



REPUBLIQUE TUNISIENNE



MINISTRE DE L'EDUCATION



وزارة المرأة والأسرة وكبار السن
Ministère de la Femme, de la Famille et des Séniors
Ministry of Woman, Family and seniors



الجمهورية التونسية
وزارة الشؤون المدنية

BILAN DES COMPETENCES DES ELEVES TUNISIENS A LEUR ENTREE AU CYCLE PRIMAIRE ET L'INCIDENCE DU PRESCOLAIRE



AVANT-PROPOS

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

Pour la réalisation de ce travail, une équipe a été constituée avec des membres (i) du Ministère de l'Education (ME), avec Nadia Ayari, Directrice générale du cycle primaire et Naoufal Bousorra, Chef de service du préscolaire ; (ii) du Ministère de la Femme, de la Famille, des enfants et des personnes âgées, avec Samir Ben Meriem, Directeur général de l'enfance et Alyssa Khoadja, Sous-Directrice chargée des établissements préscolaires et (iii) du Ministère des affaires religieuses, avec Naoufal Jrad, Directeur des Kuttabs et Adel Abbes, Chef de service du préscolaire. L'enquête de terrain a été réalisée par une équipe d'inspecteurs du Ministère de l'Education et du Ministère de la Famille, Femme, Enfants et Personnes Agées. Cette équipe est placée sous la coordination de Naoufal Boussora du ME qui avait supervisé le déroulement de l'enquête.

Cette équipe a été appuyée par l'UNICEF notamment Sandra Martins et Ramzi Souissi, sur le plan du financement et de la gestion de l'ensemble du travail. Enfin, Rosa Mahdjoub (Lisec, Université de Haute Alsace), en collaboration avec Alain Mingat (Iredu-Cnrs et Université de Bourgogne), ont contribué avec l'équipe nationale i) à la définition de l'architecture du travail, ii) à la constitution des instruments, iii) à l'analyse des données collectées et iv) à la rédaction du rapport. Les données de l'enquête ont été saisies par deux consultants nationaux Hamda Ghariani et M'Hamdi Naceur.

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	2
Table des matières.....	3
1. Introduction.....	8
1.1 A l'entrée au primaire, il importe que les élèves disposent de compétences appropriées.....	8
1.2 Ces compétences sont construites par l'élève sur les six premières années de sa vie dans des contextes, avec des dispositifs et des ressources mobilisées très différenciés.....	8
1.3 La situation particulière du préscolaire en Tunisie.....	10
2. Organisation générale de l'analyse visée par ce travail.....	11
3. Structuration des données collectées.....	13
4. Echantillonnage des structures préscolaires et structures préscolaires enquêtées.....	14
5. Les caractéristiques des élèves de l'échantillon et de leur environnement.....	17
5.1 Les caractéristiques sociales.....	17
5.2 Le parcours préscolaire des enfants enquêtés.....	18
6. L'instrument d'évaluation des compétences des élèves à leur entrée en primaire.....	25
7. Les résultats obtenus par les élèves au test de préparation au primaire.....	28
7.1 Perspectives sur la population globale.....	28
7.2 La construction des scores synthétiques.....	34
7.2.1 La construction des scores synthétiques avec la méthode additive directe.....	35
7.2.2 La construction d'un score synthétique à partir de la méthode factorielle.....	36
7.3 Des différences entre divers groupes d'élèves.....	38
7.3.1 Ciblage sur la situation en Tunisie.....	38
7.3.2 Eléments de comparaison avec douze pays d'Afrique du Centre ou de l'Ouest.....	41
8. L'impact de la préscolarisation sur le score à l'entrée au primaire, net de l'effet des caractéristiques sociales des élèves.....	45
9. L'impact des modalités de préscolarisation sur les compétences des élèves à l'entrée au cycle primaire.....	53
9.1 La question de la durée de la préscolarisation.....	53
9.2 Score de préparation des élèves au primaire et types de structures préscolaires.....	55
9.2.1 Des différences brutes entre types de structure dans le niveau des acquis des élèves.....	56
9.2.2 Des différences entre types de structure, nettes des caractéristiques de leur public.....	57
10. Caractéristiques moyens, organisation et fonctionnement des structures préscolaires.....	62
10.1 Dispersion des modes d'organisation inter et intra formules préscolaires.....	62
10.1.1 L'encadrement quantitatif des élèves.....	62
10.1.2 Les caractéristiques et état des infrastructures utilisées.....	65

10.1.3. Contributions familiales (frais d'inscription et de scolarité) dans les différentes formules préscolaires.....	70
10.1.4. Les caractéristiques des éducateurs	72
10.1.5. Le temps dédié aux activités préscolaires.....	80
10.2 Aspects plus qualitatifs du fonctionnement des activités préscolaires dispensées	86
10.2.1. Vers quelles perspectives sont orientés les contenus ?.....	87
10.2.2 Les visées concernant le comportement de l'enfant et la discipline.....	88
10.2.3 Interactions éducatrices-enfants en langue arabe au niveau préscolaire.....	89
11. L'incidence des modes d'organisation des structures préscolaires et de la tonalité de activités mises en œuvre sur le degré de préparation des élèves au primaire	92
11.1 Perspectives globales.....	92
11.2 Le temps préscolaire.....	94
11.3. La taille des groupes pédagogiques	95
11.4. Les caractéristiques formelles des éducatrices	95
11.4.1. Le niveau académique des éducatrices	96
11.4.2. La formation des éducatrices.....	96
11.4.3 L'ancienneté des éducatrices dans l'encadrement d'activités préscolaires	97
11.5 Les appuis extérieurs	98
11.6. Les personnels non-enseignants dans les structures préscolaires	98
11.7 Le degré d'équipement des structures préscolaires	98
11.8. La disponibilité de services de cantines dans les structures préscolaires	100
11.9 Des aspects plus qualitatifs : langue, pratiques et contenus	100
11.9.1 Utilisation de la langue arabe dans les interactions éducatrices-enfants	100
11.9.2 <i>Le civisme et la discipline</i>	101
11.9.3 Arbitrage entre jeux/socialisation et activités à but de développement cognitif	101
11.10 Efficacité résiduelle des différentes formules préscolaires	103
12. Contexte pour une politique éducative nouvelle du préscolaire en Tunisie	104
12.1. Questions de couverture, de structure du système et d'équité.....	105
12.3 Modes d'organisation formels des structures préscolaires	106
12.3.1 L'encadrement quantitatif des enfants.....	106
12.3.2. Les caractéristiques des éducatrices	106
12.4. Les équipements des structures préscolaires et la disponibilité d'une cantine	109
12.4.1 Les équipements matériels	109
12.4.2 La cantine scolaire.....	110
12.5. Les aspects plus qualitatifs du fonctionnement des activités préscolaires	110
12.5.1. Les interactions éducatrices-enfants en langue arabe.....	110
12.5.2. Le civisme et la discipline	111
12.5.3. L'arbitrage entre jeu/socialisation et développement cognitif/activités pré-primaires....	111

12.6 Question de gouvernance du système préscolaire	112
Références bibliographiques	114
Annexes	115

Table des tableaux

- Tableau 1 : Structure de l'échantillon des structures préscolaires ciblées et enquêtées
- Tableau 2: Quelques caractéristiques des enfants enquêtés
- Tableau 3 : Type de préscolaire fréquenté selon certaines caractéristiques des élèves
- Tableau 4 : Nombre d'années préscolaires des entrants au primaire ayant été préscolarisés, selon la formule fréquentée au cours de l'année précédente
- Tableau 5 : Durée du préscolaire selon certaines variables sociales et type de préscolarisation
- Tableau 6: Présentation du test d'évaluation des compétences
- Tableau 7 : Résultats des élèves dans le domaine cognitif
- Tableau 8 : Résultats des élèves dans le domaine du graphisme
- Tableau 9 : Résultats des élèves dans le domaine du langage
- Tableau 10 : Résultats des élèves en matière de comportement et de développement social
- Tableau 11 : Matrice de corrélation des scores dans les différentes dimensions thématiques
- Tableau 12 : Distribution brute des compétences individuelles selon quelques variables sociales
- Tableau 13 : Distribution brute des scores par pays et selon la fréquentation du préscolaire
- Tableau 14 : Effet des variables sociales sur les différents scores synthétiques standardisés
- Tableau 15 : Effet de la durée des études préscolaires sur le score factoriel global standardisé
- Tableau 16 : Score synthétique moyen selon le type de préscolaire fréquenté l'année précédente
- Tableau 1 : Composition sociale des types de structures préscolaires et durée moyenne de préscolarisation des élèves de ces structures
- Tableau 17 : Evaluation de l'impact «effectif» des différentes formules de préscolarisation
- Tableau 18 : Indicateurs d'encadrement quantitatif des élèves selon la formule préscolaire
- Tableau 19 : Disponibilité de moyens de fonctionnement ; conditions générales d'équipement
- Tableau 2 : Disponibilité suffisante des conditions générales d'équipement par type de formule
- Tableau 21 : Nature des infrastructures par type de jardins
- Tableau 22 : Ressources privées (DT) par type et par élève dans les différentes formules préscolaires
- Tableau 23 : Statut administratif et grade des éducatrices par formule préscolaire
- Tableau 24 : Nombre moyen d'années d'études des éducatrices selon la formule préscolaire
- Tableau 25 : Distribution des enseignants du préscolaire selon la formation pédagogique initiale dans les différentes formules de préscolarisation
- Tableau 26 : Nombre moyen de supervisions pédagogiques selon la formule préscolaire
- Tableau 27 : Distribution du nombre d'années d'exercice des éducatrices de «grande section», selon le type de structure préscolaire
- Tableau 3 : Début, fin et durée de l'année scolaire dans l'échantillon étudié
- Tableau 29 : Nombre d'heures de fréquentation de la structure sur une semaine ordinaire, selon la formule, le milieu de résidence et le quintile de niveau de vie de la famille
- Tableau 30 : Nombre moyen d'heures de préscolarisation selon la formule préscolaire
- Tableau 31 : Disparités géographiques et sociales dans le volume horaire de préscolarisation
- Tableau 4 : Structure du temps/type d'activités, Primauté au préscolaire et Index de Tonalité
- Tableau 32 : Score moyen d'orientation cognitive (INDORCOGN) selon la formule préscolaire
- Tableau 5 : Importance de structurer le comportement de l'enfant et de la discipline
- Tableau 6 : Moyenne de l'index «discipline» selon la formule préscolaire
- Tableau 7 : Importance des interactions éducatrices-enfants en langue arabe soutenue
- Tableau 36 : Modélisation de l'impact des modes d'organisation des services préscolaire et de la tonalité de leur fonctionnement sur le score de préparation au cycle primaire
- Annexe 1 : Distribution des enfants selon la formule préscolaire, le niveau de vie des parents et le milieu

