, mais aussi de contenu.

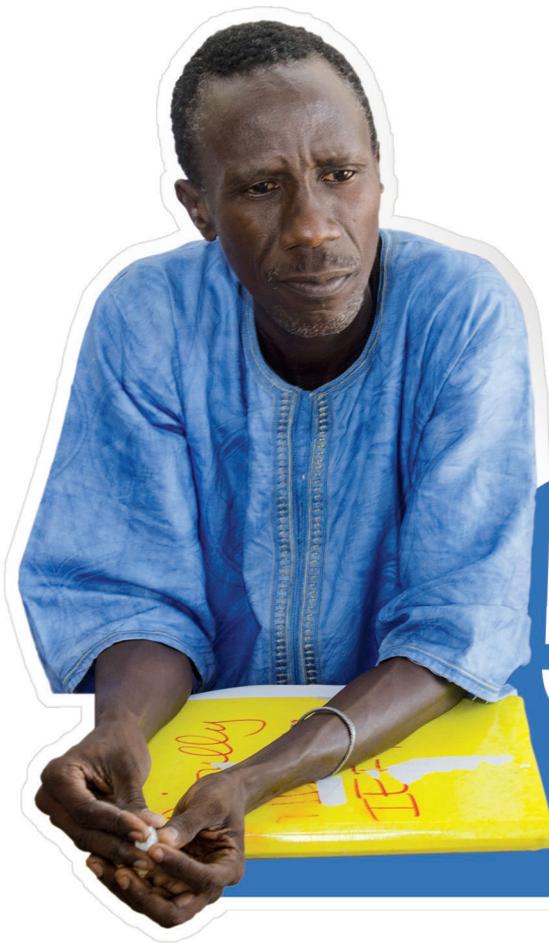
Cela dit, l'utilité de ce travail peut aussi s'étendre à des aménagements lors de la première année du primaire; en effet, tant que tous les enfants du pays n'auront pas encore eu accès au préscolaire, des lacunes, et donc des besoins de les traiter, persisteront. La connaissance des lacunes les plus 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.

Ce guide méthodologique a pour objectif de fournir les éléments nécessaires de référence pour construire, analyser et interpréter les données d'une enquête spécifique à l'évaluation des pré-requis des enfants à l'entrée en primaire selon qu'ils ont fréquenté une structure de préscolaire ou non et selon la formule de préscolaire qu'ils ont suivis (pour ceux qui ont été préscolarisés). Pour mener cette étude, cinq grandes étapes sont identifiées (schéma ci-après).

Ces différentes étapes seront examinées de façon successive





5

LA CONSTRUCTION DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

COMMENT IDENTIFIER LES PRÉ-REQUIS À L'ENTRÉE EN PRIMAIRE POUR JUGER DE LA QUALITÉ DES SERVICES PRÉSCOLAIRES OFFERTS SELON LA FORMULE FRÉQUENTÉE ?

Une évaluation de la qualité des services préscolaires existants doit permettre d'identifier lesquels i) semblent particulièrement prometteurs (compte tenu de leur impacts et des coûts qui leur sont associés) et pourraient être utilisés lorsqu'on considérera des services offerts à une échelle plus large; ii) ont besoin d'une amélioration dans des domaines spécifiques; et iii) doivent éventuellement être abandonnés. La qualité d'un service est un concept déterminé dans un contexte; elle peut être définie et mesurée de différentes manières. Il existe néanmoins des caractéristiques formelles et gestionnaires et des éléments de qualité des processus qui peuvent servir de base pour caractériser le fonctionnement des services et d'anticiper des résultats en matière de développement :

- **Variables structurelles** : type de structure, horaires et durée du programme
- **Variables organisationnelles et logistiques** : ratio éducateur/enfant, taille du groupe, environnement physique, et disponibilité de l'équipement et du matériel pédagogique;
- **Variables liées aux éducateurs** : niveau académique, formations, encadrement et rémunération;
- **Variables liées aux programmes** : intensité du programme, langue d'enseignement, compétences visées par le programme et le contenu des curriculums, implication des parents;

Cela dit, les variables d'intérêt pour mener l'enquête sur l'évaluation du degré de préparation des enfants à l'entrée au primaire dans les domaines de développement cognitif, émotionnel, langagier et moteur, concernent en effet, **la diversité des types et des modes d'organisation** du préscolaire. L'objectif, comme expliqué plus haut, est d'apprécier, dans une certaine mesure l'efficacité des différentes institutions de préscolaire dans la préparation des enfants à une scolarisation réussie en primaire, d'estimer aussi les lacunes et les causes en vue de les réduire par un réaménagement du contenu du préscolaire, mais aussi de celui de la première année du primaire dans le court terme.

Au-delà de ces considérations générales, le besoin de recourir à une enquête pour obtenir des informations factuelles validées plutôt que de recourir à des opinions subjectives (au sujet desquels il existe d'ailleurs souvent des positions contradictoires) suppose de mettre en œuvre des dispositions concrètes bien structurées. Deux éléments se révèlent à cet égard essentiels, à savoir i) la construction de l'échantillon (qui devra être représentatif de la variété des différentes formules de préscolaire et intégrer des enfants qui n'en ont pas fait, en intégrant la dimension géographique (rural/urbain et la région), et ii) la construction de l'instrument de mesure et des documents accompagnateurs, à savoir, un questionnaire sur l'enfant qui va être enquêté et des instruments techniques pour la réalisation concrète de l'enquête.

5.1 Définition de l'échantillon de l'enquête

Dans la mesure où l'enquête de terrain est prévue se dérouler entre quinze jours et un mois après la rentrée scolaire (faire attention aux cas éventuels de rentrée tardive dans certaines écoles), la préparation de ce travail, et en particulier la définition de l'échantillon, est à envisager à la fin de l'année scolaire précédente (à un moment où le fichier des statistiques scolaires de l'année est généralement disponible), lors des mois de mai ou de juin.

En premier lieu, il faut souligner que pour mener cette analyse on ne peut enquêter sur tous les enfants du pays entrant au primaire; cela supposerait des coûts très élevés et des difficultés logistiques pour organiser le travail; mais surtout ce n'est pas nécessaire; il est suffisant de travailler sur un échantillon d'enfants, i) certains n'ayant bénéficié d'aucune forme de préscolarisation à titre de référence et surtout ii) d'autres qui en ont fait, mais en représentant toutes les formules ayant été identifiées dans la phase descriptive préalable comme étant intéressantes à étudier car elles concourent à définir l'offre globale des activités offertes aux enfants avant leur accès au cycle primaire.

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

Le point de départ pour construire l'échantillon est l'utilisation du fichier des statistiques scolaires qui recensent les structures préscolaires du pays au cours de la dernière année

précédant l'enquête (ou l'année la plus récente où ces données sont fournies). On peut alors être exposé au fait que certaines formules offrant des services à des enfants avant leur accès au primaire et dont l'intérêt pour l'étude a été préalablement identifié, ne soient pas présentes dans les statistiques officielles (on a cité plus haut le cas d'écoles coraniques traditionnelles ou rénovées, mais ceci peut concerner aussi d'autres formules non documentées). Il convient alors de faire une enquête ciblée (notamment dans les zones où de telles structures sont susceptibles d'exister) pour compléter la base d'informations et inclure ces structures dans la construction de l'échantillon.

Sur la base de ces informations globales de référence sur les structures de type préscolaire, il sera alors utile d'en identifier la distribution i) selon le type ou statut (public, privé confessionnel, privé laïc, communautaire, école coranique, ...); et ii) selon la localisation géographique, en distinguant la province ou la région et le milieu (urbain ou rural), de leur implantation.

La première étape est de déterminer le nombre des enfants visés dans l'échantillon pour chacune des formules retenues. A titre de référence raisonnable, un nombre de l'ordre de 150 à 200 pourra ainsi être retenu pour chacune des formules (et un nombre comparable pour ceux qui n'ont pas été préscolarisés). Sur une base de 200 par formule et de cinq formules, l'échantillon global serait alors de 1 200 [= 200 * (5+1)] enfants enquêtés. Compte tenu du fait que les conditions de passation des épreuves d'évaluation (voir plus avant) suggèrent de considérer 10 enfants par école primaire, cela indique que le nombre tant des écoles primaires (où est réalisée l'enquête) que des structures préscolaires (d'où sont originaires les entrants en primaire préalablement préscolarisés) serait de 120.

L'étape suivante consiste à distribuer ces 120 structures préscolaires (24 pour chacune des 5 formules considérées) par région et milieu géographique. Pour cela on peut être guidé par la distribution globale de ces formules selon ces critères, car il faut prendre ces structures là où elles existent. Ce n'est par exemple pas la peine de rechercher des écoles communautaires en milieu urbain s'il n'en existe pas, ni des écoles privées confessionnelles en dehors des villes si ces structures n'existent qu'en milieu urbain; de même les écoles coraniques peuvent n'exister que dans certaines zones géographiques dans le pays considéré.

On identifie ainsi des groupes de structures préscolaires qui croisent les différentes formules, les régions et les milieux au sein desquelles on pourra choisir les structures individuelles dans des nombres tels qu'on respecte la structure prévue pour l'échantillon. Ce choix sera à priori aléatoire au sein de chaque groupe. Cela dit, un positionnement sur la carte pourra identifier que certaines des structures choisies sont très éloignées des autres rendant plus difficile la réalisation des enquêtes de terrain; en pareilles circonstances, on pourra échanger une de ces écoles spécialement excentrées par une de caractéristiques comparables qui le serait moins. On aboutit ainsi à l'identification des structures préscolaires ciblées dans l'échantillon (colonnes 3 pour les structures préscolaires en milieu urbain, et 6 pour celles en milieu rural dans le tableau 1, ci-après).

Tableau 1 : Liste des structures préscolaires et des écoles primaires associées

| Région (1) | Nombre de jardins (2) | Type Jardin urbain nom et localité (3) | Total jardins urbains (4) | Ecole primaire correspondante (nom et localité) (5) | Type Jardin ruraux nom et localité (6) | Total jardins ruraux (7) | Ecole primaire correspondante nom et localité (8) |
|-------------------|-----------------------|--|---------------------------|---|---|--------------------------|---|
| 1 Région A | 12 | Public, nom :... Public, nom :... Privé confessionnel nom... | 12 | Nom :... Nom :... Nom :... | 0 | 0 | |
| 1 Région B | 12 | Communautaire nom :... Public, nom :... Privé laïc nom :... | 12 | Nom :... Nom :... Nom :... | Communautaire nom :... Public, nom :... Privé laïc nom :... | 4 | Nom :... Nom :... Nom :... |
| | | | | | | | |
| N Région N | 16 | Public nom :... Coranique nom :... Communautaire nom :... | 8 | Nom :... Nom :... Nom :... | Public nom :... Coranique nom :... Communautaire nom :... | 8 | Nom :... Nom :... Nom :... |
| Ensemble | 120 | | 70 | | | 50 | |

Ayant identifié nominativement les structures préscolaires visées pour l'évaluation, l'étape suivante consiste à identifier l'école primaire qui accueille principalement les enfants issus de ces différentes structures préscolaires. La proximité géographique est souvent une indication pertinente, mais il pourra être parfois utile de prendre des informations directes auprès des acteurs du système qui en ont une bonne connaissance au niveau local (inspecteurs, directeurs d'écoles, ..). Ceci permet d'établir la liste nominative (dont la localité d'implantation) des écoles primaires dans lesquelles seront réalisées les enquêtes de terrain au moment de la rentrée scolaire suivante (colonnes 5 et 8 dans le tableau 1 ci-dessus).

Sur cette base, on détermine l'échantillon des enfants qu'on souhaite avoir in fine dans l'échantillon, pour ce qui est des enfants qui ont reçu une forme ou une autre de préscolarisation. Le tableau 2, ci-après, permet de progresser, dans une perspective plus opérationnelle, vers la réalisation concrète de l'enquête. On y trouve en particulier i) la liste nominative (sous une forme réduite ici) des 120 structures préscolaires visées (colonne 6), et celle des écoles primaires qui leur sont associées (colonne 7), ainsi que ii) le nombre des élèves à rechercher au sein de chacune des écoles primaires enquêtées en provenances des structures préscolaires ciblées (colonne 4), à savoir 8 élèves auxquels on ajoute, dans chaque école primaire, 2 élèves qui n'ont pas bénéficié de préscolarisation avant d'accéder au primaire (colonne 5); cette procédure, qui consiste à choisir les élèves non préscolarisés dans les mêmes écoles primaires (la même zone de recrutement) que celles où on trouve les élèves qui ont bénéficié de préscolarisation, est de nature à améliorer la qualité comparative des activités d'évaluation.