Table des Graphiques, Figures et Encadrés

Figure 1 : Structure de l'organisation analytique retenue

Figure 2 : Distribution des structures enquêtées par région

Encadré : Identification de trois groupes au sein des structures préscolaires privées dans l'échantillon

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

Graphique 1: Durée du préscolaire selon la formule de préscolarisation

Graphique 2 : Taux d'échec aux différents items

Graphique 3: Distribution du score synthétique global : additif et standardisé

Graphique 4 : Incidence *nette* de l'âge à l'entrée au primaire sur le score de préparation

Graphique 5 : Simulation du score factoriel selon quelques caractéristiques sociales

Graphique 6 : Impact de la durée de préscolarisation sur le score préparation au primaire

Graphique 7 : Distribution de la TGP dans les 155 structures préscolaires de l'échantillon

Graphique 8 : Distribution de l'indicateur de disponibilité en équipements pédagogiques

Graphique 9 : Distribution des ressources (DT) totales par élève

Graphique 10 : Distribution de la durée moyenne d'études des éducatrices dans l'échantillon

Graphique 11 : Proportion d'éducatrices ayant reçu une formation pédagogique continue ciblée sur le préscolaire selon le type de structure

Graphique 12 : Durée de l'année scolaire selon le type de préscolaire

Graphique 13 : Distribution des élèves de l'échantillon selon le nombre d'heures de préscolarisation sur la semaine

Graphique 14 : Distribution individuelle du nombre d'heures de préscolarisation

Graphique 15 : Histogramme du % des interactions éducatrices-enfants dans l'échantillon

Graphique 16 : Score de préparation au primaire selon la fréquence des interactions en arabe

Graphique 17 : Impact de l'orientation jeux-socialisation/cognitif-acquis primaire sur le score de préparation des élèves au cycle primaire

1. Introduction

1.1 A l'entrée au primaire, il importe que les élèves disposent de compétences appropriées

La littérature internationale sur la qualité du système primaire souligne que les apprentissages des élèves au cours de ce premier cycle scolaire dépendent, au sens large, i) de la qualité (dans ses différents aspects) des services offerts lors des années de ce cycle et ii) de l'état de la préparation des élèves quand ils y accèdent. Cette préparation a des composantes sociales, comportementales et émotionnelles ; elle a aussi des composantes cognitives pour faciliter (autoriser) les acquis en matière de lecture, d'expression écrite et de mathématiques, c'est-à-dire les aspects les plus centraux des objectifs sociaux et pédagogiques du cycle primaire.

Les travaux empiriques en la matière montrent i) que le degré de compétences des nouveaux entrants au primaire, sur un spectre large de domaines, varie de façon importante¹ et ii) qu'un certain nombre d'entre elles ont une importance particulière pour anticiper de façon validée la qualité des apprentissages, tant au début du cycle, que sur toute sa durée. En d'autres termes, il importe de façon forte que les élèves disposent, à l'entrée au primaire, de ces compétences de référence, et que ce soit le cas pour chacun d'entre eux, dans une perspective jointe de qualité et d'équité du cycle primaire.

1.2 Ces compétences sont construites par l'élève sur les six premières années de sa vie dans des contextes, avec des dispositifs et des ressources mobilisées très différenciés

A son entrée au primaire, chaque élève va se trouver doté, à tel ou tel degré, de telle ou telle de ces compétences, certes sur la base de ses caractéristiques génétiques personnelles, mais aussi et surtout, selon les *expériences* auxquelles il a été exposé et qui lui auront permis de les construire.

Les expériences de l'enfant se construisent chronologiquement d'abord dans le cadre familial, pour s'ouvrir, et se diversifier, progressivement dans la proximité du domicile de la famille et, ce jusqu'à ce qu'il ait accès au primaire. Mais, avant d'atteindre ses six ans, et à un âge variable compris entre 3 et 5 ans, certains enfants vont en outre bénéficier d'activités dans des structures de type préscolaire, dont une perspective identifiée est de contribuer plus spécifiquement à leur préparation au cycle primaire. Mais ce parcours générique, déjà variable de par l'accès, ou non, au préscolaire **et** par la durée de la préscolarisation suivie, peut être également très variable dans sa dimension qualitative.

* On sait, qu'au sein d'un pays, les caractéristiques des familles sont très différentes. Elles le sont déjà quant au milieu de résidence (milieu rural/urbain), mais aussi à la présence (ou l'absence) des deux parents et au nombre d'enfants du ménage, ainsi

¹. La formule connue selon laquelle l'élève accédant au primaire serait *une page blanche sur laquelle l'enseignant et l'élève écriraient les apprentissages faits au cours de ce cycle*, pour élégante qu'elle soit, n'est empiriquement pas valide.

qu'aux caractéristiques sociales, culturelles (niveau éducatif des parents) et économiques (niveau de vie) de la famille. De nombreuses enquêtes ont montré i) que ces facteurs structurels avaient une incidence marquée (mais non totalement déterminantes) sur les pratiques et comportements des parents (caractérisés par une grande variabilité) et ii) que ces pratiques et comportements avaient une incidence notable i) sur la variété et la qualité des expériences des enfants et, ii) sur leur développement individuel (dans ces différentes composantes).

* On sait aussi, tant dans des comparaisons internationales que dans des travaux descriptifs et analytiques nationaux, que, sous le terme *générique de préscolaire* peuvent se cacher des réalités extrêmement différentes.

. Ainsi au sein du groupe des pays dont le PIB/habitant est inférieur à 8 000 \$ de PIB/habitant, on trouve que la valeur moyenne du nombre d'élèves/éducateur varie de 12 à 50, et que le niveau académique moyen varie de 10 à 15 années d'études. Dans un échantillon de pays dont le PIB/habitant inférieur à 5 000 \$, on trouve que si l'impact de la fréquentation du préscolaire sur les apprentissages au primaire est, en moyenne positif, cet impact n'est pas significatif dans près d'un tiers d'entre eux, alors qu'il est positif mais d'intensité faible dans la moitié des pays. Il est identifié (Mahdjoub et al., 2022) comme positif et d'une intensité substantielle, mais cela seulement dans un pays sur cinq.

. Au-delà des disparités entre pays, les travaux empiriques sur le préscolaire montrent i) l'existence de formules différentes (éducation nationale, ministère des affaires sociales, structures communales, privé laïc ou confessionnel, structures communautaires, ..) et ii) des différences notables entre elles aux plans des modes d'organisation, du nombre d'élèves par éducateur, des types d'éducateurs utilisés, des contenus de programmes et des approches pédagogiques pour en assurer la transmission, comme des coûts unitaires de fonctionnement. Et on retrouve aussi que les impacts de la fréquentation préscolaire sur les apprentissages au primaire peuvent i) parfois être non significatifs, ii) parfois significativement positifs, mais d'intensité variable et iii) par ailleurs se révéler parfois éphémères sur la première année d'études, ou durables jusqu'à la fin du cycle.

Au total, on voit bien que le préscolaire est davantage un concept générique qu'un objet bien identifié dont les caractéristiques seraient homogènes. Dans la réalité, c'est la variété qui l'emporte, le seul aspect qui soit commun à l'intérieur de cette variété, c'est l'expression que toutes ces dispositions préscolaires visent, dans leurs textes, i) à contribuer au développement de l'enfant et ii) à le préparer au cycle primaire avant qu'il y ait accès.

1.3 La situation particulière du préscolaire en Tunisie

Le travail sur l'analyse du coût du préscolaire dans le pays (Unicef, mai 2022) avait montré i) l'existence d'une multiplicité de formules offrant des services de préscolarisation² et ii) une grande variété dans le temps offert aux enfants, dans les caractéristiques et conditions de fonctionnement, comme dans les coûts unitaires des services offerts, tant entre ces formules qu'entre structures locales au sein de chacune de celles-ci. Cette double variété dans les modalités de mise en œuvre du concept de préscolaire dans le pays amène bien sûr des interrogations sur le comment il serait pertinent d'envisager la fourniture de services dans les années à venir pour qu'ils soient i) efficaces/équitables pour les enfants, ii) efficaces/cohérents du point de vue du système, ainsi que iii) soutenables pour les finances publiques nationales.