Tableau 2 : Structure des écoles (primaires et préscolaires) et des élèves dans l'échantillon

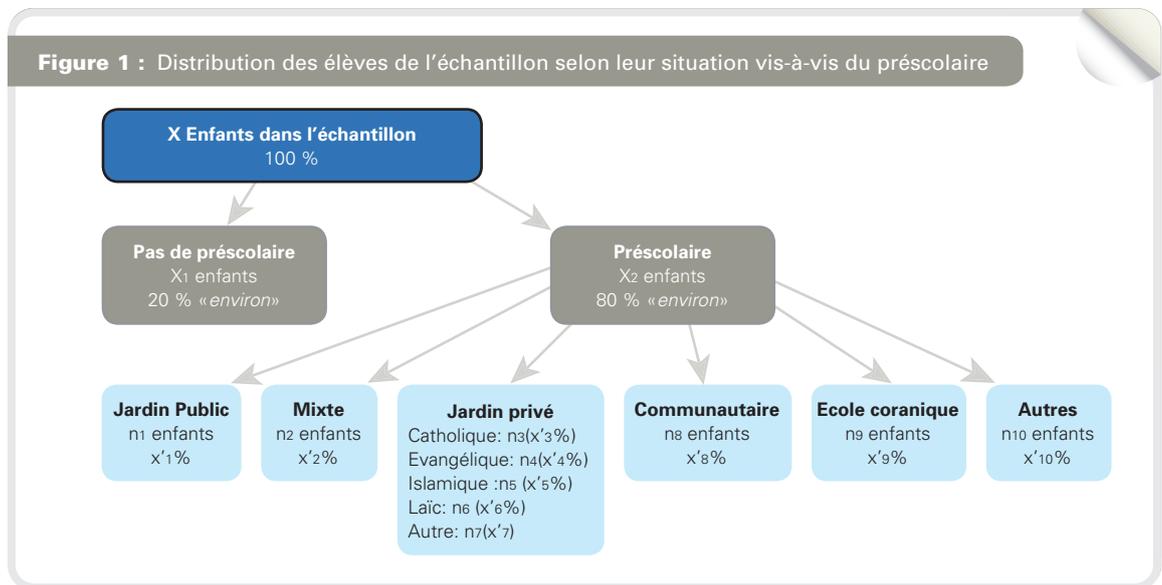
| Formules des structures préscolaires (1) | Type (2) | Codage type jardin (3) | Entrants en primaire | | Structures préscolaires (6) | Écoles primaires associées (7) |
|--|--------------|------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| | | | Préscolarisés (4) | Non préscolarisés (5) | | |
| Public | Total | 1 | 8 (4G+4F) | 2 (1G+1F) | a | A |
| | | | 8 (4G+4F) | 2 (1G+1F) | b | B |
| | | | 8 (4G+4F) | 2 (1G+1F) | y | Y |
| | | | 192 | 48 | 24 | 24 |
| Privé confessionnel | Total | 2 | 8 (4G+4F) | 2 (1G+1F) | aa | AA |
| | | | 8 (4G+4F) | 2 (1G+1F) | bb | BB |
| | | | 8 (4G+4F) | 2 (1G+1F) | yy | YY |
| | | | 192 | 48 | 24 | 24 |
| Privé Laïc | | 3 | 192 | 48 | | |
| Communautaire | | 4 | 192 | 48 | | |
| Ecole Coranique | | 5 | 192 | 48 | | |
| Aucune préscolarisation | | 9 | | | | |
| Total | | Total | 960 | 240 | 120 | 120 |

De ce fait, la distribution de l'échantillon comportera un nombre d'élèves ayant fréquenté une structure préscolaire qui sera plus que proportionnel à leur représentation effective dans le pays (et ce d'autant plus que la couverture préscolaire y est faible). Mais ces dispositions permettront i) une bonne évaluation du niveau de compétences des élèves à l'entrée en primaire, en fonction des pré-requis pour les apprentissages formels qui soit comparative entre les différentes formules de préscolarisation existantes (dont la non-préscolarisation), sachant ii) que le contrôle de l'échantillonnage permettra un redressement ultérieur pour tenir compte du fait que la majorité des enfants n'ont en fait pas été du tout préscolarisés.

Quant à la question du genre, cette strate n'est pas considérée au niveau de la construction de l'échantillon. Mais cette dimension est aisément prise en compte dans la réalisation concrète de l'enquête, en ce sens que lorsqu'on choisit 8 élèves préscolarisés dans une formule donnée au sein de l'école primaire où est réalisée l'enquête, on fait en sorte de prendre 4 garçons et 4 filles (idem, un garçon et une fille pour ceux qui n'ont pas été préscolarisés). Au total, on aboutit donc à une distribution équilibrée selon le genre dans chacune des différentes strates de l'échantillon, ainsi que, bien sûr, dans l'échantillon dans son ensemble.

La figure 1, ci-après, donne l'idée de la distribution des élèves de l'échantillon, selon qu'ils aient, ou non, fréquenté un enseignement préscolaire et selon le type de préscolaire suivi.

Figure 1 : Distribution des élèves de l'échantillon selon leur situation vis-à-vis du préscolaire



En résumé, l'échantillon est donc construit pour prendre en compte plusieurs contraintes :

- qu'il soit suffisamment large pour offrir une image fiable de la population des élèves nouveaux entrants en première année primaire. Les études préalables avaient en effet montré qu'un échantillon de l'ordre 1 000 à 1 500 était suffisant à la fois pour rendre compte de la situation nationale globale (après redressement pour tenir compte des taux de sondage différents pour les différentes catégories d'élèves) et d'obtenir des informations suffisamment précises pour rendre compte des différenciations susceptibles d'exister entre les différentes formules de préscolarisation existant dans un pays donné.
- avoir un échantillon regroupé sur un nombre suffisamment large (pour éviter les situations spécifiques) mais gérable d'écoles primaires à enquêter pour optimiser la gestion de l'enquête et ses coûts, tout en assurant la possibilité de réaliser la fusion entre i) les informations collectées au début de l'année scolaire en première année primaire et ii) celles concernant les modes d'organisation de la structure préscolaire particulière dont chaque enfant a pu bénéficier avant son inscription en primaire.
- limiter le nombre d'élèves à enquêter à 10 par école afin que les enquêteurs chargés d'administrer les épreuves d'évaluation ne se trouvent pas devant un travail trop lourd qui pourrait constituer un obstacle au succès de l'enquête. Sur les dix élèves, 8 seront ceux qui ont fréquenté une structure préscolaire identifiée (type et structure particulière), les deux autres élèves n'auront pas fait de préscolaire.
- enfin, l'échantillon devra avoir une bonne couverture géographique sur l'ensemble du territoire, assurant que les grandes zones du pays soient couvertes, de même que les milieux urbains et ruraux. Du fait de sa réalisation, il est attendu que les distributions des élèves par âge et sexe soient équilibrées.

5.2. La construction du test pour évaluer les compétences des enfants à l'entrée en primaire et les conditions de son administration

Pour évaluer les élèves à l'entrée au cycle primaire, l'utilisation d'un instrument spécifique est nécessaire. Son contenu est organisé en référence à ce qui a été validé dans de nombreux travaux de psychologie de l'éducation (conduits surtout dans les pays du Nord mais considérés comme ayant une valeur « universelle ») comme représentant les compétences pré-requises pour aborder efficacement les apprentissages formels au cycle primaire³. Dans la phase initiale du programme régional Petite Enfance de l'Unicef pour les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, et dans les travaux préparatoires à ce prototype dans six pays de la région, un instrument de référence a été construit sur ces critères. Cet instrument peut donc servir de base aux travaux ultérieurs sur ce thème. Des adaptations, sans doute davantage sur la forme que sur le fond, pourront bien sûr être nécessaires en fonction du contexte particulier du pays; un pré-test de l'instrument ainsi modifié devra alors être fait et réalisé préalablement pour sa finalisation et à son utilisation effective.

Les domaines considérés sont la motricité, le développement cognitif, le langage et le développement social; elles se déclinent de façon plus spécifique dans les dimensions suivantes :

- › **Aptitudes cognitives** : elles désignent la capacité à penser de façon articulée, indépendante et abstraite, à être attentif et à la résolution des problèmes. Au plan concret, cela peut se manifester par des capacités à empiler et emboîter, trier, classer des objets, à identifier des correspondances, à mémoriser des informations, à séparer la notion de nombre de celle de quantité, ...
 - Quantités/Nombres : elles se réfèrent à l'aptitude de l'enfant de reconnaître ce qui est peu ou beaucoup, gros et plus gros, petit et plus petit, grand et petit.
 - Espace/Temps : Aptitude de l'enfant à apprécier les positions relatives des éléments, c'est-à-dire être capable de positionner un objet de la scène visuelle par rapport à un autre :
 - Relations de localisation (devant, à droite, ...)
 - Relations de voisinage (loin, près de, à côté, ...)
 - Relations d'enveloppement (dehors, dedans, à l'intérieur, à l'extérieur...)
 - Relations de succession (avant, après, au début, au bout...)
 - Sériation et Codage/Transfert : Il s'agit d'une construction dont le critère est la compréhension de la transitivité. Les compétences liées à cette dimension sont importantes à évaluer, dans la mesure où leur acquisition permet aux élèves de développer des compétences transversales, notamment dans la structuration du temps et de l'espace, ces compétences ayant ensuite une incidence positive sur les apprentissages fondamentaux des élèves en début de primaire, et plus spécialement dans le domaine de la lecture (Mingat et Suchaut, 1994). Des exercices de codage/décodage visent à transcrire des couleurs en gestes, ou bien d'associer un signe ou un symbole à une couleur ou bien de continuer une suite logique de symboles.

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

- Association/Classification: Le développement de cette notion chez l'enfant se fait selon un processus de différenciation et de coordination simultanée. On identifie la capacité à discerner les différences et les similitudes entre objets ou classes d'objets.
- Mémorisation : Capacités de l'enfant à reconnaître son environnement, à utiliser ses connaissances et à les organiser. Ces capacités concernent la concentration, l'écoute et l'attention d'où le développement de la mémoire verbale (retrouver un objet cité) et de la mémoire visuelle (reconnaître un objet déjà vu).

› **Capacités motrices** : elles incluent deux composantes la motricité globale et la motricité fine. La motricité globale désigne l'ensemble des comportements moteurs qui font appel à plusieurs parties du corps ou à tout le corps (Paoletti, 1999), par exemple, marcher, courir, sauter, se mettre sur un pied et fermer un œil (coordination entre deux ou plusieurs mouvements : coordination de l'œil et du pied ou de l'œil et de la main). La motricité fine concerne les mouvements fins, précis et minutieux. Le développement de la motricité fine permet à l'enfant d'évoluer dans l'acquisition de l'acte d'écriture, mais aussi dans la maîtrise des gestes quotidiens comme manger, se peigner, découper, colorier, etc. La motricité fine est la base de l'activité graphique (représenter des personnages, des animaux, des maisons, des soleils ou des formes géométriques simples comme le cercle, le carré, le triangle...). On considère que le développement de ces capacités est en corrélation avec la maturation du système nerveux, l'organisation perceptive de l'enfant et le jeu symbolique.

› **Les fonctions exécutives** : elles constituent une combinaison de compétences cognitives et socio-émotionnelles qui peut également être mesurée et 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'informations. Ces fonctions incluent : le contrôle des 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 de langage/communication** (expression; compréhension): elles concernent la capacité de comprendre tout ce qui est dit, de comprendre des instructions, de communiquer avec des adultes tout comme avec d'autres enfants, capacité de fournir des détails sur les choses (en disant par exemple « la grosse pomme rouge »), capacité aussi de se concentrer sur des histoires courtes et de les comprendre.

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

Le Tableau 3, ci-après, apporte toutes les informations relatives à ces domaines et dimensions. Des items seront ensuite construits pour évaluer les compétences des enfants dans les différents domaines cités précédemment.

Tableau 3 : Vue d'ensemble des domaines couverts par les tests et leur mode de passation

| Domaine/ Aptitude | Dimension | Test (Enfant) | | Autre instrument |
|-------------------|---------------------------------|--------------------------|-------|-----------------------|
| | | Passation | Items | |
| Public | 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 |

Pour chaque domaine/dimension retenu(e), des items sont construits avec les outils qui vont avec (planches, images, etc.). Mais la situation d'administration des épreuves est très prégnante compte tenu de l'âge des enfants et surtout du fait qu'il s'agit des premières semaines du primaire, que le cadre scolaire est nouveau pour un certain nombre des enfants concernés et en particulier pour ceux qui n'ont bénéficié d'aucune sorte d'activité «pré-scolaire» préalablement à leur accès au primaire. Il s'ensuit que des épreuves «papier-crayon» ne sont en aucune manière praticable et qu'il convient de choisir des dispositions pratiques qui soient pertinentes pour la situation. Deux aspects de la passation des épreuves peuvent être considérés :

- La première concerne **les conditions physiques de passation** des épreuves en distinguant la modalité individuelle et la modalité collective. Eu égard aux capacités limitées des enfants tant au plan de l'expression écrite et de l'attention, la modalité individuelle semble à priori devoir être préférée. Cela dit, cette façon de procéder est par nature extrêmement consommatrice en temps (et en coûts de l'enquête) si on souhaite d'une part disposer d'un nombre suffisamment grand d'enfants dans l'échantillon, et d'autre part couvrir des aspects relativement larges de leurs capacités.

Dans ces conditions, la stratégie a été d'opter pour une passation collective, mais dans des conditions gérables, pour tous les points pour lesquels cela était possible, et de n'utiliser la passation individuelle que pour les points qui ne sont pas susceptibles d'une passation collective (notamment lorsque l'enfant doit être seul pour exprimer une réponse, et que celle-ci soit se manifeste par un geste visible ou audible par autrui (lever sa main droite ou dire le nom de tel ou tel objet, par exemple). Cela dit, le terme de « passation collective » ne renvoie pas forcément à un groupe classe ; il peut au contraire concerner un nombre d'enfants qui ne soit pas «trop» grand. L'expérience a montré qu'un groupe de 5 enfants, assis l'un

derrière l'autre pour assurer que la réponse d'un enfant est bien la sienne (pas parfois celle de son voisin), permettait des conditions de passation tout à fait raisonnables, en assurant un équilibre acceptable entre le souhaitable et le possible.

- La seconde concerne **les modalités par lesquelles les questions sont posées et les réponses obtenues**. Ne pouvant recourir à une réponse écrite (sauf pour des aspects de graphisme), une disposition s'est révélée très utile et bien appropriée. Les questions peuvent être orales (dans une langue couramment utilisée par l'enfant, sauf pour les questions qui testent la connaissance dans la langue médium d'enseignement de l'école primaire) et/ou utiliser une planche qui met les enfants «en situation»; mais la réponse utilise une planche (identique à celle utilisée lors de la question posée par l'enquêteur) sur laquelle l'enfant doit poser son doigt sur ce qu'il juge être la bonne réponse. Une ardoise peut être utilisée de façon complémentaire pour les questions qui mobilise une réponse graphique (par exemple recopier un chiffre ou une lettre).

Enfin, certaines dimensions plus comportementales ou relationnelles étant difficiles à appréhender selon les modalités présentées ci-dessus, des façons pratiques sont aussi utilisées de façon complémentaire. Concernant ces aspects particuliers, une possibilité consiste à interroger les enseignants (relation de l'enfant avec ses pairs et adaptation au contexte scolaire) qui a été au contact de l'enfant pendant les deux ou trois premières semaines de l'année scolaire. Une possibilité additionnelle est de demander à l'enquêteur qui a fait passer les épreuves à l'enfant de donner des indications sur le comportement de l'enfant lors de cet exercice sur la base de son observation.

Les principes généraux à la base de ces épreuves sont les suivants :

- * Le test doit être juste: la mesure devant rester valide (mesure ce qui doit être mesuré) et fiable (mesure la même chose dans le temps) pour des enfants de caractéristiques différentes (genre, milieu d'origine, etc.);
- * Le type de matériel utilisé pour la mise en situation dans chacun des items doit être familier (photos, images, symboles, etc) pour les enfants et être pertinent sur le plan culturel;
- * Le test doit être conduit dans des conditions non stressantes dans un lieu connu/sécurisant par l'enfant (comme sa salle de classe);
- * Le temps de réponse doit rester bref à chaque question, tout en laissant un temps convenable pour ne pas stresser l'enfant; par ailleurs, la durée globale du test (ou d'une session de passation s'il y en a plusieurs) doit rester compatible avec sa capacité d'attention.
- * Les items doivent viser à mesurer les compétences ciblées chez l'enfant sans avoir recours à des procédés de mise en œuvre qui feraient qu'on mesurerait à la fin davantage sa capacité concernant ce procédé de mise en œuvre que la compétence visée par chaque item du test (ceci peut concerner notamment la langue utilisée lors des questions que l'usage de l'écrit pour les réponses).

En articulant les domaines visés pour l'évaluation et ces principes généraux, une série d'items a été identifiée et utilisée (sous des formes un peu différente certes) dans les études déjà menées en Mauritanie, au Cap Vert et au Togo). De ce fait, on dispose d'une version de référence pour les épreuves d'évaluation. Celle-ci pourra, comme cela a déjà été indiqué plus haut, faire l'objet d'ajustements et/ou d'ajouts en fonction de la spécificité des contextes nationaux⁴. Mais on considère qu'on dispose là d'une base raisonnable pour évaluer les compétences pertinentes des enfants à leur entrée dans le cycle primaire dans un pays, ainsi que, de façon dérivée, pour :

- i) évaluer de façon comparative la performance des différentes formules préscolaires existant dans un pays donné (voire comparer celle des différents pays dans lesquels un travail de ce type serait conduit, entre eux);
- ii) identifier les caractéristiques organisationnelles de ces formules (contenu d'activités, type d'éducatrices utilisées, ..) qui s'avèrent coût-efficaces et qui pourraient servir de référence pour la définition des contours de la politique éducative nouvelle visant à la mise à l'échelle des services préscolaires;

Le tableau 4, ci-après offre une liste descriptive des différents items considérés; et une illustration de leur contenu concret est proposée en annexe 1 de ce texte. Y sont abordés les quatre grands domaines identifiés et considérés comme essentiels au plan de la préparation des enfants à l'entrée au primaire. L'épreuve dans son ensemble compte 35 items.

Les ajustements dans la forme des items pour convenir aux spécificités du contexte national ayant été faits par l'équipe nationale, il importe de procéder à un test auprès d'un petit groupe d'enfants qui ont des caractéristiques proches de celles visées dans l'enquête. Une révision concernant le contenu/la présentation de certains items ou bien les modalités de leur administration pourra alors être faite pour finaliser la version nationale de l'instrument d'évaluation.

5.3 Questionnaire élève et fiche témoin

Sur la base des études déjà menées dans différents pays de la région (Mauritanie, Cap Vert et Togo) et sur celles qui sont en cours (Sao Tomé e Príncipe, Niger et Sénégal), nous disposons également d'un questionnaire de base pour collecter quelques caractéristiques importantes de l'enfant; celui-ci est proposé en Annexe 2 à ce texte. Il comporte en fait deux volets dans la mesure où ce document recueille aussi les réponses de l'enfant aux différents items du test.

5.3.1 Les caractéristiques individuelles de l'enfant

Ce premier volet du questionnaire fournit des informations sur l'enfant qui sera enquêté. Les premières informations concernent l'école dans laquelle l'enfant identifié est scolarisé au moment de l'enquête, nom de l'école, son lieu d'implantation (région, département, commune, inspection...), son milieu géographique (urbain ou rural) ainsi que son statut (public, privé, communautaire ou autre).

4. Ces ajustements pourront être faits par une équipe nationale comprenant des personnes en charge des services préscolaires et de l'enseignement primaire dans le pays (inspecteurs ou conseillers pédagogiques).

Tableau 4 : Cadrage des instruments à finaliser

| Domaines | Numéro | Cible | Caractéristique | Passation | Cotation |
|--|--------|---|---|-----------|---|
| Spatio-temporel (1) | 11 | Avant-Après (temporel) | Image à construire (construction) | 5 | |
| | 12 | Avant-Après (spacial) | Image à construire (alignement de 3 objets avec un sens de direction) | 5 | |
| | 13 | Latéralisation (Gauche-droite) | Image à construire (montrer l'objet qui est à gauche et à droite / montrer sa droite) | 5-1 | |
| | 14 | Haut-bas (spacial) | Image à construire (objet avec un sens de direction) | 5 | |
| | 15 | Sur-sous | Image à construire (objet sur/sous la table) | 5 | |
| | 16 | Dedans-dehors | Image à construire (objet dans/en dehors) | 5 | |
| Association (2) | 21 | | Image à construire (construction) | 5 | |
| | 22 | Association-différenciation (4) | Recherche de similitudes et d'intrus | | |
| | 23 | | Discrimination visuelle des lettres (b/p-d/q/etc) 2 niveaux de difficulté | | |
| Mémorisation (3) | 31 | Verbale | Deux phrases (mémoire d'un élément) | 1 | |
| | 32... | Visuelle (2 degrés de difficulté) égalité entre élèves pré-scolarisés et non-scolarisés. Degré plus difficile pour les pré-scolarisés | Image mémoire (objet enlevé/objet présent) | 5 | |
| Graphisme (4) | 41... | Reproduire des formes (5 - avec des degrés) | Trait, rond, triangle, lettres, chiffres | 5 | (1) si proche de la perfection, (2) si passable |
| | 42 | Reproduire les signes | Bâtons divers, lettres, nombres | 5 | (1) si proche de la perfection, (2) si passable, (0) si non réponse |
| | 43 | Dessiner des objets | Gobelet, arbre | 5 | (1) si proche de la perfection, (2) si passable, (0) si non réponse |
| Quantité/ nombre (5) | 51... | Comparaison des grandeurs (2) | Bâtons/formes, objets (animés ou non) | 5 | (1) si proche de la perfection, (2) si passable |
| | 52 | Comparaison nombres d'objets identiques | (3 et 6) oranges, chats | 5 | |
| | 53 | Comparaison nombres/objets de tailles différentes | (3 et 6) avocats, ananas | 5 | |
| Rythme (6) | 54... | Séquence (3 niveaux) | Transformer un signe abstrait en action capable | 5 | |
| | 61... | Codage-transfert (2/3 niveaux) | Base abstraite (signes, couleurs) - Base action (mouvements, musique) | 5 | |
| Langage - Compréhension (7) | 62 | Connaissance de mots en langue locale | | 1 | |
| | 63... | Connaissance de mot en français (5 niveaux) | | 1 | |
| | 71 | Compréhension d'instructions en langue locale et française | | 1 | |
| | 72 | Questionnement avec hier, maintenant, demain (jamais) | Vérifier seulement la compréhension du temps | 1 | |
| Langage - Expression (8) | 81 | Couleurs (langue locale et français) | | 1 | |
| | 82 | Jours de la semaine | | 1 | (1) si proche de la perfection, (2) si passable, (0) si non réponse |
| | 83 | Corps (langue locale) | | 1 | |
| | 84 | Nom, prénom | | 1 | |
| | 85 | Objets usuels (langue locale et français) | | 1 | |
| | 86 | Raconter sur base d'une image (langue locale) | | 1 | |
| Comportement de l'enfant pdt le test (enquêteur) (9) | | Attitude générale | | | |
| | | L'enfant écoute bien les consignes | | | Bien (1), Moyen (2), avec difficultés (3) |
| | | L'enfant se mobilise sur le travail | | | Bien (1), Moyen (2), avec difficultés (3) |
| Comportement (enseignant) (9) | | Adaptation au contexte de l'école | | | Bien (1), Moyen (2), avec difficultés (3) |
| | | Relation avec les camarades | | | Bien (1), Moyen (2), avec difficultés (3) |
| | | Motivation par rapport au travail demandé | | | Bien (1), Moyen (2), avec difficultés (3) |

On va ensuite trouver des renseignements sur l'élève lui-même, son nom et prénom, son numéro d'identification (s'il existe), son repère⁵, son sexe, son âge et éventuellement sa langue maternelle (si on se situe dans un pays caractérisé par une diversité linguistique).

Le troisième groupe d'informations concerne l'éventuelle préscolarisation de l'enfant avant son accès en primaire. Pour les enfants qui ont été préscolarisés, on identifie cette structure (qui doit être celle préalablement indiqué à l'enquêteur), son nom et son code⁶, son type (public, privé, communautaire, coranique ou autre), et surtout le nombre des années effectivement passées dans le préscolaire.

Enfin, le dernier groupe d'informations est de nature sociale et concerne la famille de l'enfant. En premier lieu, on identifie si l'enfant vit avec ses deux parents biologiques, avec l'un d'eux et un tuteur (cadre familial monoparental), ou bien s'il est élevé dans une famille qui ne comprend aucun de ses parents biologiques. On note ensuite l'activité professionnelle du père (ou du tuteur) et de la mère (ou de la tutrice)⁷.

5.3.2 Les résultats de l'enfant au test d'évaluation

Le deuxième volet du questionnaire élève comporte les réponses aux items de l'outil de l'évaluation; l'enquêteur reportera sur cette partie, la réponse cotée à chacun des items qui constituent les domaines de compétences retenus pour évaluer le degré d'acquisition des pré-requis des enfants à l'entrée en primaire.

Ce volet doit être défini après que la mise au point de l'outil de mesure des pré-requis ait été finalisé. En effet, à chaque domaine de compétences correspond un certain nombre d'items et à chaque item un type de réponse; si on prend par exemple l'item dans lequel l'enfant doit montrer avec son doigt l'objet qui est sous la table, sa réponse va être cotée «0» si la réponse est fautive, «1» si la réponse est juste et «9» si l'enfant n'as pas donné de réponse. En outre pour certains items qui comportent plusieurs aspects tels que celui ciblant la motricité fine où l'élève devra reproduire des signes géométriques, la réponse peut être complète, partielle (ou bien sûr totalement mauvaise). La cotation va alors de 0 à 4 dans la mesure où il s'agit de reproduire quatre traits («0» si aucun trait n'est reproduit correctement, «1» si un seul trait a été reproduit, «2» si deux traits sont convenablement reproduits, et ainsi de suite). On devra donc, construire dans ce volet du questionnaire, les cases correspondant au nom et au numéro de chaque item choisi et construire des cases où seront reportées les réponses (cf. Annexe 2).

Cela dit, le jour de la passation du test, l'enquêteur, pour rappel, après avoir identifié les enfants à enquêter, qu'il départagera en deux groupes de cinq enfants, un groupe A et un groupe B, et que pour chaque élève sera construit son repère, selon le groupe auquel il appartient et selon le numéro qu'il lui est attribué. Il faut rappeler également, que dans la nature des items à administrer, il y a ceux qui sont à passation collective et ceux dont la passation est de nature individuelle. Pour les items à passation collective, une difficulté observée a été pour l'enquêteur de noter les réponses en temps réel sur la fiche individuelle

5. Le repère de l'élève, sera construit par l'enquêteur qui une fois le groupe des 10 élèves à enquêter a été identifié, il va les partager en deux groupes de 5 élèves chacun A et B, et dans chacun de ces deux groupes chaque élève sera coté d'un repère allant de 1 à 5, dans le groupe A par exemple, il va y avoir les 5 élèves cotés de A1, A2, ... A5

6. Le code de la structure est celui attribué et qu'on trouve dans les données statistiques du ministère de l'éducation, sinon, c'est celui qui sera construit lors de l'enquête et qui identifiera chacune des structures. Ce code, est la clé de fusion dans les différentes bases d'analyse.