Cependant, sur ces différents points, on trouve à la fois i) de nombreuses opinions subjectives et normatives émanant tant d'acteurs que d'experts et ii) des résultats de travaux empiriques, mais conduits dans d'autres contextes nationaux. De façon générale, les opinions normatives ne sont pas considérées très fiables, d'une part en raison de leur dimension subjective et, d'autre part, car il existe souvent des opinions parfois autant *raisonnables* que *contradictaires* sur la plupart des thèmes considérés. Les travaux empiriques fondés sur la mise en regard i) d'informations factuelles sur les activités de préscolarisation dont les enfants ont pu bénéficier sur cette période de 3 à 5 ans, et ii) et de leurs diverses compétences évaluées à l'entrée au primaire, intégrant celles qui ont été identifiées comme des prérequis pour y faire une scolarité réussie, sont à priori plus objectifs et satisfaisants. Mais ils le sont surtout s'ils ont été conduits dans chaque contexte national, car i) le contexte de chaque pays a toujours quelque chose de particulier, et ii) au plan institutionnel, leur légitimité est forcément meilleure.

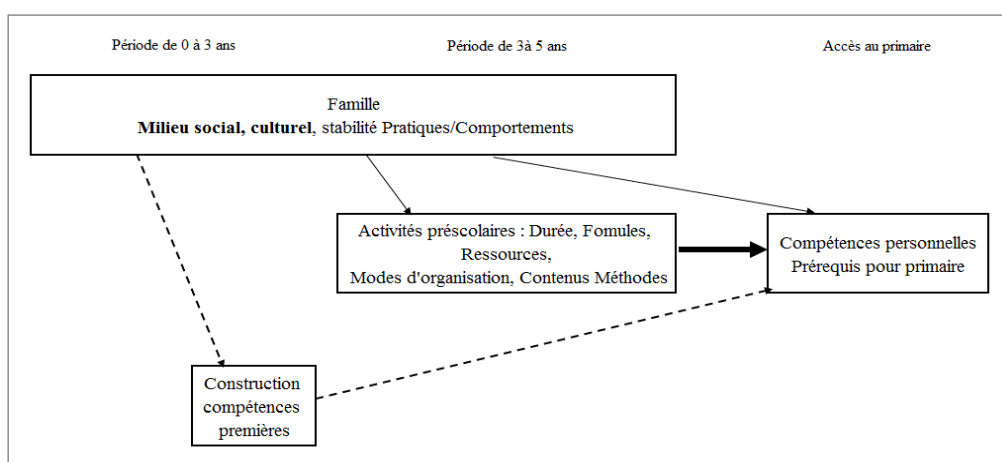
C'est l'objet de ce travail d'évaluation de contribuer à réparer ces lacunes et de fournir des matériaux empiriquement, validés dans le contexte national, référencés sur les compétences mesurées des enfants entrant au primaire et sur l'incidence des modes d'organisation du préscolaire sur leur niveau. Cela permettra de nourrir la réflexion sur les politiques pertinentes à considérer pour le développement, dans les années à venir, du préscolaire dans le pays.

². Coexistent dans le système des structures communales, des structures organisées sous l'égide du Ministère de la Défense Nationale, des structures propres au Ministère de la Femme, des Enfants et des Séniors, des Structures organisées par des associations (UTSS) financées par le Ministère des Affaires Sociales, des structures privées avec des variations notables au plan des frais de scolarité demandés et du niveau social de leur public, des structures du Ministère de l'Education Nationale et des structures (kuttabs) dans le cadre du Ministère des Affaires Religieuses.

2. Organisation générale de l'analyse visée par ce travail

Au sens large, l'analyse vise à mettre en regard i) une mesure plurielle des Compétences des élèves au moment où ils accèdent à la Première année Primaire (CPP, qui cible celles identifiées comme pertinentes dans la littérature internationale pour qu'ils y réalisent de bons apprentissages sur l'ensemble du cycle) avec ii) les facteurs (antérieurs) qui sont supposés en rendre compte (caractéristiques du milieu familial, caractéristique du préscolaire suivi). Le schéma 1, ci-après, illustre l'architecture globale retenue.

Schéma 1 : Structure de l'organisation analytique retenue



* Dans la période de 0 à 3 ans, les caractéristiques personnelles (C_{Pi}) de l'enfant (i), dont son genre, la taille de sa fratrie et son rang au sein de celle-ci, et les caractéristiques sociales (C_{Si}), dont le milieu géographique de résidence et le niveau de vie de sa famille, ainsi que le niveau d'éducation de ses parents, sont susceptibles de jouer un rôle significatif, sachant que celui-ci est surtout de nature contextuelle, sur le développement *premier* de l'enfant. Mais les observations faites dans un certain nombre de pays ont montré qu'au-delà des aspects contextuels, ce sont les pratiques et les comportements effectifs des parents (de la mère en particulier), dans la manière qu'ils ont d'interagir et de stimuler l'enfant, qui ont un rôle déterminant pour son développement personnel aux plans émotionnel, relationnel et cognitif. Bien que chacun des enfants dispose d'un patrimoine génétique spécifique, la façon dont se passent ces premières années a une incidence avérée sur son état de développement personnel à l'issue de cette période.

* Progressivement, et notamment à partir de 3 ans, les besoins d'activités pour nourrir le développement de l'enfant évoluent et se diversifient. Un aspect de ces évolutions est l'ouverture dans un cadre plus large que sa famille, et notamment le suivi d'activités préscolaires qui vont contribuer à sa construction émotionnelle, comportementale et relationnelle, et assurer progressivement son intégration dans un univers moins protégé.

* Un second aspect de son évolution concerne la construction de capacités cognitives plus complexes (spatiales, temporelles, comparatives, interprétatives, opératives, argumentatives...)

qui vont lui permettre de comprendre et d'agir de façon plus structurée dans un environnement plus large et plus concurrentiel. Pour cela, la famille continuera bien sûr d'avoir un rôle important, mais le regroupement éventuel avec d'autres enfants, pour une partie du temps dans des structures organisées (préscolaire, pour des enfants de la classe d'âge de 3 à 5 ans) pour faciliter ces évolutions, peut alors jouer un rôle additionnel spécifique notable. Ce rôle sera à priori de l'ordre de la *complémentarité* pour les enfants originaires d'une famille au sens large favorisée, avec une dimension plus affirmée de *substitution* pour les enfants originaires des familles socialement défavorisées (le préscolaire apporte alors à l'enfant ce que la famille n'a pas été ou n'est pas en mesure de lui apporter).

* Cela posé, cette incidence spécifique de la période préscolaire, et son intensité, sont bien sûr susceptibles de différer selon les caractéristiques du préscolaire dont l'enfant a pu bénéficier avant son accès au cycle primaire. Cette incidence sera par nécessité nulle si l'enfant n'a bénéficié d'aucune préscolarisation, et elle sera à priori aussi variable selon la durée de la préscolarisation (DPSi) de l'enfant (i), d'une part selon qu'elle aura été d'une seule année, de deux ou bien trois années et, d'autre part, que le nombre d'heures par année aura été de 450, 600 ou de 900 heures.

En outre, l'incidence du préscolaire peut également différer selon la formule (j) de préscolarisation suivie par l'enfant (i) (FPSij, dont publique dans ses différentes formes, privée, kuttabs, classe préparatoire), les modalités concrètes (k) retenues pour organiser les services (MCPSik, dont caractéristiques des éducateurs, nombre d'enfants par éducateur, disponibilité de moyens matériels,...), ainsi que les contenus (l) visés (CPSil) et les approches pédagogiques (m) mobilisées pour les transmettre (APPSim). Enfin, cette incidence (et la valeur ajoutée spécifique du préscolaire) est aussi susceptible de varier, toutes choses étant égales par ailleurs, selon le milieu social de l'enfant, avec l'hypothèse que la valeur ajoutée du préscolaire est plus grande lorsque l'apport de la famille est plus limité.

Enfin, complémentirement à ces facteurs, le niveau (NPPi) de compétences des entrants au primaire est susceptible de dépendre aussi de l'âge des enfants au moment où ils accèdent à ce cycle d'études (APi) ; ce n'est éventuellement pas la même chose selon que les enfants accèdent au primaire alors qu'ils sont âgés de 57 mois ou bien de 75 mois.

De façon simplifiée, le jeu des relations suivantes identifie des éléments importants de la structure générale de l'analyse multivariée qu'il est envisagé de mobiliser :

1) $CPPi = f1 (Api, CPi, CSi)$: Equation qui évalue l'incidence de l'âge à l'entrée au primaire et des caractéristiques personnelles et sociales de l'enfant sur son niveau de préparation au primaire

2) $CPPi = f2 (Api, CPi, CSi, DPSi)$: Equation qui évalue l'incidence de l'âge à l'entrée au primaire et des caractéristiques personnelles et sociales de l'enfant, ainsi que de la durée de préscolarisation sur son niveau de préparation au primaire

3) $CPPi = f3 (Api, DPSi, FPSij)$: Equation qui évalue l'incidence de l'âge à l'entrée au primaire, de la durée et de la (les) formules de préscolarisation suivies par l'enfant sur son niveau de préparation au primaire

4) $CPPi = f4 (Api, DPSi, FPSij, CPi, CSi)$: Equation qui intègre l'incidence des caractéristiques personnelles et sociales de l'enfant et de la (les) formules (j) de préscolarisation suivies par l'enfant, de sorte à évaluer l'incidence parasite des caractéristiques sociales du public des élèves qui diffèrent selon les formules de préscolarisation

5) CPPi = f5 (Api, CPi, CSi, DPSi, MCPSik, CPSil, APPSim) : Equation qui remplace l'incidence attachée aux différentes formules de préscolarisation par celles attachées i) aux modalités concrètes (k) d'organisation préscolaire, ii) aux contenus (l) visés et iii) aux approches pédagogiques (m) mobilisées pour les transmettre

Dans un contexte où interviennent ensemble de nombreux facteurs par ailleurs partiellement joints (par exemple, les différentes formules préscolaires recrutent des élèves de caractéristiques sociales différentes et/ou offrent des services de caractéristiques variées), il importe d'utiliser des spécifications qui contribuent à démêler l'incidence effective propre aux différentes variables concernées.

3. Structuration des données collectées

Pour mettre en œuvre cette structure analytique et être en capacité de mobiliser des méthodes d'analyses appropriées pour identifier i) l'impact global de la préscolarisation sur le degré de préparation des enfants au primaire dans le pays, ii) les impacts spécifiques aux différentes caractéristiques du préscolaire reçu par chacun de ces enfants avant d'y accéder, il convient en premier lieu de collecter les informations pertinentes sur un nombre assez large d'enfants.

Pour cela, un certain nombre de dispositions pratiques ont été retenues :

* Un premier aspect à considérer est qu'on cherche à attacher, à chaque enfant de l'échantillon retenu, i) la mesure de son degré de préparation au primaire ii) aux caractéristiques du préscolaire dont il a bénéficié. Pour ce faire, l'approche suivie consiste, dans un premier temps, à choisir un certain nombre de structures locales préscolaires dans chacune des formules de préscolarisation au cours de l'année 2021-22 et, dans un second temps, à identifier l'école primaire dans laquelle on est à priori le plus susceptible de retrouver ces enfants à la rentrée scolaire 2022-23.

* L'enquête de terrain, organisée une quinzaine de jours après cette rentrée scolaire 2022-23 (c'est à dire au cours des deux premières semaines d'octobre), identifie alors, dans les écoles primaires définies, une dizaine de nouveaux entrants en première année du primaire (aléatoirement choisis, moitié de filles et de garçons) venant des structures scolaires préalablement choisies (en leur associant deux enfants qui n'ont pas été préscolarisés). Pour ces enfants, trois types d'informations sont collectées, à savoir :

1) un premier questionnaire (individuel), cible cette douzaine d'enfants, et vise à collecter leurs caractéristiques personnelles (âge, sexe, fratrie, parcours préscolaire) et celles de leurs parents (niveau éducatif, activité professionnelle) ;

2) un second questionnaire (structures), vise à collecter des informations détaillées sur la structure préscolaire dans laquelle ces enfants ont été préscolarisés au cours de l'année précédente (caractéristiques sur sa structure, ses modes d'organisation, ses modes de fonctionnement généraux et pédagogique) ;

3) enfin, un test, ciblant la mesure de la dizaine des compétences identifiées comme constituant les prérequis pour aborder de façon appropriée le cycle primaire dans son ensemble, est administré aux enfants selon des modalités homogènes contrôlées.

4. Echantillonnage des structures préscolaires et structures préscolaires enquêtées

Il vise à faire un choix raisonné de structures préscolaires en respectant, *au mieux*, à la fois les objectifs du travail envisagé et des contraintes d'ordre pratique.

* Au titre des objectifs de l'échantillonnage à réaliser, deux aspects importants sont à considérer. Le premier est d'assurer une représentation globale de la situation du préscolaire dans le pays, ce qui concerne notamment les aspects géographiques. Le second est que les différentes formules soient représentées. Ainsi, les nombres de structures (et d'enfants) retenus assurent une fiabilité et une robustesse raisonnable aux résultats qui seront établis sur la base de données constituée.

* Au titre des contraintes pratiques, il est préférable que les structures choisies ne soient pas trop dispersées pour faciliter la réalisation des enquêtes. Tout en respectant la structure des enquêtes entre zones géographiques (Nord, Centre et Sud d'une part, Est, Ouest de l'autre) et type de localisation (petite ville/grande ville/milieu rural), cela se matérialise par des choix de zones où les structures préscolaires/primaires seront identifiées pour être enquêtées. Un autre aspect à considérer est que les enquêtes devront être réalisées sur une période courte (plus ou moins 2 semaines après la rentrée scolaire) pour que les enfants n'aient pas vraiment commencé leur scolarité primaire. Mais une autre contrainte concerne le petit nombre des structures, attachées au Ministère de la Femme, de l'Enfant et des Séniors, existant dans le pays.

Par ailleurs, l'administration du test demande i) qu'une partie soit réalisée de façon collective, mais sur un nombre réduit d'enfants pour en assurer une administration homogène pour des enfants de cet âge, et ii) qu'une autre soit réalisée de manière individuelle pour certains items. Pour des raisons pratiques, une douzaine d'enfants sont ciblées dans chaque école primaire de l'échantillon. Enfin, des considérations, tant pratiques que financières, font que le nombre de structures enquêtées reste raisonnable, sachant qu'il convient aussi de prendre en compte que le nombre de structures préscolaires dans certaines formules est limité, et qu'on ne peut pas choisir des structures préscolaires comptant à priori moins de 10 enfants de 5 ans en 2022.

L'échantillon, à priori ciblé, compte 160 structures préscolaires/primaires, pour un nombre d'enfants de l'ordre de 1 850 (y compris entrants en primaire non préscolarisés). Sa structure envisagée, ainsi que celle qui a été réalisée (compte tenu des imprécisions des informations collectées à la base et des ajustements qui ont dû être faits) sont proposées dans le tableau 1, ci-après (les chiffres entre parenthèses pour ce qui a été effectivement réalisé).

Tableau 1 : Structure de l'échantillon des structures préscolaires ciblées et enquêtées

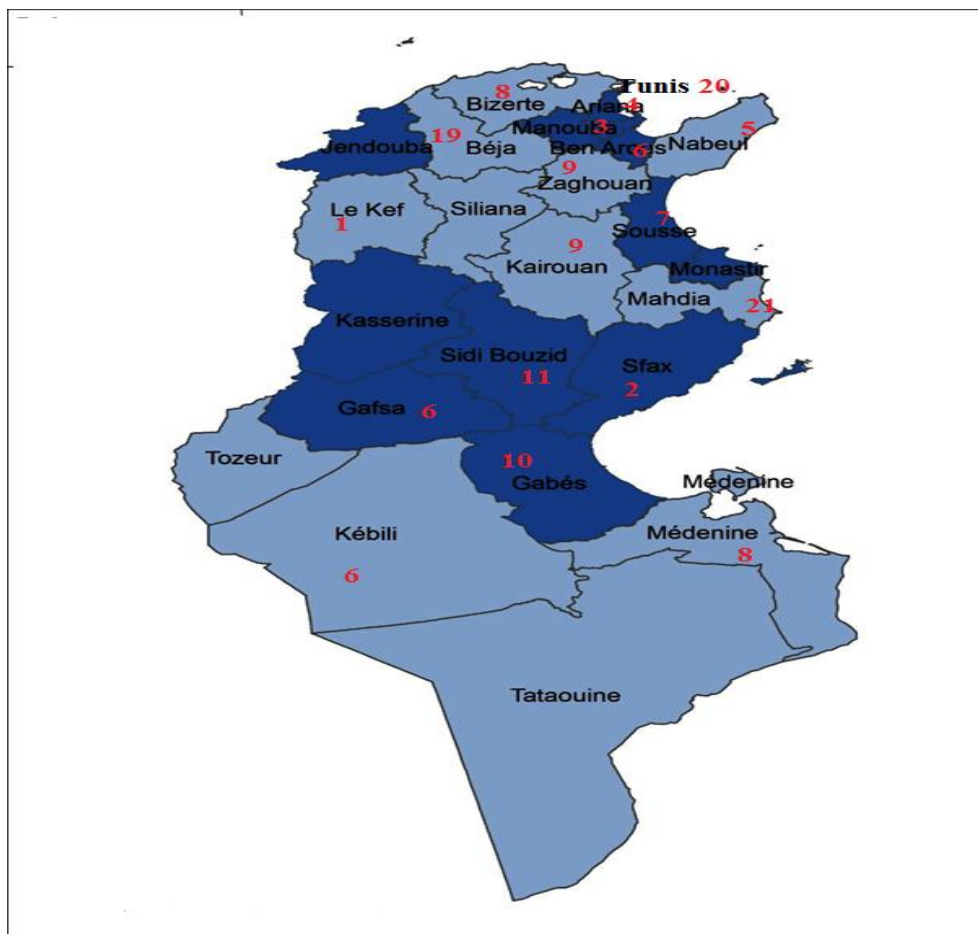
Zones de population	Catégorie Formules/type	Jardin d'enfants à financement public				Jardin d'enfants privé				Classe Préparatoire		Kuttabs	Total
		Organisations	Communes	Défense	MFFEPA	"Chic"	"Standard"	"Modeste"	Total	Publique	Privée		
Tunis	Urbain GV *	4 (4)	3 (3)	1 (0)	3 (1)	3 (3)	3 (2)	2 (3)	8 (8)	6 (6)	4 (6)	4 (2)	33 (31)
	Urbain PV **								0				0
	Rural	(2)							0			(2)	(2)
	Total												33 (33)
Nord-Est	Urbain GV			2 (1)		1 (1)			1	2 (3)	1 (1)	1 (2)	7 (8)
	Urbain PV	(1)	3 (2)			(2)	1 (1)	1 (0)	2 (3)		(2)	(1)	5 (9)
	Rural	2 (1)		1 (0)				1 (1)	1	3 (3)	2 (0)	2 (0)	11 (5)
	Total												23 (22)
Nord-Ouest	Urbain GV								0				0
	Urbain PV	1 (2)		2 (1)	2 (0)	1 (1)	1 (5)	1 (0)	6	2 (2)	2 (2)	1 (1)	13 (14)
	Rural	1 (0)					1 (0)	1 (0)	2 (0)	3 (3)		2 (3)	8 (6)
	Total												21 (20)
Centre-Est	Urbain GV	1 (1)			1 (1)	1 (1)	(1)	1 (0)	2	2 (2)		1 (1)	7 (7)
	Urbain PV	2 (2)	2 (2)			2 (2)	1 (1)	(1)	3 (4)	1 (0)	2 (2)	2 (3)	12 (13)
	Rural	2 (2)					1 (0)	2 (2)	3 (2)	3 (4)		1	9 (8)
	Total												28 (28)
Centre-Ouest	Urbain GV	2 (2)	2 (1)	(1)	1 (0)	1 (0)	(1)	1 (1)	2	1 (0)	1 (1)	1 (1)	10 (8)
	Urbain PV	2 (3)	2 (2)		1 (0)		1 (1)	(1)	1 (2)	(1)	(2)		6 (10)
	Rural							1 (0)	1 (0)	1 (1)	2 (0)	1 (1)	5 (2)
	Total												21 (20)
Sud-Est	Urbain GV		1 (1)	2 (2)	2 (2)	2 (0)	1 (1)	(2)	3 (3)	1 (1)	2 (2)	1 (1)	12 (12)
	Urbain PV	1 (1)	1 (1)	1 (1)		(1)	1 (0)		1	(1)		(1)	4 (6)
	Rural			1 (0)					0	3 (2)		1 (0)	5 (2)
	Total												21 (20)
Sud-Ouest	Urbain GV		(2)	(1)		1 (1)	1 (0)		2 (1)		1 (1)		3 (5)
	Urbain PV		2 (0)	2 (0)			1 (0)	(1)	1				5(1)
	Rural	1(1)						1 (1)	1	2 (2)		1 (2)	5 (6)
	Total												13 (12)
Tunisie	Urbain GV	7 (7)	8 (7)	6 (7)	7 (4)	9 (6)	5 (5)	4 (6)	18 (17)	12 (12)	9 (11)	8 (8)	75 (71)
	Urbain PV	7 (9)	8 (7)	3 (2)	3 (0)	3 (6)	6 (8)	2 (3)	11 (17)	3 (4)	4 (8)	3 (6)	42 (53)
	Rural	6 (4)	0	2 (0)	0	0	2 (0)	6 (4)	8 (4)	15 (15)	4 (0)	8 (8)	43 (31)
	Total	20 (20)	16 (14)	11 (7)	10 (4)	12 (12)	13 (13)	12 (13)	37 (38)	30 (31)	17 (19)	19 (22)	160 (155)