7. L'équipe travaillant sur ce questionnaire pourra s'enquérir auprès de l'office national des statistiques des modalités retenues pour coder les catégories professionnelles. Il est en effet préférable de faire des regroupements plutôt que de noter la profession détaillée (par exemple, «cadres» regroupera médecin, juriste, pharmacien, dentiste, professeur ; de même, les éleveurs, les cultivateurs, les pêcheurs seront regroupés dans la catégorie des «agriculteurs»). Ces catégories préalablement définies dans le questionnaire, pourront faire l'objet d'autres regroupements au cours des analyses si cela s'avère nécessaire.

de chacun des cinq enfants pour lesquels il assure la passation des tests. Pour contourner cette difficulté, il a été trouvé commode d'élaborer une «fiche témoin» pour chaque groupe pour ce qui concerne les items à passation collective.

Cette fiche, portera, bien évidemment, à l'entête le nom de l'école, et le type du groupe (A ou B). Elle comportera par la suite, un tableau qui résumera dans ses colonnes, les titres et les numéros des items par domaine de compétences retenues pour l'évaluation des pré-requis de ces enfants, le code de la cotation pour chacune des réponses, et des colonnes où il reportera la réponse cotée de chacun des élèves du groupe en question (A ou B) à chacun des items. Les élèves seront définis par leur repère (élèves A1 ou B1, élève A2 ou B2 et ainsi de suite). Cette fiche appelée «fiche témoin», sera également conçue, une fois que l'outil d'évaluation aura été finalisé (cf. Annexe 3 pour un exemple).

5.3.3 La rédaction du guide pour l'enquêteur

La formation des enquêteurs est menée par l'équipe des deux consultants ainsi que par les personnes de l'équipe nationale partie prenante à l'organisation du travail (direction du préscolaire et/ou de l'enseignement primaire, inspecteurs, ..., Unicef). Cela a par exemple été le cas au Togo, où des membres de l'équipe du Ministère de l'Education (MEPS) ont participé à la formation des enquêteurs et les ont supervisés pendant la phase de terrain. La qualité de la formation dispensée aux enquêteurs détermine, dans une large mesure, la qualité des données de l'enquête. Il est donc important de rédiger un «guide de l'enquêteur», c'est-à-dire un document qui contient d'abord les instructions générales concernant comment prendre contact avec les autorités régionales (directeur régional, inspecteur de circonscription) et avec les directeurs d'écoles; bien qu'il soit prévu que la direction du préscolaire fasse préalablement à l'enquête, une information sur le travail en cours à ces autorités du niveau déconcentré et aux directeurs d'écoles, en leur demandant notamment de collecter l'information sur la profession des deux parents (ou tuteurs) de tous les nouveaux entrants en première année primaire lors de leur inscription.

Mais ce guide apporte surtout les indications pertinentes sur la manière de concrètement mener l'enquête. Ainsi, on indique comment l'enquêteur doit préparer son enquête avec le concours du directeur de l'école, comment il va choisir les élèves qui vont passer les épreuves : 8 élèves ayant fait la structure préscolaire spécifique identifiée pour cette école primaire et les 2 élèves qui n'ont bénéficié d'aucune forme de préscolarisation⁸. Le guide fournit également des indications et des précisions sur la façon de remplir et de préparer les fiches d'évaluation pour chaque élève qui sera enquêté; il fournit également des exemples pour l'aider dans la compréhension des questions posées et sur leur administration concrète avec les élèves. De façon complémentaire, le document indique comment et à qui les documents d'enquête (notamment les fiches individuelles des élèves, groupées par école primaire) seront acheminés vers le superviseur de l'enquête.

Le guide de l'enquêteur (voir un exemple illustratif en Annexe 4) sert donc à la fois d'appui à la formation des enquêteurs et de cadre pour la réalisation de leur travail de terrain; on considère une bonne pratique de rédiger (au moins pour partie) le guide de l'enquêteur avec les enquêteurs eux-mêmes lors des trois (ou quatre) jours de leur formation, celle-ci devant sans doute se dérouler environ deux semaines avant le début des opérations d'enquêtes.

Il est important que les enquêteurs puissent se référer à un document cadre, s'ils ont des interrogations au moment où ils administrent le test. Le guide est lui est remis en même

8. A titre d'exemple, s'il ne trouve pas les huit élèves provenant de la structure préscolaire ciblée, il prend tous ceux qui ont la caractéristique recherchée et il ajoute les manquants pour aller à 8 avec ceux qui ont fait un autre type de préscolarisation que celui recherché dans cette école primaire particulière.

temps qu'un kit comprenant l'instrument de mesure et les documents accompagnateurs (les items avec les vignettes, les planches, le questionnaire élève et la fiche témoin, dans des nombres correspondant à leur programme d'enquêtes).

Enfin, un numéro de téléphone sera donné à tous les enquêteurs pour joindre une permanence (active sur l'ensemble de la durée de l'enquête) qui sera en mesure de répondre aux circonstances particulières (non prévues) lors du déroulement du travail. Notons que **la période et la durée de réalisation des enquêtes** sont des aspects à bien prévoir dans l'organisation du travail :

- Concernant la **période**, il a déjà été précisé qu'il était préférable de pouvoir commencer environ deux semaines après le début de l'année scolaire; mais l'expérience prouve que la notion de rentrée scolaire n'était, dans la réalité, pas forcément un élément homogène sur le territoire d'un pays et qu'il fallait pouvoir s'organiser parfois pour introduire la flexibilité nécessaire pour tenir compte de cet état de fait;
- Concernant **la durée de réalisation des enquêtes**, il est préférable qu'elle soit courte et qu'elle puisse s'étagé plus ou moins sur deux semaines (dans les limites inhérentes au point précédent) pour éviter que les enfants enquêtés n'aient pas déjà une réelle expérience de scolarisation primaire lorsqu'ils sont exposés aux épreuves d'évaluation.

On notera que le nombre des enquêteurs à mobiliser est normalement réduit dans la mesure où un enquêteur peut administrer les épreuves à une école primaire (10 élèves en deux groupes de 5) par jour et qu'il peut enquêter sur dix jours de classe; cela veut dire qu'on peut normalement confier la réalisation de l'enquête pour 100 élèves de primaire. Un échantillon global de 1 200 enfants conduit donc à la mobilisation à l'équivalent de 12 enquêteurs sur 2 semaines.

5.4 Données sur les caractéristiques des structures préscolaires individuelles

Rappelons tout d'abord que l'échantillon identifié pour réaliser l'enquête a été construit avec comme point de départ le fichier les données administratives sur les différentes formules du préscolaire existantes dans le pays. Ce sont bien en effet les structures préscolaires **individuelles** qui constituent au cœur de l'évaluation envisagée. Ce dernier adjectif «individuelles» est essentiel à considérer. Si l'appartenance à une formule «préscolaire générique» (c'est une structure de type communautaire ou bien une école préscolaire privée confessionnelle,...) est certes important à considérer, ce qui compte ici, c'est aussi qu'il s'agit de l'école «Notre Dame» de telle localité ou bien de l'école des «Petits Poussins» de telle autre. En effet, on ne vise pas seulement à évaluer la performance moyenne des différentes formules génériques, on vise également, et surtout, à profiter de la variabilité générale existant entre structures préscolaires individuelles (entre formules certes, mais aussi au sein de chacune d'entre elles) dans les modes d'organisation (ressources, caractéristiques des éducateurs, taille des groupes pédagogiques, contenus pédagogiques dispensés,...) pour identifier les facteurs qui exercent un impact avéré sur le degré de préparation des enfants lorsqu'il abordent la scolarité primaire⁹.

La méthode empirique pour identifier les facteurs d'organisation des structures qui ont une influence avérée sur les chances d'un enfant¹⁰ d'être efficacement préparé à l'entrée en

9. Les écoles primaires identifiées sont certes importantes car c'est en leur sein qu'est organisée l'enquête; mais le choix de ces écoles primaires dérive uniquement du fait qu'elles sont «associées» avec les structures préscolaires ciblées (cette association, souvent sur base de proximité géographique, étant établie sur le fait qu'on s'y attend à trouver des enfants qui étaient au cours de l'année précédente dans les structures préscolaires individuelles cibles instrumentales de cette analyse).

10. Dans la mesure où un enfant possède aussi des caractéristiques individuelles (personnelles et sociales) qui sont susceptibles de contribuer à son développement, en général, à celles de ses compétences pour aborder le primaire en particulier, ces attributs individuels devront être considérés de façon jointe dans l'analyse.

primaire consiste au sens large à mettre en regard les résultats des enfants aux tests de l'enquête avec les caractéristiques des structures préscolaires qu'ils ont fréquentées. Il convient donc de mobiliser des données appropriées sur ce dernier point.

- * Le fichier des statistiques scolaires qui recensent l'ensemble des structures préscolaires « officielles » du pays au cours de la dernière année précédant l'enquête (ou l'année la plus récente où ces données sont disponibles) constitue une référence importante pour les données dont nous avons besoin. Bien que le format de ces données administratives puisse différer d'un pays à l'autre, il existe en général des informations i) sur la structure en général, sa location et son attachement institutionnel, son type, ses infrastructures et ses équipements, ii) sur ses élèves (âge, sexe, section), et iii) sur les personnels employés (âge, niveau d'études, formation reçue, expérience, statut,...). C'est sur la base de ce fichier global que l'échantillon des structures préscolaires est construit. A chacune de ces structures individuelles, un code sera affecté (on peut aussi utiliser un code préexistant si cela est jugé approprié), ce code servant aussi à identifier l'origine préscolaire dans la fiche individuelle de chaque enfant lors de l'enquête réalisée dans les écoles primaires associées au moment de la rentrée scolaire.
- * Cependant, il se pourrait, que certaines structures qui font partie de l'échantillon de l'enquête ne soient pas répertoriées dans les données administratives du ministère. Pour cela, il conviendra de réaliser une enquête spécifique afin de collecter les données manquantes et compléter la base de données administratives sur les structures; un questionnaire simplifié, comprenant les principales variables de la base administrative pourra ainsi être construit et faire l'objet de passation selon des modalités à définir par l'équipe nationale (avant l'enquête, en parallèle à celle-ci,...) dans le contexte local.
- * L'expérience de la réalisation de ce type d'évaluation, lors de la mise au point progressive de ce prototype dans plusieurs pays de la région, a conduit à considérer que les informations contenues dans les bases administratives des structures préscolaires étaient généralement insuffisantes pour mener les analyses d'évaluation souhaitables. En particulier, si on pouvait bien séparer l'influence des facteurs individuels (y compris la durée de la scolarisation et sociaux (type de localisation et profession des parents) d'une part, celle des facteurs organisationnels logistiques d'autre part, des différences fortes restaient entre formules et structures préscolaires individuelles. On était alors amené à conjecturer que celles-ci pouvaient tenir à des aspects tels que la disponibilité des petits matériels et de consommables pour les élèves, les contenus d'activités proposées aux enfants, les méthodes pédagogiques mobilisées, les modes de gestion des établissements mises en œuvre et les ressources mobilisées (selon leurs origines et leurs emplois) pour faire fonctionner les structures.

C'est dans cette direction, qu'un questionnaire complémentaire a été élaboré (dans les pays où l'enquête est en cours de réalisation, d'abord à Sao Tomé e Príncipe, puis de façon plus développée au Niger et au Sénégal) en vue d'enrichir la base sur les données qui caractérisent les structures préscolaires en informations sur les contenus dispensés et sera administré aux directeurs des structures préscolaires. Préparé par l'équipe nationale pour la réalisation de l'enquête, ce questionnaire est administré à chacune des structures retenues dans l'échantillon¹¹ (voir un exemple en annexe 5).

Après la collecte de ce questionnaire, les informations recueillies (y compris le code de la structure individuelle) feront l'objet de saisie selon un masque approprié, de façon à pouvoir le fusionner avec la base des données sur les caractéristiques des structures préscolaires administratives (éventuellement complétées pour les formules non considérées dans les statistiques administratives).

11. Il comporte trois volets i) sur les dépenses de l'année précédant l'enquête de terrain (contribution de l'Etat, cotisations des parents/communautés, appui d'autres partenaires,...) ainsi que l'usage qui en est fait; ii) les contenus dispensés (importance et temps accordée à telle ou telle activité), la langue utilisée dans les interactions avec les enfants et le degré d'utilisation de la langue d'enseignement du primaire; et, iii) informations, sur la régularité des services, l'assiduité des enfants, régularité dans le paiement des salaires des éducateurs etc.



LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Avant de procéder à l'analyse des données de l'enquête, il est nécessaire d'organiser les fichiers et de «nettoyer» les données. Plus précisément, le travail consiste à i) contrôler la cohérence des informations et réduire le nombre de données atypiques et de données manquantes; ii) fusionner les différents fichiers, et enfin, iii) créer les variables de base et les scores synthétiques par domaine de compétence ou par compétence nécessaires à l'analyse du bilan de compétences des enfants à l'entrée au primaire selon qu'ils aient ou non fréquenté une structure de préscolaire.