* Grandes villes (> 100 000 habitants), ** Petites villes (< 100 000 habitants)

Concernant l'échantillon initialement ciblé, les distributions globales dans les marges verticales (tant entre zones géographiques qu'entre les grandes/petites villes et le rural) sont proches des distributions correspondantes dans la MICS 2018 qui, elles-mêmes, sont construites pour être proches de celles du pays. La distribution selon la marge horizontale identifie les nombres des structures recherchées dans chacune des catégories de préscolaire considérées.

Les différences entre la structure de l'échantillon initialement ciblé et celle de l'échantillon des données collectées, ne sont à la fois ni considérables ni tout à fait anecdotiques. Donc, au total ce sont 155 structures qui ont été enquêtées au lieu des 160 ciblées (celles relevant du Ministère de la Femme ont été davantage impactées par cette réduction, car au moment de l'enquête, les inspecteurs chargés de la mission dans les écoles primaires ne retrouvaient les élèves venant des jardins d'enfants identifié). En situation de *difficultés* au niveau local (structure préscolaire fermée, nombre d'enfants trop réduit), la structure initialement identifiée a été remplacée, à priori par une structure de caractéristiques comparables (même type de formule, même type de localisation géographique). Mais dans quelques cas, des ajustements plus larges ont dû être faits. Au total, l'échantillon compte 1 613 élèves, répartis dans les sept grandes régions du pays. La carte ci-dessous présente le nombre de structures préscolaires et d'élèves enquêtés dans les différentes provinces du pays.

Figure 2 : Distribution des structures primaires/préscolaires enquêtées par région



5. Les caractéristiques des élèves de l'échantillon et de leur environnement

5.1 Les caractéristiques sociales

Examinons les caractéristiques des élèves de l'échantillon. On dispose, à cet égard, des données recueillies par les enquêteurs lors de l'administration du test et des informations fournies par les parents d'élèves et/ou les directeurs des structures où les différents élèves étaient préscolarisés. Nous examinerons d'abord les caractéristiques personnelles des élèves et de leur environnement familial, avant d'examiner leur parcours préscolaire. Le Tableau 2, ci-dessous, apporte un certain nombre d'éléments d'informations sur ce point.

Tableau 2: Quelques caractéristiques des enfants enquêtés

	Genre		Milieu		Ensemble
	Garçon	Fille	Urbain	Rural	
Age moyen (années)	6,2	6,2	6,2	6,2	6,2
Région³					
Grand Tunis	21,4 %	20,8 %	24,8 %	8,3 %	21,1 %
Nord Est	13,6 %	14,7 %	13,1 %	17,7 %	14,1 %
Nord-Ouest	12,6 %	13,2 %	12,0 %	16,1 %	12,9 %
Centre Est	21,3 %	18,3 %	18,5 %	24,1 %	19,8 %
Centre Ouest	12,1 %	13,3 %	13,7 %	9,4 %	12,7 %
Sud Est	11,3 %	12,1 %	13,3 %	6,4 %	11,7 %
Sud-Ouest	7,8 %	7,6 %	4,7 %	18,0 %	7,7 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Cadre familial (vit avec)					
Les deux parents	75,1 %	73,8 %	71,9 %	83,4 %	74,5 %
Un parent	23,7 %	25,6 %	26,9 %	16,6 %	24,6 %
Des tuteurs	1,3 %	0,6 %	1,2 %	0,0 %	0,9 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Ensemble	49,3 %	50,7 %	77,6 %	22,4 %	100 %
Nombre d'observations	1 613				

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23.

L'âge moyen des enfants de l'échantillon est de 6 ans et 2 mois, l'âge variant en fait de 5 ans à un peu plus de 7 ans. La distribution selon le genre est très équilibrée ; elle comprend 795 garçons, soit 49,3 % des effectifs et 818 filles soit 50,7 %.

S'agissant de la région dans laquelle les enfants résident, on note que ceux habitant la région du Grand Tunis et du Centre-Est sont les plus nombreux et représentent respectivement 21 % et 19,8 % de l'échantillon. La proportion de ceux résidant dans les régions du Nord-Est, du Nord-Ouest, du Centre-Ouest et du Sud-Est est respectivement de 14,1 %, 12,9 %, 12,7 % et de 11,7 %. Enfin, les moins nombreux sont ceux résidant dans la région du Sud-Ouest qui

³. Les gouvernorats concernés par l'enquête selon la région : i) Grand Tunis : Tunis, Ariana, Ben Arous, Manouba ; ii) Nord-Est : Bizerte, Nabeul, Zaghouan ; iii) Nord-Ouest : Béja, Kef ; iv) Centre-Est : Mahdia, Sfax, Sousse ; v) Centre-Ouest : Kairouan, Sidi-Bouazid ; vi) Sud-Est : Gabès, Mednine ; vii) Sud-Ouest : Gafsa, Kibili

représentent 7,7 % de l'échantillon. Toujours au titre de la localisation géographique des enfants, le nombre de ceux vivant en milieu urbain est plus élevé que ceux résidant en milieu rural, les premiers représentant 77,6 % de l'échantillon et les seconds 22,4 %. Notons que la surreprésentation du Grand Tunis et des urbains s'explique, comme nous l'avons souligné plus haut (analyse des données MICS), par la distribution des services préscolaires par type dans le pays et par les dispositions prises pour construire l'échantillon de l'enquête.

On dispose également de certaines informations sur les parents (ou tuteurs) d'élèves, et plus précisément sur leur profession (agriculteur, pêcheur, commerçant ou artisan, employé ou ouvrier, fonctionnaire, cadre, retraité, à la recherche d'un emploi ou sans emploi) et leur niveau d'instruction (analphabète, fréquentation d'un programme d'alphabétisation, a atteint le cycle primaire, le collégial, le secondaire ou enfin, le supérieur). Ces informations ont été synthétisées, en utilisant une méthode factorielle, en un seul indicateur qui est supposé rendre compte de façon globale de la «situation socio-culturelle de la famille». Sur la base de la distribution globale de cet indice, on peut définir (selon les procédures classiques) cinq quintiles, comptant chacun 20 % des ménages. Le quintile 1 compte les ménages appartenant au groupe des 20 % les plus défavorisés de la population, alors que le quintile 5 compte les ménages appartenant au groupe des 20 % les plus favorisés.

La très grande majorité (74,5 %) des enfants enquêtés vivent avec leurs deux parents. Ils sont aussi 24,6 % à vivre avec seulement l'un des deux, 1 % des enfants de l'échantillon sont élevés dans un ménage qui ne compte aucun de leurs parents biologiques.

Les informations sur le nombre de la fratrie et le rang de l'élève enquêté dans cette fratrie, sont mal documentées, on en compte beaucoup de valeurs manquantes et à ce titre elles ne sont pas exploitables. Par ailleurs on note que 2 % ont déclaré avoir un frère/sœur avec un handicap.

5.2 Le parcours préscolaire des enfants enquêtés

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

Cependant, il a été nécessaire de procéder à un reclassement des structures préscolaires privées car dans le contexte tunisien, ce type de jardin accueille des enfants dont l'origine sociale est très différenciée, certains viennent d'un milieu social très modeste, d'autres d'un milieu favorable et d'autres d'un milieu social très favorisé. Eu égard, à cette tonalité sociale très variable entre les jardins d'enfants privés⁴ qui impacte certainement le coût et les caractéristiques des services préscolaires offerts, il est apparu pertinent de faire un recodage des

⁴. R. Mahdjoub, A. Mingat & A. Seurat (2022). Note de cadrage sur les perspectives 2030 de la préscolarisation en Tunisie. Unicef, Tunisie.

jardins privés en trois catégories : « Jardin privé modeste », « Jardin privé standard/moyen » et « Jardin privé chic ». Dans l'encadré infra, est expliqué le procédé technique suivi pour le faire. Dans nos analyses plus avant, cette nouvelle catégorisation des structures sera prise en compte.

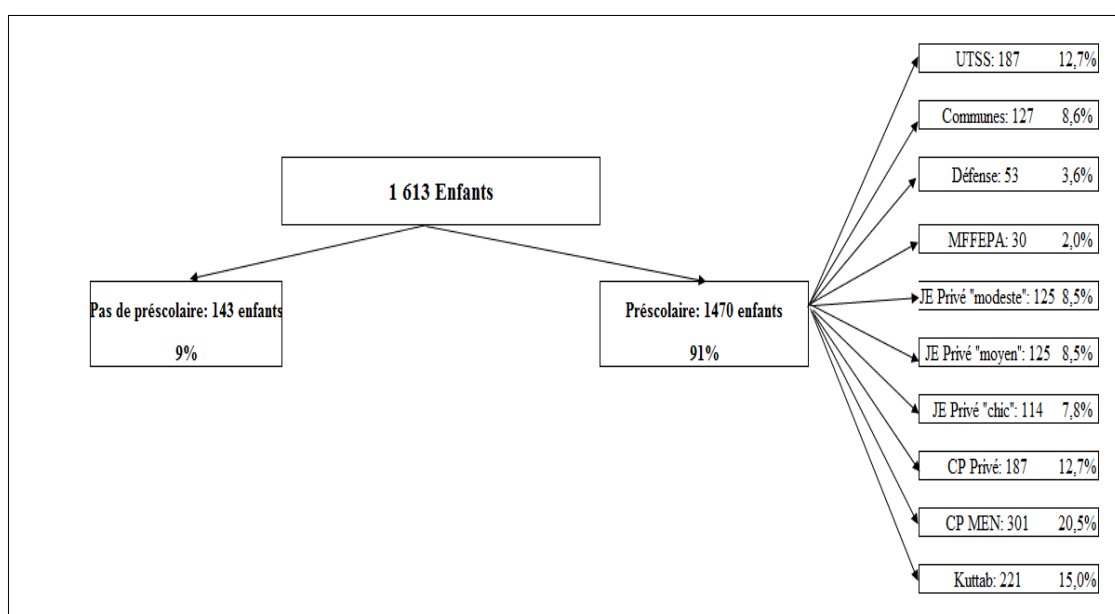
Identification de trois groupes au sein des structures préscolaires privées dans l'échantillon

Dans le travail sur le coût du préscolaire dans le pays ("Note de cadrage sur les perspectives 2030 de la préscolarisation en Tunisie, mai 2022"), une variabilité importante dans les caractéristiques des services offerts (et des coûts) avait été identifiée au sein du groupe des «structures préscolaires privées». Cette variabilité suggère une possible incidence sur le niveau de la qualité et le niveau des apprentissages. Il était donc à priori pertinent de considérer plusieurs groupes au sein des établissements privés. Dans cette perspective, il a été décidé de considérer 3 groupes, à savoir aux deux extrêmes i) celui des établissements plutôt chics et coûteux et ii) celui de ceux qui sont modestes et peu coûteux ; le troisième groupe se situant entre ces deux catégories.

On a alors considéré l'existence d'une variable latente (Z) sur laquelle seraient structurés ces groupes. Puis il a été considéré pertinent de fonder celle-ci sur une analyse de type factoriel, qui s'appuierait d'un côté sur le niveau éducatif et la catégorie professionnelle des parents (informations dans le questionnaire élève) et, d'un autre côté, sur le montant des frais d'inscription et de scolarité demandés par les établissements (informations dans le questionnaire structure). La valeur estimée de cette variable Z a alors fait l'objet un regroupement en trois catégories, les structures préscolaires ayant les valeurs numériques de Z dans le tiers le plus faible identifiant les structures "modestes", celles dans le second tiers identifiant les structures "moyennes", et celles dans le troisième tiers, les structures "chics".

L'idée est, en fait, d'abord d'avoir une bonne évaluation (comparative entre formules et en référence aux prérequis pour l'accès en primaire) des formules de préscolarisation existantes. La figure 3 ci-dessous donne la distribution des élèves de notre échantillon, selon qu'ils aient ou non fréquenté une structure et selon le type de préscolaire suivi.

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



JE : Jardin d'enfants, CP : Classe préparatoire

Sur le nombre total des nouveaux entrants en primaire enquêtés (1 613), 9 %, soit 143 élèves, n'ont pas fait de préscolaire avant d'avoir accès au primaire. Parmi les 1 470 élèves ayant bénéficié d'activités préscolaires (91 % de l'échantillon), une proportion de 12,7 % (187 élèves) représentent les jardins d'enfants de l'Union Tunisienne de Solidarité Sociale (UTSS, association financée par le Ministère des affaires sociales), 8,6 % d'entre eux (127 élèves) viennent des jardins d'enfants communaux, 3,6 % (53 élèves) représentent les jardins d'enfants du ministère de la Défense et 2 % (30 élèves) proviennent des jardins d'enfants du Ministère de la famille et de la femme (MFFEPA). Les jardins d'enfants privés de la catégorie modeste et standard sont représentés respectivement, par 125 élèves, soit 8,5 % des élèves de l'échantillon, ceux de la catégorie chic, ils sont 114 élèves à avoir été enquêtés (7,8 %). La représentation des classes préparatoires publiques et privées est respectivement de 301 élèves (20,5 %) et de 187 (12,7 %). Enfin, 221 autres élèves de l'échantillon, avaient fréquenté les Kuttabs, soient 15 %.

De façon complémentaire, il est utile de connaître le type de préscolaire fréquenté par les élèves de l'échantillon selon certaines de leurs caractéristiques. Ces informations sont données dans le tableau 3, ci-après. Rappelons que ces chiffres ne peuvent être généralisés, dans la mesure où l'échantillon n'a pas été construit pour être représentatif de la situation nationale sur ce plan.

Tableau 3 : Type de préscolaire fréquenté selon certaines caractéristiques des élèves

Type de préscolaire		UTSS	Communes	Défense	MFFEPA	Classe Préparatoire		Kuttab	JE Privé			Ensemble
						MEN	Privé		"Modeste"	"Moyen"	"Chic"	
Genre	Fille	14,2 %	9,1 %	4,2 %	1,6 %	20,9 %	12,6 %	14,2 %	8,8 %	7,2 %	7,0 %	100 %
	Garçon	12,3 %	8,6 %	3,0 %	2,6 %	20,4 %	12,0 %	15,4 %	9,1 %	8,7 %	8,0 %	100 %
Milieu	Rural	14,4 %	0 %	0 %	0 %	47,4 %	0 %	26,6 %	11,6 %	0 %	0 %	100 %
	Urbain	12,9 %	11,3 %	4,6 %	2,7 %	12,9 %	15,8 %	11,3 %	8,1 %	10,2 %	10,0 %	100 %
Région	Grand Tunis	10,9 %	9,1 %	0 %	1,8 %	19,1 %	17,9 %	15,6 %	10,3 %	5,9 %	9,0 %	100 %
	Nord-Est	10,9 %	8,8 %	3,1 %	0 %	27,6 %	13,6 %	14,9 %	4,0 %	4,4 %	14,0 %	100 %
	Nord-Ouest	11,5 %	0 %	3,4 %	0 %	25,0 %	10,6 %	19,7 %	0 %	24,0 %	6,0 %	100 %
	Centre-Est	16,9 %	6,0 %	0 %	8,8 %	21,2 %	6,9 %	13,8 %	10,3 %	6,9 %	9,0 %	100 %
	Centre-Ouest	25,3 %	13,7 %	3,9 %	0 %	10,7 %	16,6 %	10,7 %	11,2 %	7,8 %	0 %	100 %
	Sud-Est	6,4 %	11,6 %	15,3 %	0 %	23,3 %	9,5 %	11,6 %	11,6 %	5,3 %	5,0 %	100 %
Sud-Ouest	9,7 %	17,7 %	5,7 %	0 %	15,3 %	15,2 %	17,7 %	17,7 %	0 %	8,0 %	100 %	
Niveau Socio-culturel	20% "+ Faible"	19,1 %	6,5 %	3,4 %	2,2 %	37,3 %	1,5 %	14,2 %	13,6 %	1,5 %	1,0 %	100 %
	20% "Faible"	17,3 %	8,3 %	2,2 %	0,9 %	27,8 %	3,1 %	17,9 %	12,3 %	7,1 %	3,0 %	100 %
	20% "Moyen"	11,8 %	11,2 %	6,5 %	2,2 %	15,9 %	6,9 %	20,2 %	9,0 %	13,7 %	2,0 %	100 %
	20% "Fort"	13,9 %	8,5 %	4,1 %	2,5 %	14,6 %	16,5 %	12,3 %	7,6 %	8,2 %	12,0 %	100 %
	20% "+ Fort"	13,3 %	8,8 %	3,6 %	2,1 %	20,6 %	12,3 %	14,8 %	8,9 %	7,9 %	8,0 %	100 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23 (bleu ; valeurs fortes ; jaune : valeurs faibles).