6.1 Le contrôle de la qualité et de la cohérence des données de base

Avant que les deux fichiers de référence (base élèves et base des données sur les structures préscolaires) ne soient fusionnés pour disposer d'un fichier global, un travail préalable de nettoyage des données devra être effectué de façon minutieuse. Cela peut prendre des formes potentiellement assez nombreuses. Il s'agit de chercher à minimiser le nombre des données non fiables et des données manquantes (ainsi que leur incidence éventuelle sur les résultats obtenus). Pour cela des dispositions variées peuvent être prises :

- * La plus simple consiste à identifier les codes qui sortent de ce qui a été retenu dans la construction des questionnaires et à traiter les cas. Par exemple, un code 3 pour le sexe n'est pas possible, car il faut que l'enfant ait 1 ou 2 (garçon ou fille); la connaissance du prénom de l'enfant permet de régler ce cas, sachant que ceci se fait normalement au moment de la saisie avec un masque qui identifie tout de suite ces problèmes. Il en est de même de l'âge, ou des scores aux items qui doivent rester dans les limites fixées.
- * Des vérifications peuvent aussi se faire à partir de la construction de variables nouvelles, notamment celles calculées comme le rapport entre des variables existantes. Ce peut être par exemple le cas du taux d'encadrement dans les structures préscolaires qui rapportent le nombre des élèves à celui des éducatrices, ou bien celui des dépenses de fonctionnement hors salaires par élève. Ces variables seront potentiellement importantes dans l'analyse, et il importe d'éviter les erreurs les plus manifestes de sorte à ne pas apporter de distorsion dans les estimations ultérieures. On s'attend certes à une certaine variabilité, mais on imagine bien aussi que des chiffres très faibles ou très élevés peuvent résulter d'erreurs (dans l'une ou l'autre des informations, soit au moment de la collecte soit à celui de la saisie). Pour cela, l'examen de la distribution des variables considérées peut se révéler tout à fait éclairant (outre le fait que cela permet de prendre connaissance avec la diversité de la réalité analysée). De façon plus générale, la description de la distribution des variables dont le champ n'est pas a priori délimité par le codage est en toute hypothèse intéressante à examiner.

- * Des erreurs plus insidieuses peuvent aussi être détectées lors de la fusion des deux fichiers de référence, avec notamment des codes de structures préscolaires qui ne correspondent pas entre les deux fichiers. Ces erreurs doivent impérativement être convenablement traitées car cette fusion est au cœur de la construction de la base des données pour l'analyse. En outre l'identification de quelques codes erronés peut cacher des erreurs plus larges dans la fusion; un certain nombre de vérifications manuelles sont essentielles; et celles-ci sont possibles car le fichier ne comporte qu'entre 100 et 150 structures préscolaires.
- * Dans les points qui viennent d'être mentionnés, on s'attachait aux erreurs possibles dans la valeur numérique des variables; ce questionnement pour améliorer et compléter la base s'applique aussi aux valeurs manquantes de telle ou telle variable pour tel ou tel individu ou structure. Une attention particulière doit être apportée à cette question. En effet, si on ne fait rien pour la traiter, la machine va en fait supprimer tous les individus pour lesquels une valeur est manquante, même pour une seule variable; et comme on va chercher à identifier l'incidence jointe d'un certain nombre de variables on risque ainsi de perdre potentiellement de nombreuses observations individuelles. Le contexte est bien sûr plus intense si les valeurs manquantes concernent les structures car ce seraient alors cette structure et tous les individus qui l'ont fréquentée qui seraient alors de facto éliminés. Plusieurs dispositions sont possibles pour traiter ces questions (recodage, estimation de la valeur la plus probable sur la base d'informations connues par ailleurs, fixation à la valeur moyenne pour conserver l'observation sans influencer sur les relations d'ensemble, utilisation d'une modalité spécifique qui regroupe les données manquantes sur telle ou telle variable et qui sera utilisée comme telle dans les analyses).

Notons enfin que nous avons surtout utilisé des exemples pour illustrer la question du «nettoyage» des fichiers de traitement et des variables qu'ils contiennent, et qu'il n'est pas possible ici d'envisager tous les cas susceptibles de se rencontrer. Le seul aspect à souligner que ce travail préalable (qui va demander souvent un volume de temps non négligeable) est indispensable et qu'il constitue un investissement rentable à faire avant de s'engager dans les analyses plus ciblées sur l'objet même du travail.

6.2 La fusion des fichiers «élèves» et celui des «structures préscolaires»

Comme cela a été déjà souligné, l'enquête sur le bilan des compétences des enfants entrant en primaire, se base sur la constitution de deux fichiers de référence, i) un fichier élèves, comprenant les caractéristiques des enfants enquêtés (âge, genre, cadre familial, CSP des parents/tuteurs, statut préscolaire antérieur) ainsi que leurs réponses cotées pour chacun des items de l'épreuve d'évaluation; et ii) un fichier des «structures préscolaires», contenant des données caractérisant ces structures en termes d'équipement, d'effectifs, de données sur les personnels (éducateurs), de mode de fonctionnement et d'organisation, des données sur les contenus dispensés ainsi que des données de nature financière.

Ces deux fichiers se situent à deux niveaux d'analyse différents ; ils n'ont pas non plus le même nombre d'observations (peut être 1 200 pour le fichier des individus, et 120 pour celui des structures dans la mesure où la collecte des données individuelles est fondée sur le test

de 10 enfants, 8 provenant d'une structure bien identifiée et 2 qui n'ont eu aucune forme de préscolarisation avant d'accéder au primaire).

Dans la mesure où les analyses se situent au niveau des enfants, il s'agit de fusionner les deux fichiers, en veillant à ce que soient associées à chaque enfant les caractéristiques et les données sur la structure qu'il a fréquentée. La fusion des fichiers se fait alors de façon standard dans un logiciel de traitement statistique. Dans le logiciel SPSS qui pourra souvent être utilisé, on mobilise la commande de «fusion des fichiers», en «ajoutant des variables» et en utilisant la variable ou clef d'identification (ou d'appariement) qui relie chaque enfant au jardin où il a été préscolarisé, et il s'agit du code d'identification de la structure préscolaire.

6.3 Les résultats aux tests et la construction des scores synthétiques

L'analyse des résultats aux tests pourra se faire 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 avant l'accès au primaire afin d'établir l'existence et éventuellement l'intensité d'un lien entre le passé préscolaire d'un 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.

La construction de l'indicateur synthétique de performance d'un enfant dans une ou plusieurs dimensions peut être réalisée sur la base de deux approches : i) La première approche consiste simplement à sommer de façon directe l'ensemble des scores aux différents items; 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 des items appartenant à un domaine donné, il existe une variable latente qui caractérise la performance globale d'un enfant dans ce domaine.

6.3.1 La construction des scores synthétiques à partir de la «*méthode additive directe*»

Pour cela, le calcul d'un score agrégé, pour chacune des dimensions considérées (SCG), est construit comme la somme des scores obtenus à chacun des items qui y contribuent. Avant d'effectuer cette sommation, il est toutefois généralement nécessaire de revoir la métrique utilisée lors de la cotation des réponses. Il est ainsi nécessaire de recoder chacun des items en faisant l'hypothèse instrumentale raisonnable selon laquelle ceux qui n'ont pas répondu

à cet item (codé en général 9 au niveau de la cotation initiale) ne connaissent en fait pas la bonne réponse, si bien que leur non réponse est assimilée à une mauvaise réponse (codée en général 0). Cette sommation des scores des différents items (après révision pour tenir compte des non-réponses) offre un résumé de la performance globale de l'enfant dans chacune des dimensions considérées; de façon complémentaire, un score global pourra être calculé en sommant tous les scores agrégés attachés à chacune des différentes dimensions¹².

6.3.2 La construction d'un score synthétique à partir de la méthode factorielle

La méthode factorielle part de l'idée que pour un ensemble d'items (cet ensemble pouvant être limité à un domaine thématique ou correspondre à l'ensemble de l'épreuve d'évaluation) il existe une compétence générale latente dont le score à chaque item donnerait une mesure particulière. Dans cette conception des choses, tout item porte en lui-même i) une image de la compétence générale inobservable et un élément spécifique lié à la particularité de l'épreuve associée à chaque item individuel¹³. La méthode factorielle, dont l'application à un ensemble de scores est intégrée aux divers logiciels statistiques (dont SPSS, qui est souvent utilisé pour ces travaux) permet d'identifier une compétence globale de chaque enfant, celle-ci étant considérée comme une mesure du degré de préparation des enfants à l'entrée au cycle primaire sur la base de la batterie des items pris en compte.

Sur la base de ces deux méthodes, qui peuvent bien sûr facilement être mises en œuvre de façon complémentaire, on peut ainsi disposer d'une série d'indicateurs synthétiques : i) des scores thématiques pour chacun des domaines de compétences spécifiques considérés (spatio-temporel, graphisme, langage, ...); ii) des scores globaux; avec d'une part la perspective additive et la perspective factorielle pour les mesurer.

Mais il convient de noter que ces différents scores sont exprimés dans des échelles différentes (ils n'ont ni la même moyenne ni le même écart-type). Dans ces conditions, leur comparaison n'est pas directement possible; or, on souhaitera bien sûr pouvoir faire ces comparaisons. Ceci sera important dans la mesure où on souhaite par exemple déterminer si les différences entre les différentes formules préscolaires sont plus intenses sur tel aspect ou tel autre des compétences des élèves; Ceci sera aussi important quand on cherchera à identifier du poids des facteurs explicatifs dans le cadre 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 sera pertinent de standardiser avec une échelle commune pour tous les scores.

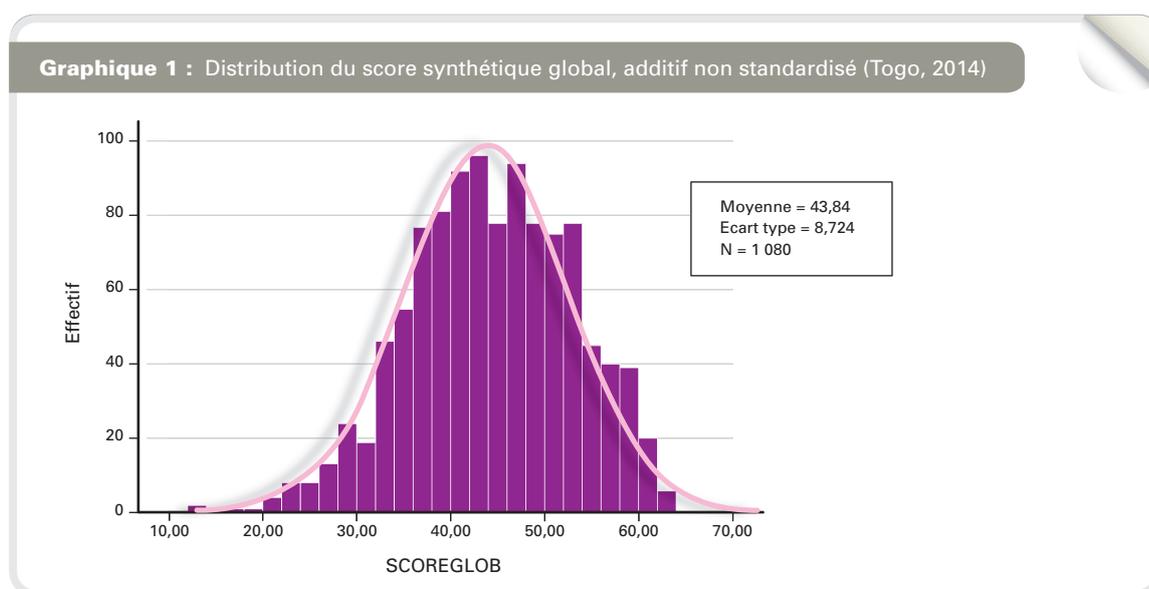
Pour ces raisons, il sera utile, après l'estimation des différents scores dans leur « mesure brute », de passer à leur normalisation ou à leur standardisation. Celle-ci est effectuée en recalibrant les mesures brutes et en leur affectant des chiffres identiques d'une part pour la moyenne et d'autre part pour l'écart-type de leur distribution. Ces valeurs communes peuvent être choisies sans restrictions particulières, mais le choix se porte souvent soit sur une transformation « centrée-réduite » de la variable brute (0 pour la moyenne et 1 pour l'écart-type), soit pour une transformation conventionnelle dans le domaine des tests

12. Dans ce contexte, il pourra être intéressant de construire la matrice générale des corrélations entre les différents scores agrégés attachés à chacune des dimensions thématiques considérées dans la préparation de l'enquête et le score global; ceci permet d'identifier l'intensité des relations entre dimensions et surtout de mesurer quelles dimensions sont les plus fortement associées au score global (qui mesure le degré de préparation au primaire).

13. Un peu comme si on voulait mesurer une compétence physique générale et que pour se faire on faisait des épreuves de course, de saut, de lancer, de natation, de portée, etc. Dans ce cadre conceptuel, le score de chaque épreuve porte à la fois la marque de cette capacité générale (les individus très bons physiquement ont tendance à la fois à courir vite, à sauter haut, à lancer loin) et la marque de capacités particulière tenant à la spécificité de chaque épreuve.

psychologiques qui propose une standardisation avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15. Cette dernière forme est en fait préférée car la variable centrée réduite ne parle pas spontanément aux acteurs du système et à ceux, non spécialistes, qui seront amenés à prendre connaissance des résultats de l'évaluation.

Ces scores constituent la référence en regard de laquelle sera conduite l'ensemble des analyses, et que seront estimés et validés l'impact des activités (dans la variabilité de leurs caractéristiques) qui ont pu prendre place dans la période qui a précédé l'accès au primaire; il convient de souligner que ce n'est en fait pas tant le score lui-même que sa variabilité, qui constitue l'aspect central d'intérêt. A titre d'illustration, le graphique 1, ci-après, propose la distribution du score global additif non standardisé¹⁴ dans le contexte de l'étude expérimentale réalisée au Togo. La moyenne étant 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.



Ce graphique manifeste très clairement 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; en effet, il est mesuré que le score additif global varie sur une plage comprise plus ou moins entre 20 et 60 points.

- * La variabilité interindividuelle des résultats constitue d'abord **un constat utile en lui-même**. Les enfants arrivent en primaire avec des bases déjà très différenciées. La validité empirique de la formule pédagogique classique selon laquelle «l'instituteur du primaire écrirait sur une feuille blanche les acquisitions de ses élèves» doit donc être clairement relativisée : la feuille initiale à l'entrée en primaire est sans doute assez blanche pour certains élèves; elle est déjà partiellement écrite pour d'autres, et cela va les mettre dans des conditions beaucoup plus favorables pour leur scolarisation primaire¹⁵.

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

15. On pourrait penser que les modalités de fonctionnement du primaire devraient sans doute davantage tenir compte de cet état de fait.

* Mais la variabilité interindividuelle des résultats constitue aussi **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. C'est donc l'évaluation des élèves au début de la première année primaire qui servira de cadre à l'évaluation (qui donnera de la valeur empiriquement validée) de ce qui s'est passé dans la période antérieure à l'accès au primaire. Deux groupes de variables peuvent à cet égard être utilement distinguées :

- i) celles qui sont **exogènes** et de nature sociale et géographique et dont il importe d'identifier et de quantifier l'impact. Cette importance tient à plusieurs éléments complémentaires : le premier est que pour estimer correctement l'impact des variables de politique éducatives qui seront examinées, il conviendra de contrôler l'influence des variables sociales et géographiques car elles ont une incidence générale sur le développement des enfants; en outre, il faudra les prendre en considération et contrôler leur influence dans l'évaluation des différentes formules préscolaires dans la mesure où celles-ci s'adressent souvent à des publics différenciés sur ces plans (sachant que ces différenciations sociales étant générales, elles s'appliquent aussi à l'intérieur de chacune des formules de préscolarisation); enfin, ce n'est évidemment pas parce que ces variables sont exogènes qu'il ne serait pas pertinent de chercher les moyens de réduire leur incidence en matière de préscolarisation;
- ii) celles qui sont endogènes et donc plus directement **manipulables par les politiques éducatives** et qui peuvent être utilisées pour d'une part améliorer la situation moyenne de préparation des enfants à leur scolarité primaire (et par conséquent la qualité de ce cycle lui-même), et d'autre part également de réduire les disparités entre groupes sociaux. Ces facteurs sont ici objet d'évaluation, mais il importe de garder à l'esprit que la valeur de l'évaluation de l'existant tient au fait qu'elle formera les bases pour penser la politique éducative future.

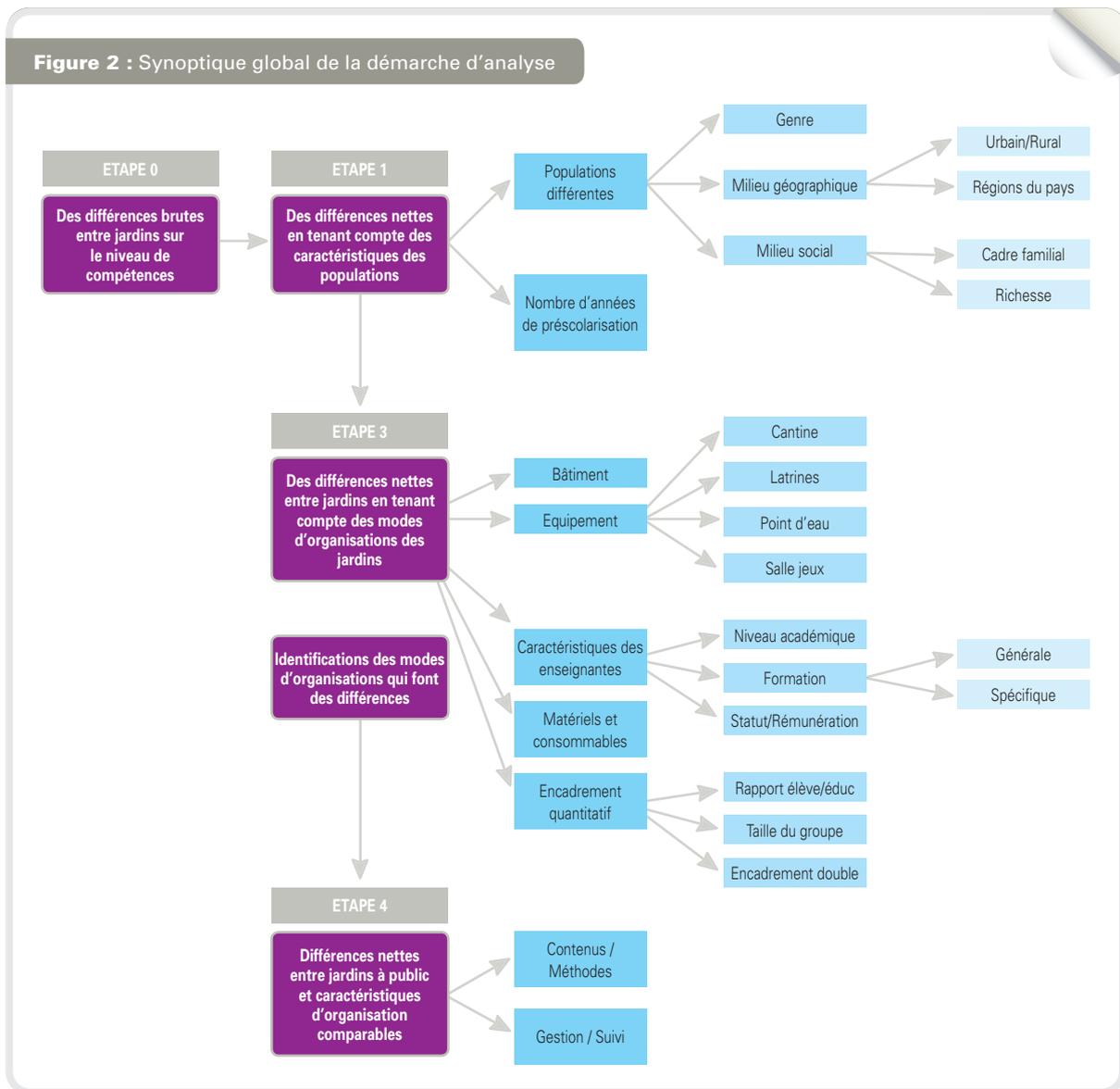
6.4 La démarche qui pourra être suivie pour l'analyse des données de l'enquête

Compte tenu de deux éléments fondamentaux, à savoir i) que de nombreuses variables, situées à différents niveaux d'analyse, interviennent potentiellement pour rendre compte de la variabilité du niveau des compétences des enfants à l'entrée en primaire (illustrée dans le graphique 1 ci-dessus), et ii) que celles-ci agissent de manière interactives, il importe de mettre en œuvre des analyses appropriées, en ménageant la double perspectives i) qu'elles soient pertinentes au plan des traitements statistiques et ii) qu'elles soient appropriables et porteuses de sens pour des lecteurs non entraînés pour ce type d'exercice¹⁶.

La figure 2 propose de façon schématique une vision synoptique de la démarche concrète qui pourrait être suivie, sachant qu'elle articule différentes étapes décrites ci-après;

16. Aucune de ces deux perspectives ne doit sans doute ni être négligé ni tout à fait prendre le pas sur l'autre. Mais si l'appropriation et le sens sont essentiels (et on doit faire des efforts dans cette direction), cela ne peut toutefois pas être au prix de traitements des données qui seraient in fine non valides au plan analytique.

Figure 2 : Synoptique global de la démarche d'analyse



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, entre urbains et ruraux, entre riches et pauvres, entre les différentes régions du pays; mais surtout des différences entre ceux qui ont fait du préscolaire ou qui n'en ont pas fait, et aussi des différences brutes entre les scores des élèves selon le type de structure préscolaire fréquentée l'année précédente (qui constitue une variable cible importante des analyses effectuées).

Il convient de garder à l'esprit que les écarts qui vont d'être présentés dans cette étape¹ sont bruts et univariés, alors que l'existence de relations statistiques avec d'autres variables est susceptible d'avoir des conséquences qu'il ne faut pas sous-estimer¹⁷. Ainsi, l'effet de telle ou telle des variables considérées peut devenir plus, ou moins, fort lorsqu'on mesurera (dans les étapes suivantes) des influences (plus ou moins) nettes de ces relations statistiques dans un contexte de modélisation multivariée.

Modélisation multivariée de l'influence des différentes variables sur les compétences

L'objectif des étapes suivantes est de mieux comprendre la manière dont certaines variables individuelles et sociales de l'enfant (favorables ou défavorables) et les variables caractéristiques des structures préscolaires et de leur organisation articulent leur incidence pour rendre compte de la variabilité du niveau de compétences de l'enfant lors de son accès au cycle primaire. Et comme ces variables peuvent être partiellement statistiquement liées, il est préférable d'avoir recours à des techniques de modélisation multivariée, permettant, toutes choses égales par ailleurs, de déterminer si une variable a un impact ou non sur la variable cible, et le cas échéant d'en connaître le sens et l'ampleur. Par ailleurs, 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.

ETAPE 2

Après avoir mesuré ces différences brutes entre formules de préscolarisation, il importe de prendre en compte que la distribution de la localisation et des caractéristiques sociales des élèves, comme la durée de leurs études préscolaires avant d'entrer en primaire, peut différer de façon notable à la fois en moyenne entre ces formules (et aussi entre structures individuelles au sein d'une même formule). Ainsi la formule communautaire est surtout rurale avec des élèves de milieu modeste, alors que la formule privée est surtout urbaine en recrutant des élèves socialement favorisés. Or comme les enfants urbains et socialement favorisés ont en général un meilleur développement cognitif et langagier, il s'ensuit qu'il importe de contrôler ces caractéristiques exogènes pour effectuer la comparaison entre les différentes formules de préscolarisation 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 (des facteurs géographiques et sociaux ainsi que de la durée de préscolarisation) entre formules et structures préscolaires individuelles. Dans cette étape 3, on examine dans quelle mesure ces dernières pourraient s'expliquer par le fait que les moyens qu'elles mobilisent et les modes d'organisation qu'elles mettent en œuvre sont différents (caractéristiques académiques et types de formation des enseignants, taille des groupes,...). Ce faisant, on identifie aussi lesquels de ces facteurs font des différences en matière d'apprentissages chez les enfants. Ces informations sont évidemment très importantes à titre de connaissances dans le cadre du rapport d'évaluation; mais elles le seront aussi ultérieurement encore davantage dans la perspective de définir les contours d'une politique éducative coût-efficace pour le préscolaire¹⁸.

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

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

ETAPE 4

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

Il est alors encore vraisemblable que des écarts restent entre les différentes formules de préscolarisation considérées dans l'étude, sachant qu'il est aussi très probable que les hiérarchies entre elles soient, à ce stade, bien différentes de ce qu'elles étaient à l'étape 1 ou 2. Si des écarts subsistent, ils peuvent certes renvoyer au fait que le travail réalisé jusque là n'est pas parfait (parce que les données utilisées sont imprécises et parce qu'il peut manquer des aspects complémentaires qu'il aurait fallu prendre en compte); ces arguments sont et seront toujours présents d'une certaine manière quels que soient les efforts jusque là réalisés. Mais des écarts peuvent aussi subsister parce que, au-delà de l'effet du public et des modes formels d'organisation, les différentes formules préscolaires peuvent aussi offrir des services en nature «fondamentalement» différents au plan :

- i) du contenu des activités offertes aux enfants dans le fonctionnement quotidien, certaines formules ou structures étant plutôt axées sur la socialisation, alors que d'autres miseraient davantage sur les apprentissages cognitifs;
- ii) des aspects langagiers avec des volumes de temps plus ou moins longs affectés aux apprentissages de ce type, notamment en référence à la langue qui sera ultérieurement employée comme médium officiel d'enseignement dans le cycle primaire;
- iii) des approches et des méthodes pédagogiques mises en œuvre pour transmettre les contenus dont il est question aux points i) et ii) ci-dessus;
- iv) des modes de gestion des établissements tant au plan général que pédagogique et de l'appui donné aux éducatrices pour le suivi et la qualité de leur travail.

Ces points sont importants à considérer, le questionnaire, complémentaire aux données administratives, collecté auprès des structures préscolaires, visant à documenter ces points. Il est en effet possible qu'à l'instar de ce qui a été observé à d'autres niveaux d'enseignement, notamment dans le primaire, que ce ne soient pas tellement les ressources qui comptent le plus (il faut évidemment des ressources minimum) mais que la manière dont les ressources sont utilisées au niveau local joue aussi d'un poids tout à fait significatif.

ETAPE 5

L'étape 4 permet de clôturer la dimension technique du travail d'évaluation, d'une certaine manière pour lui-même. Mais une cinquième étape tout à fait importante est, de façon complémentaire, à considérer. Il s'agit de la restitution des résultats obtenus. Cette étape est importante en général; elle l'est sans doute encore plus importante dans la mesure où l'étude incorpore un degré de technicité qui dépasse celui auquel sont exposés les acteurs et les décideurs du système. Des efforts particuliers seront nécessaires, tant en termes d'explication que de temps consacré, pour que le sens des approches mises en œuvre et les résultats obtenus soient bien compris (optique de formation) et qu'il y en ait de façon jointe une bonne appropriation par les acteurs concernés.

VERS LA DÉFINITION DES BALISES DE RÉFÉRENCE POUR LE PROGRAMME DU PRÉSCOLAIRE



La première chose à souligner est que c'est évidemment au Gouvernement d'apprécier la pertinence et l'utilité des analyses qui seront faites et les conclusions qui seront obtenues dans le rapport. C'est aussi à eux, sans doute avec l'appui continué du bureau pays de l'Unicef, d'en examiner les implications en termes d'actions de politique éducative.