Concernant maintenant les caractéristiques des enfants préscolarisés, on observe d'abord i) que la proportion des filles et des garçons est très proche en général et ii) sans surprise, que cela vaut de façon homogène pour chacun des types de structures.

* Concernant la préscolarisation selon les caractéristiques des familles, dans les dimensions socio-culturelles et géographiques (urbain/rural), il est intéressant de noter (outre les aspects liés à l'échantillonnage) qu'elle se détermine de façon jointe dans une relation mettant face à face les aspects d'offre et de demande de services. Cela se manifeste de plusieurs façons.

Ainsi, si on examine le milieu géographique, on mesure bien que la préscolarisation est pour, une partie notable, contingente de l'existence locale de structures. Ce n'est pas parce que les familles rurales (riches ou pauvres) n'aiment pas la formule communale, celle du Ministère de la Défense ou celle du MFFEPA, que leurs enfants n'y sont pas préscolarisés ; c'est juste qu'il y a pas (ou très peu) de ces structures dans leur proximité. De façon symétrique, ce n'est pas plus parce qu'ils aimeraient la classe préparatoire du MEN qu'un certain nombre de familles rurales et niveau socio-culturel faible y envoient leurs enfants ; c'est en raison du fait que le MEN, conscient de lacunes fortes dans l'offre de préscolarisation en milieu rural, a significativement investi en ces lieux pour y remédier, et que des familles ont pu préscolariser leurs enfants dans des classes préparatoires attachées à des écoles primaires existantes. La préscolarisation des enfants de ces mêmes familles rurales et de niveau socio-culturel faible a aussi pu se faire dans certaines structures de l'UTSS et dans certaines kuttabs, parce que ces formules, à vocation «sociale», ont décidé d'implanter une proportion notable de leurs structures dans ce milieu géographique.

En contrepoint, il y a peu de structures privées en milieu rural (dans l'échantillon et dans le pays en général), car l'imposition de frais de scolarité en limite fortement la demande de la part des familles modestes. Il y en a bien quelques-unes, mais seulement celles identifiées comme *modestes* dans la typologie établie. La grande majorité des jardins d'enfants de type privé sont en fait localisés en milieu urbain, là où se trouve une demande solvable pour leurs services⁵.

* Il est intéressant de noter maintenant que tous les enfants qui ont été préscolarisés n'ont pas nécessairement eu accès à 3 ans (certains à 4 voire 5 ans). Certains ont fréquenté des jardins d'enfants (potentiellement sur 3 années d'études, mais on peut y avoir eu accès sans faire les trois ans), d'autres la classe préparatoire seulement (et elle est sur une seule année d'études, sachant que certains de ceux qui ont fréquenté une classe préparatoire peuvent préalablement avoir fréquenté un jardin d'enfants pendant une ou deux années), et certains autres le kuttab (qui est organisé sur deux années). Compte tenu de cette situation (commune à de nombreux pays), on identifie une assez grande variabilité dans la durée effective de préscolarisation pour les entrants en primaire qui ont été préalablement préscolarisés.

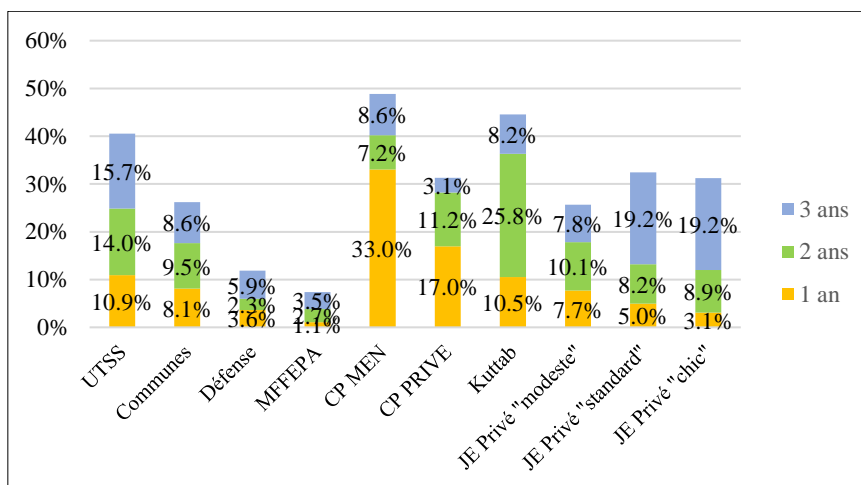
On trouve ainsi, d'un côté des enfants qui ont eu une préscolarisation «complète», de trois années ; ils représentent 15,8 % des élèves de l'échantillon (17,4 % des enfants parmi ceux qui ont été préscolarisés) et, d'un autre côté, des enfants qui ont eu qu'une année de préscolarisation ; ils représentent 46 % des élèves de l'échantillon (50,5 % de ceux qui ont été préscolarisés). Entre ces deux groupes on trouve que 29 % des élèves de l'échantillon (32 % des élèves ayant bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolarisation) ont été préscolarisés pendant deux années. Enfin, 9 % des enfants de l'échantillon n'ont eu aucune préscolarisation.

Au-delà des nombres, des informations sur la durée de préscolarisation selon certaines variables institutionnelles ou sociales sont aussi intéressantes à examiner. Ces informations sur le type et la durée de préscolarisation sont cruciales pour la suite des analyses, notamment parce qu'elles vont permettre d'évaluer dans quelle mesure le fait d'avoir fréquenté tel type de préscolaire

⁵. Dans l'échantillon, on note également une certaine variabilité dans la formule préscolaire selon la région de résidence. Mais dans la zone du Grand Tunis, notamment du fait de sa taille et de sa diversité sociale, tous les types de formules sont représentés de façon plus ou moins homogène (sauf les JE du Ministère de la défense et du MFFEPA).

pendant telle durée a un impact sur les compétences des élèves. Le graphique 1, ci-après, fournit ces informations, déclinées par type de préscolaire.

Graphique 2: Durée du préscolaire selon la formule de présolarisation



Une première variabilité est constatée dans le nombre des années de préscolarisation des entrants en primaire, préscolarisés, selon le type de préscolaire qu'ils ont fréquenté l'année qui a précédé leur accès au primaire. Le tableau 4, ci-après, propose les distributions obtenues.

Tableau 4 : Nombre d'années préscolaires des entrants au primaire ayant été préscolarisés, selon la formule fréquentée au cours de l'année précédente

Nbre années Préscolaires	UTSS	Communes	Défense	MFPEPA	Classe Préparatoire		Kuttab	JE Privé		
					MEN	Privé		"Modeste"	"Moyen"	"Chic"
1 an	26,8 %	30,9 %	30,5 %	15,1 %	67,6 %	54,3 %	23,6 %	30,1 %	15,4 %	9,9 %
2 ans	34,5 %	36,3 %	19,5 %	37,0 %	14,8 %	35,8 %	58,0 %	39,5 %	25,3 %	28,5 %
3 ans	38,7 %	32,8 %	50,0 %	47,9 %	17,6 %	9,9 %	18,4 %	30,5 %	59,3 %	61,5 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

On remarque bien que le fait d'avoir fréquenté une formule qui dure en principe trois années (Jardins d'enfants) ne veut pas dire que tous les entrants en primaire qui la fréquentaient l'année précédente ont été préscolarisés pendant trois ans. Cela ne concerne en fait qu'environ un tiers des enfants qui, l'année précédant leur accès au primaire, étaient dans une structure de l'UTSS, d'une structure communale ou dans une structure privée de type «modeste» ; et, qu'entre la moitié et les deux-tiers, de ceux qui étaient dans une structure du Ministère de la Défense, du Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfant et des Personnes Âgées ou dans un jardin privé de type «moyen» ou «chic». Cela signifie aussi que, dans une structure organisée sur trois ans, une proportion significative des enfants ne l'a en fait fréquentée que pendant une ou deux années

Une situation symétrique se rencontre pour les élèves identifiés comme ayant fait la classe préparatoire (qui dure formellement une seule année) avant d'entrer au primaire. En effet, si entre la moitié (CP Publique) et les deux-tiers (CP Privée) de ces élèves n'a effectivement fait

qu'une seule année de préscolarisation, il y en a aussi entre un tiers et la moitié qui a fait deux ou trois années préscolaires (c'est-à-dire une ou deux années préalables, généralement dans un jardin d'enfants, public ou privé). Le Kuttab se trouve dans une situation *intermédiaire*, en ce sens que, durant en principe deux années, on trouve bien que c'est le cas pour un peu plus de la moitié des enfants ; mais on trouve aussi que, d'un côté, un quart des enfants n'ont fait qu'une année, alors que près d'un enfant sur cinq en a fait trois ; manifestant que certains enfants des kuttabs ont fréquenté antérieurement un jardin d'enfant pendant souvent une seule année

Cette situation *tunisienne* dans lesquels les parcours préscolaires des entrants en primaire peuvent être multiples, tant en durée qu'en matière de formules fréquentées, a comme conséquence qu'il n'est pas possible d'attacher directement (sans biais statistique) leur score au test de préparation au primaire à la formule préscolaire fréquentée l'année qui précède leur accès au cycle primaire. Des dispositions particulières pour tenir compte de cette situation devront être mises en œuvre au plan de l'analyse pour minimiser les biais possibles d'estimation.