Dans la perspective d'appuyer le pays dans les activités de définition du programme national et d'utilisation des instruments analytiques mobilisés à cette fin (comme ceux décrits dans ce prototype), il importera que l'Unicef et ses partenaires puissent consacrer le temps et l'énergie nécessaire pour comprendre le travail fait et en animer efficacement le travail à partir des résultats obtenus avec les services nationaux en charge, ici, du préscolaire.

Cela dit, les directions suivantes seront probablement à considérer :

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 en tenant compte du cadrage financier élaboré à cet égard. 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 sur la durée de préscolarisation porteuse de valeur additionnelle la plus optimum. Dans la mesure où cela permettrait de réduire les dépenses par enfant préscolarisé, ce qui 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);

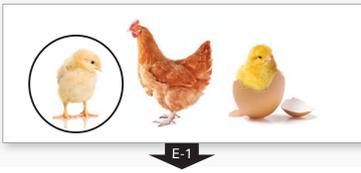
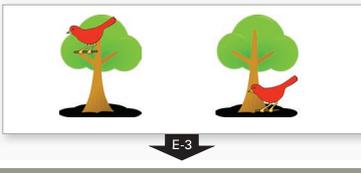
4. Dans la suite des trois premiers points, le quatrième élément que si les résultats obtenus invitent à considérer que si la performance globale du système préscolaire est plutôt bonne en termes relatifs dans le pays, des progrès importants peuvent (doivent) être envisagés. Ils concernent des améliorations 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:

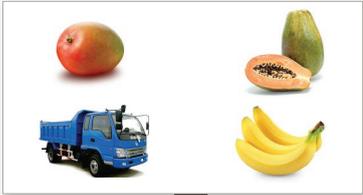
- * Concernant le contenu, un renforcement de la diversité des contenus, de la dimension cognitive, des activités en matière de langage (notamment de la langue utilisée dans l'enseignement du primaire) seront sans doute souvent à considérer;
- * Concernant les dispositions organisationnelles, il s'agit 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, il serait pertinent de regarder 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); v) 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 soient bien appliquées pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage 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.

ANNEXE 1 : ITEMS PAR DOMAINE DE COMPÉTENCES

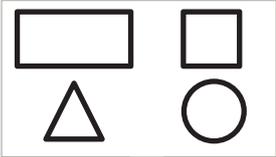
Tests à passation collective : (Groupe de 5 élèves)

| PLANCHE | CONSIGNE DE PASSATION | DUREE DE PASSATION | BAREME DE COTATION | | |
|---|---|--------------------|------------------------------|---------------------------|----------------------------|
| 0- Consigne générale | | | | | |
|  | <p>Tu vois cette planche, il y a un homme, une voiture et une mangue.</p> <p>Mets le doigt sur l'image qui permet de se déplacer.</p> | | | | |
| 1- SPATIO-TEMPOREL | | | | | |
| 1.1- Avant/Après (temporel) | | | | | |
|  | <p>Regarde bien ces images.</p> <p>Mets le doigt sur ce qui vient avant l'image entourée.</p> | 3 mn | 0 <i>Mauvaise réponse</i> | 1 <i>Bonne réponse</i> | 9 <i>Pas de réponse</i> |
| 1.2- Avant/Après (spatial) | | | | | |
|  | <p>Regarde bien ces images.</p> <p>Mets le doigt sur ce qui vient avant l'image entourée.</p> | 3 mn | 0 <i>Mauvaise réponse</i> | 1 <i>Bonne réponse</i> | 9 <i>Pas de réponse</i> |
| 1.3- Haut/Bas | | | | | |
|  | <p>Regarde bien ces images.</p> <p>Mets le doigt sur l'oiseau qui est en bas de l'arbre</p> | 3 mn | 0 <i>Mauvaise réponse</i> | 1 <i>Bonne réponse</i> | 9 <i>Pas de réponse</i> |
| 1.4- Sur /Sous | | | | | |
|  | <p>Regarde bien cette image.</p> <p>Mets le doigt sur l'objet qui est sur la table</p> | 3 mn | 0 <i>Mauvaise réponse</i> | 1 <i>Bonne réponse</i> | 9 <i>Pas de réponse</i> |
| 1.5- Dedans/Dehors | | | | | |
|  | <p>Regarde bien cette image avec des tomates et des paniers</p> <p>Mets le doigt sur les tomates qui sont dedans.</p> | 3 mn | 0 <i>Mauvaise réponse</i> | 1 <i>Bonne réponse</i> | 9 <i>Pas de réponse</i> |
| 2- ASSOCIATION | | | | | |
| 2.1- Ce qui va ensemble / ce qui est différent | | | | | |
|  | <p>Regarde bien ces images.</p> <p>Mets un doigt sur chacun des objets qui vont ensemble</p> | 3 mn | 0 <i>Mauvaise réponse</i> | 1 <i>Bonne réponse</i> | 9 <i>Pas de réponse</i> |

| PLANCHE | CONSIGNE DE PASSATION | DUREE DE PASSATION | BAREME DE COTATION | | |
|--|--|--------------------|--------------------|---------------|----------------|
| 2.2- Similitude/ Intrus | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-7</p> | 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) | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |

3- GRAPHISME

| 3.1- Reproduction de traits | | | | | | | | |
|--|---|------|---------------------|--------------------|----------|----------|--------------|----------------|
|  <p style="text-align: center;">E-8</p> | Regarde bien les différents traits Reproduis-les | 5 mn | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 9 |
| | | | Aucun signe correct | Seulement un signe | 2 signes | 3 signes | Les 4 signes | Pas de réponse |

| 3.2- Reproduction de formes géométriques | | | | | | | | |
|---|--|------|--------------|-----------------|----------|----------|--------------------|----------------|
|  <p style="text-align: center;">E-9</p> | Regarde bien les différentes formes Reproduis-les | 5 mn | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 9 |
| | | | Aucune forme | Une seule forme | 2 formes | 3 formes | 4 formes correctes | Pas de réponse |

| 3.3- Reproduction de signes | | | | | | | | |
|---|--|------|-------------|---------------|----------|----------|-------------------|----------------|
|  <p style="text-align: center;">E-10</p> | Observe bien ces signes Reproduis-les | 4 mn | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 9 |
| | | | Aucun signe | Un seul signe | 2 signes | 3 signes | 4 signes corrects | Pas de réponse |

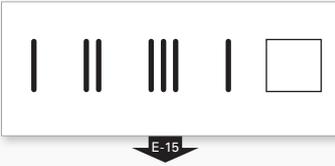
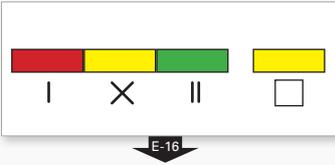
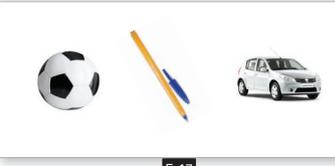
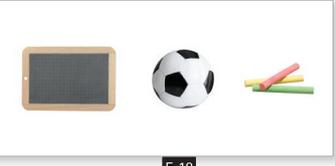
| 3.4- Dessin d'un arbre | | | | | | |
|---|--------------------------|------|--------------------------|----------|---------|----------------|
|  | Dessinez un arbre | 3 mn | 0 | 1 | 2 | 9 |
| | | | Dessin autre que l'arbre | Passable | Correct | Pas de réponse |

4- QUANTITÉ/NOMBRE

| 4.1- Comparaison de grandeurs | | | | | |
|---|--|------|------------------|---------------|----------------|
|  <p style="text-align: center;">E-11</p> | Observe bien ces deux chaises Mets le doigt sur la plus petite | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |

| 4.2- Comparaison de nombre d'objets de même taille | | | | | |
|---|--|------|------------------|---------------|----------------|
|  <p style="text-align: center;">E-12</p> | Observe bien ces images Mets le doigt sur l'image où il y a le plus de tomates | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |

| 4.3- Comparaison de nombre d'objets de taille différente | | | | | |
|---|--|------|------------------|---------------|----------------|
|  <p style="text-align: center;">E-13</p> | Observe bien ces images Mets le doigt sur l'image où il y a le plus de tomates | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |

| PLANCHE | CONSIGNE DE PASSATION | DUREE DE PASSATION | BAREME DE COTATION | | |
|---|--|--------------------|--------------------|---------------|----------------|
| 5- RYTHME | | | | | |
| 5.1 Rythme/séquence niveau 1 | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-14</p> | <p>Observe bien. Il y a des signes qui se suivent. Regarde-les bien</p> <p>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)</p> | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |
| 5.2 Rythme/séquence niveau 2 | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-15</p> | <p>Observe bien il y a des signes qui se suivent. Regarde-les bien</p> <p>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)</p> | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |
| 5.3 Codage/transfert | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-16</p> | <p>Regarde les couleurs qui se suivent sur l'image. A chaque couleur correspond un signe (montrer)</p> <p>Mets sur ton ardoise le signe qui conviendrait dans la case vide (Montrer la case)</p> | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |
| 6- MÉMORISATION | | | | | |
| 6.1- Mémorisation verbale/expression | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-17</p> | <p>Ecoute bien ce que je vais te dire : Koffi a joué au ballon et à la pause il a mangé une orange.</p> <p>Regarde les images et mets le doigt sur quelque chose dont on a parlé.</p> | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |
| 6.2- Mémorisation visuelle | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-18</p> | <p>Regarde bien ces trois objets (Ardoise, Bic et craie) planche P-18.</p> <p>Mets le doigt sur l'objet qui n'était pas dans ce que je t'ai montré.</p> | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |
| 6.3- Mémorisation visuelle | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-19</p> | <p>Regarde bien ces trois objets (banane, mangue et orange) planche P-19.</p> <p>Mets le doigt sur l'objet qui n'était pas dans ce que je t'ai montré.</p> | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | Mauvaise réponse | Bonne réponse | Pas de réponse |

| PLANCHE | CONSIGNE DE PASSATION | DUREE DE PASSATION | BAREME DE COTATION | | | |
|---|---|--------------------|--------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|
| 7. LANGAGE-COMPRÉHENSION | | | | | | |
| 7.1 Connaissance de la poule et de la chemise en langue locale | | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-20</p> | Observe bien ces images | 3 mn | Poule | 0 | 1 | 9 |
| | Montre-moi la poule | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |
| | Maintenant montre-moi la chemise | | Chemise | 0 | 1 | 9 |
| | | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |
| 7.2 Connaissance de la table et du sac d'écolier en langue locale | | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-21</p> | Observe bien ces images | 3 mn | Table | 0 | 1 | 9 |
| | Montre-moi la table | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |
| | Maintenant montre-moi le sac d'écolier | | Sac d'écolier | 0 | 1 | 9 |
| | | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |
| 7.2 Connaissance de mots en français | | | | | | |
| 7.2.1 Connaissance des mots voiture et arbre | | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-22</p> | Observe bien ces images | 3 mn | Voiture | 0 | 1 | 9 |
| | Montre-moi la voiture | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |
| | Maintenant montre-moi l' arbre | | Arbre | 0 | 1 | 9 |
| | | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |
| 7.2.2 Connaissance des mots table et bouteille | | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-23</p> | Observe bien ces images | 3 mn | Table | 0 | 1 | 9 |
| | Montre-moi la table | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |
| | Maintenant montre-moi la bouteille | | Bouteille | 0 | 1 | 9 |
| | | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |

Tests à individuelle

| PLANCHE | 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 . | 2 mn | 0 <i>Mauvaise réponse</i> | 1 <i>Bonne réponse</i> | 9 <i>Pas de réponse</i> | |
| 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. | 3 mn | 0 <i>Mauvaise réponse</i> | 1 <i>Si au moins le début</i> | 2 <i>Les 2 morceaux de phrase</i> | |
| 7. LANGAGE-COMPRÉHENSION | | | | | | |
| 7.5 Compréhension d'instructions en langue locale | | | | | | |
| | Ecoute attentivement et fais ce que je dis : « Debout, lève le bras » | 3 mn | 0 <i>Aucune instruction</i> | 1 <i>une instruction</i> | 9 <i>Les 2 instructions suivies</i> | |
| 7.6 Compréhension d'instructions en français | | | | | | |
| | Ecoute attentivement et fais ce que je dis : « mets toi assis, croises les bras... » | 3 mn | 0 <i>Aucune instruction</i> | 1 <i>une instruction</i> | 9 <i>Les 2 instructions suivies</i> | |
| 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 | 3 mn | 0 <i>Aucune bonne réponse</i> | 1 <i>Une Bonne réponse</i> | 2 <i>2 bonnes réponses</i> | 9 <i>Pas de réponse</i> |
| 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 | 3 mn | 0 <i>Aucune bonne réponse</i> | 1 <i>Une Bonne réponse</i> | 2 <i>2 bonnes réponses</i> | 9 <i>Pas de réponse</i> |
| 8.3 Identité de l'élève | | | | | | |
| Nom et prénom | Comment t'appelles-tu ? | 3 mn | 0 <i>Si pas de réponse</i> | 1 <i>Si nom ou prénom</i> | 2 <i>Si nom et prénom</i> | |

| PLANCHE | CONSIGNE DE PASSATION | DUREE DE PASSATION | BAREME DE COTATION | | |
|--|---|--------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------|
| 8.4 Le nom des objets usuels en langue locale | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-24</p> | Donne le nom de l'objet que je te montre en langue locale (chaussure) | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |
| 8.5 Le nom des objets usuels en français | | | | | |
|  <p style="text-align: center;">E-25</p> | Donne le nom de l'objet que je te montre en français (voiture) | 3 mn | 0 | 1 | 9 |
| | | | <i>Mauvaise réponse</i> | <i>Bonne réponse</i> | <i>Pas de réponse</i> |
| 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 |
| | | | <i>Avec difficultés</i> | <i>Plus ou moins bien</i> | <i>Bien</i> |
| 9.2 Mobilisation sur le travail | | | | | |
| | L'enfant se mobilise-t-il au travail ? | | 0 | 1 | 2 |
| | | | <i>Avec difficultés</i> | <i>Plus ou moins bien</i> | <i>Bien</i> |
| Comportement et attitude à l'école (par l'instituteur) | | | | | |
| 9.3 Adaptation au contexte de l'école | | | | | |
| | L'enfant s'est-il adapté facilement au contexte de l'école ? | | 0 | 1 | 2 |
| | | | <i>Avec difficultés</i> | <i>Plus ou moins bien</i> | <i>Bien</i> |
| 9.4 Relation avec les autres élèves | | | | | |
| | L'enfant entretient-il de bonnes relations avec les autres élèves ? | | 0 | 1 | 2 |
| | | | <i>Avec difficultés</i> | <i>Plus ou moins bien</i> | <i>Bien</i> |
| 9.5 Motivation au travail demandé | | | | | |
| | L'enfant est-il motivé au travail scolaire ? | | 0 | 1 | 2 |
| | | | <i>Avec difficultés</i> | <i>Plus ou moins bien</i> | <i>Bien</i> |

ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE ÉLÈVE

Date

Nom de l'enquêteur.....

1- Ecole primaire où est faite l'enquête

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

2- Identification de l'Elève

3- Nom et prénoms

Repère :

Groupe

Repère élève

4- Genre : M (1) F (2)

Âge

| 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 | Profession du père/mère/tuteur | | | | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|--------------|-------------------------------|----------------|------------|----------------------------|---------------|------------------|-----------|--|
| | 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 | | | | | | | | | |

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) |
|-------|---------------|---------------|--------------|-------------|---------------|
| Note | | | | | |

ASSOCIATION

| Items | 2.1 (mortier) | 2.2 (fruits-voiture) |
|-------|---------------|----------------------|
| Note | | |

GRAPHISME

| Items | 3.1 (traits) | 3.2 (formes) | 3.3 (signes) | 3.4 (arbre) |
|-------|--------------|--------------|--------------|-------------|
| Note | | | | |

QUANTITÉ/NOMBRE

| Items | 4.1 (chaises) | 4.2 (tomates) | 4.3 (tomates) |
|-------|---------------|---------------|---------------|
| Note | | | |

RYTHMES

| Items | 5.1 (croix/bâton) | 5.2 (bâtons) | 5.3 (codage) |
|-------|-------------------|--------------|--------------|
| Note | | | |

MÉMORISATION

| Items | 6.1 (verbale) | 6.2 (visuelle/in) | 6.3 (visuelle/out) |
|-------|---------------|-------------------|--------------------|
| Note | | | |

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) |
|-------|---------------|-----------------|---------------|-------------|-----------------|---------------|---------------|-------------------|
| Note | | | | | | | | |

6- Résultats aux items à passation individuelle

SPATIO-TEMPOREL

| Items | 1.6 (droite) |
|-------|--------------|
| Note | |

MÉMORISATION

| Items | 6.4 (phrase) |
|-------|--------------|
| Note | |

LANGAGE-COMPRÉHENSION

| Items | 7.5 (LC) | 7.6 (LF) |
|-------|----------|----------|
| Note | | |

LANGAGE-EXPRESSION

| Items | 8.1 (LC corps) | 8.2 (LF corps) | 8.3 (nom) | 8.4 (LC usuel) | 8.5 (LF usuel) |
|-------|----------------|----------------|-----------|----------------|----------------|
| Note | | | | | |

COMPORTEMENT/ATTITUDE DE L'ÉLÈVE

| Items | 9.1 (écoute) | 9.2 (mobilise) | 9.3 (adapte) | 9.4 (relation) | 9.5 (motivé) |
|-------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| Note | | | | | |

ANNEXE 3 : FICHE TÉMOIN

FICHE TEMOIN ECOLE :

PASSATION COLLECTIVE **Groupe A**

| Items | Niveaux | N° Planche | Cotation | Notation des 5 élèves (A1-A5) | | | | |
|---------------------------|---------|-----------------------|-------------|-------------------------------|----|----|----|----|
| | | | | A1 | A2 | A3 | A4 | A5 |
| Spatio-temporel | 1.1 | 1 (poussin) | 0-1-9 | | | | | |
| | 1.2 | 2 (camions) | 0-1-9 | | | | | |
| | 1.3 | 3 (oiseau) | 0-1-9 | | | | | |
| | 1.4 | 4 (table) | 0-1-9 | | | | | |
| | 1.5 | 5 (tomates) | 0-1-9 | | | | | |
| Association | 2.1 | 6 (mortier) | 0-1-9 | | | | | |
| | 2.2 | 7 (fruits-voiture) | 0-1-9 | | | | | |
| Graphisme | 3.1 | 8 (traits) | 0-1-2-3-4-9 | | | | | |
| | 3.2 | 9 (formes) | 0-1-2-3-4-9 | | | | | |
| | 3.3 | 10 (signes) | 0-1-2-3-4-9 | | | | | |
| | 3.4 | (arbre) | 0-1-2-9 | | | | | |
| Quantité-nombre | 4.1 | 11 (chaises) | 0-1-9 | | | | | |
| | 4.2 | 12 (tomates) | 0-1-9 | | | | | |
| | 4.3 | 13 (tomates) | 0-1-9 | | | | | |
| Rythmes | 5.1 | 14 (croix/bâton) | 0-1-9 | | | | | |
| | 5.2 | 15 (bâtons) | 0-1-9 | | | | | |
| | 5.3 | 16 (codage) | 0-1-9 | | | | | |
| Mémorisation | 6.1 | 17 (verbale) | 0-1-9 | | | | | |
| | 6.2 | 18 P-E (visuelle/in) | 0-1-9 | | | | | |
| | 6.3 | 19 P-E (visuelle/out) | 0-1-9 | | | | | |
| Langage- Compréhension | 7.1.1 | 20 (poule) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.1.2 | 20 (chemise) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.2.1 | 21 (table) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.2.2 | 21 (sac) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.3.1 | 22 (voiture) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.3.2 | 22 (arbre) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.4.1 | 23 (table) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.4.2 | 23 (bouteille) | 0-1-9 | | | | | |

NB :
Action à faire exécuter (pas de planches)

ENQUÊTE : ÉVALUATION DES COMPÉTENCES À L'ENTRÉE DU PRIMAIRE

FICHE TEMOIN ECOLE :

PASSATION COLLECTIVE
Groupe B

| Items | Niveaux | N° Planche | Cotation | Notation des 5 élèves (B1-B5) | | | | |
|-----------------------|---------|-----------------------|-------------|-------------------------------|----|----|----|----|
| | | | | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 |
| Spatio-temporel | 1.1 | 1 (poussin) | 0-1-9 | | | | | |
| | 1.2 | 2 (camions) | 0-1-9 | | | | | |
| | 1.3 | 3 (oiseau) | 0-1-9 | | | | | |
| | 1.4 | 4 (table) | 0-1-9 | | | | | |
| | 1.5 | 5 (tomates) | 0-1-9 | | | | | |
| Association | 2.1 | 6 (mortier) | 0-1-9 | | | | | |
| | 2.2 | 7 (fruits-voiture) | 0-1-9 | | | | | |
| Graphisme | 3.1 | 8 (traits) | 0-1-2-3-4-9 | | | | | |
| | 3.2 | 9 (formes) | 0-1-2-3-4-9 | | | | | |
| | 3.3 | 10 (signes) | 0-1-2-3-4-9 | | | | | |
| | 3.4 | (arbre) | 0-1-2-9 | | | | | |
| Quantité-nombre | 4.1 | 11 (chaises) | 0-1-9 | | | | | |
| | 4.2 | 12 (tomates) | 0-1-9 | | | | | |
| | 4.3 | 13 (tomates) | 0-1-9 | | | | | |
| Rythmes | 5.1 | 14 (croix/bâton) | 0-1-9 | | | | | |
| | 5.2 | 15 (bâtons) | 0-1-9 | | | | | |
| | 5.3 | 16 (codage) | 0-1-9 | | | | | |
| Mémorisation | 6.1 | 17 (verbale) | 0-1-9 | | | | | |
| | 6.2 | 18 P-E (visuelle/in) | 0-1-9 | | | | | |
| | 6.3 | 19 P-E (visuelle/out) | 0-1-9 | | | | | |
| Langage-Compréhension | 7.1.1 | 20 (poule) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.1.2 | 20 (chemise) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.2.1 | 21 (table) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.2.2 | 21 (sac) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.3.1 | 22 (voiture) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.3.2 | 22 (arbre) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.4.1 | 23 (table) | 0-1-9 | | | | | |
| | 7.4.2 | 23 (bouteille) | 0-1-9 | | | | | |

NB :
Action à faire exécuter (pas de planches)

ANNEXE 4 :

GUIDE 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

1. 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 ;
2. Placer les enfants de telle sorte qu'ils soient séparés les uns des autres mais qu'on puisse surveiller l'ensemble (formation l'un derrière l'autre en bout de rang ou selon les circonstances) ;
3. 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 ;
4. 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) ;
5. 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 ;
6. 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);

7. 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 ;

8. 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 5 :

QUESTIONNAIRE DIRECTEUR JARDIN D'ENFANTS (EX DU CONTEXTE NIGÉRIEN)

Nom de la structure :

CODE DU JARDIN

Région :

Département :

Inspection :

Commune :

Type du jardin :

Communautaire traditionnel Communautaire coranique Public Privé

Moyens de fonctionnement

1. Appui de l'Etat

Kits d'hygiène Non Oui Si oui, fonctionnels ? Non Oui

Kits pédagogiques Non Oui Si oui, fonctionnels ? Non Oui

2. Appui de la communauté/Parents

• Ressources financières mobilisées (Francs CFA pour l'année 2013/14)

• Origines

. Frais de scolarité Fcfa

. Autres ressources (association locale, APE, AME) Fcfa

• Usages

. Rémunérer des personnels Fcfa

. Construire/ entretenir des classes Fcfa

. Acquérir petits matériels et consommables pédagogiques Fcfa

. Faire fonctionner la cantine/goûter Fcfa

• Ressources en nature (estimation en équivalent Francs Cfa pour l'année 2013/14)

. Rémunérer des personnels Fcfa

. Construire/entretenir des classes Fcfa

. Faire fonctionner la cantine/goûter Fcfa

3. Partenaires (pour le fonctionnement courant, consommables et petits matériels)

Unicef Non Oui Nature de l'appui : Estimation en Fcfa

ONG Non Oui Nature de l'appui : Estimation en Fcfa

Autres bailleurs Non Oui Nature de l'appui : Estimation en Fcfa

Types de contenus dispensés

1. Quelle langue nationale est utilisée dans l'école ?

Fulfuldé Arabe Haousa Djerma Kanouri Toubou Tamashek Gourmantché

2. La part des interactions entre l'enseignant et l'élève en langue française en grande section

Aucune très peu (moins de 15 %) peu (15 à 30%)

Moyennement (30 et 50%) beaucoup (+de 50%)

3. Quelle part du temps de grande section est consacrée à des activités de jeux/socialisation ?

Très peu (moins de 15 %) peu (15 et 30%)

moyennement (30 et 50%) beaucoup (+de 50%)

4. Quelle importance accordez-vous aux activités visant le développement cognitif de l'enfant (pré lecture, graphisme, notions de nombre et quantité, langage..)?

Très peu (moins de 15 %) peu (15 et 30%)

moyennement (30 et 50%) beaucoup (+de 50%)

5. Pensez-vous qu'il importe de développer la discipline dans les comportements des enfants ?

Pas important Peu important Assez important Très important

Régularité des services

1. Au cours de l'année 2013/2014 les activités préscolaires ont-elles été interrompues ?

Jamais Moins d'un mois Un à deux mois Plus de 2 mois

S'il y a eu interruption, quelle en est la raison ?.....

2. Au cours de l'année 2013-14, les animateurs/éducateurs ont-ils été payés de façon régulière?

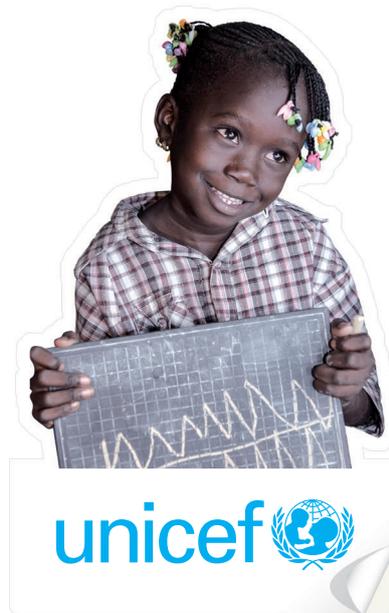
Oui, régulier Retard < 2 mois Retard > 2 mois

3. Au cours de l'année 2013/2014, les élèves ont-ils été assidus ?

Bonne assiduité Quelques problèmes d'assiduité Sérieux problèmes d'assiduité

United Nation Children's Fund (UNICEF)
Bureau Régional pour l'Afrique de l'Ouest
Dakar, Sénégal

Pour plus d'informations, visitez notre site internet
www.unicef.org



unissons-nous
pour les enfants