* Il peut maintenant être intéressant de se demander qui sont les élèves qui ont fréquenté le préscolaire pendant une, deux ou trois années. Le tableau 5, ci-dessous, donne des indications sur les variations de ce pattern selon certaines variables sociales et géographiques, d'une part, et selon la formule de préscolarisation, d'autre part.

Tableau 5 : Durée du préscolaire selon certaines variables sociales et type de préscolarisation

Type de préscolaire	Durée	0 année	1 année	2 années	3 années	Total
Ensemble		9,7 %	46,0 %	29,0 %	15,8 %	100 %
Genre	Fille	8,2 %	44,9 %	31,3 %	15,7 %	100 %
	Garçon	9,6 %	47,2 %	27,3 %	16,0 %	100 %
Milieu	Rural	8,9 %	55,4 %	30,7 %	5,0 %	100 %
	Urbain	8,9 %	43,3 %	28,9 %	18,9 %	100 %
Région	Grand Tunis	11,5 %	42,7 %	29,7 %	16,2 %	100 %
	Nord-Est	7,5 %	36,4 %	31,1 %	25,0 %	100 %
	Nord-Ouest	10,1 %	43,3 %	28,9 %	17,8 %	100 %
	Centre-Est	7,8 %	49,5 %	26,0 %	16,6 %	100 %
	Centre-Ouest	12,7 %	43,4 %	28,8 %	15,1 %	100 %
	Sud-Est	5,3 %	65,6 %	24,3 %	4,8 %	100 %
	Sud-Ouest	4,0 %	42,7 %	42,7 %	10,5 %	100 %
Situation socio-culturelle	20 % + Défavorisée	15,1 %	52,8 %	23,1 %	9,0 %	100 %
	20 % Défavorisée	11,4 %	43,5 %	33,0 %	12,0 %	100 %
	20 % Moyenne	5,9 %	48,9 %	29,3 %	15,9 %	100 %
	20 % Favorisée	7,3 %	46,2 %	28,2 %	18,4 %	100 %
	20 % + Favorisée	4,6 %	38,7 %	32,9 %	23,8 %	100 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23.

On observe d'abord des différences très modérées selon le genre, avec une proportion un peu plus forte des garçons qui, soit n'ont pas été préscolarisés, soit ne l'ont été que pendant une année. Les différences entre groupes sont substantiellement plus fortes lorsqu'on examine l'incidence du milieu de résidence. Ainsi, les enfants de milieu rural sont, d'une part, plus nombreux à n'avoir eu qu'une année préscolaire quand ils abordent le primaire (55 % pour les

ruraux, 43 % pour les urbains), mais aussi d'autre part, moins nombreux à avoir eu trois années de préscolaire (5 % pour les ruraux, 19 % pour les urbains)

Des écarts plus forts apparaissent lorsqu'on considère la zone de résidence, avec aux deux extrêmes, le Nord-Est et le Sud-Est du pays. Ainsi, ils sont 66 % dans le Sud-Est contre 36 % dans le Nord Est à avoir fréquenté le préscolaire une seule année. Dans les autres régions la proportion de ceux qui ont fait une seule année de préscolaire s'étage entre 40 et 50 %. C'est aussi dans la région du Nord-Est qu'on trouve une plus grande proportion d'enfants (25 %) ayant fait 3 années de préscolarisation contre 5 % dans le Sud Est. Pour une durée de deux années de préscolarisation, c'est le cas d'une proportion allant entre 20 et 30 % dans toutes les régions du pays, sauf dans le Sud-Ouest où est de 43 %.

Selon les informations consignées dans le tableau 4 ci-dessus, la variable qui opère le plus de différenciations est la catégorie socio-culturelle de la famille. En effet, si on cible les enfants qui ont fait au plus 1 année de préscolarisation (0 ou 1 année) on identifie des différences notables entre les enfants du niveau de vie favorisé (43 %) et ceux du milieu pauvre (68 %).

Enfin, eu égard au nombre réduit d'heures d'activité sur la journée de certaines formules préscolaires (Classe préparatoire publique et kuttab notamment), il peut arriver que certains enfants, préscolarisés dans un type de structure, en fréquentent parallèlement une autre. Selon les déclarations des familles, ce phénomène concerne 20 % des enfants qui ont été préscolarisés.

6. L'instrument d'évaluation des compétences des élèves à leur entrée en primaire

Cette évaluation des compétences des élèves à l'entrée au cycle primaire a nécessité la construction d'un test et d'instruments spécifiques. Le test porte sur quatre grands domaines identifiés comme étant essentiels pour le développement général des enfants, et notamment pour leur réussite scolaire (Fernald et alii, 2009). Ces domaines sont le développement cognitif, la motricité fine, le langage et le développement social. Un certain nombre de dimensions ont été identifiées dans chacun de ces domaines.

Dans la phase initiale du programme régional Petite Enfance de l'Unicef pour les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre, et dans les travaux préparatoires au prototype du bilan à l'entrée au primaire dans douze pays de la région, un instrument a été construit en référence à ces critères. Cet instrument a servi de base pour l'équipe de Tunisie. Des adaptations, davantage sur la forme que sur le fond, ont été nécessaires en fonction du contexte particulier du pays.

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

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

. Espace/Temps : Aptitude de l'enfant à apprécier les positions relatives des éléments appartenant à un groupe par rapport à un autre :

- Relations de localisation (devant/derrière, dessus/dessous, à droite/ gauche,...)
- Relations de voisinage (loin, près de, à côté,...)
- Relations d'enveloppement (dehors/dedans, à l'intérieur/à l'extérieur...)
- Relations de succession (avant, après, au début, au bout...)

. Sérialisation et Codage/Transfert : Il s'agit d'une construction dont le critère est la compréhension de la transitivité. Les compétences liées à cette dimension sont importantes à évaluer, dans la mesure où leur acquisition permet aux élèves de développer des compétences transversales, notamment dans la structuration du temps et de l'espace, ces compétences ayant ensuite une incidence positive sur les apprentissages fondamentaux des élèves en début de primaire, et plus spécialement dans le domaine de la lecture (Mingat et Suchaut, 1994). Des exercices de codage/décodage visent à transcrire des couleurs en gestes, ou bien d'associer un signe ou un symbole à une couleur ou bien de continuer une suite logique de symboles.

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

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

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

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

* **Aptitudes socio-émotionnelles** (comportement/socialisation) : comprennent le sentiment de confiance et de sécurité des jeunes enfants vis-à-vis de leur milieu scolaire. Ces indicateurs incluent le fait de bien s'entendre avec 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 exogènes qui peuvent être stressantes).

Description des épreuves utilisées dans l'enquête : Quelques principes de base ont sous-tendu leur développement :

- . Le test doit être juste : la mesure doit être valide (mesure ce qui doit être mesuré) et fiable (mesure la même chose dans le temps) pour des enfants ayant des caractéristiques différentes (genre, milieu d'origine, etc.) ;
- . Le type de matériel utilisé pour la mise en situation dans chacun des items (photos, images, symboles, etc.) doit être familier et pertinent sur le plan culturel ;
- . Le test doit être conduit dans des conditions non stressantes, dans un lieu connu et sécurisant pour l'enfant (comme sa salle de classe) ;
- . Le temps de réponse à chaque question doit être bref, et la durée globale du test compatible avec les capacités d'attention d'un jeune enfant ;
- . Les items doivent mesurer des compétences sans avoir recours à l'écrit (sauf graphisme).

Au final, le test compte 46 items. Pour la grande majorité de ceux-ci, les compétences sont évaluées directement, par des questions et des mises en situation des élèves. Certaines dimensions étant difficiles à appréhender de cette façon, une alternative consiste à interroger les enseignants. Ceci concerne trois items ayant trait aux contacts avec les pairs et à l'adaptation avec le contexte scolaire. D'autres items relatifs à l'attitude et au comportement de l'élève durant la passation des épreuves seront évalués par l'enquêteur en s'appuyant sur son

observation sur ce plan. Le tableau 6, ci-dessous, offre une vue d'ensemble des dimensions couvertes par les tests et le mode retenu pour leur passation.

Tableau 6: Présentation du test d'évaluation des compétences

Domaine / Aptitude	Dimension	Test (Elève)				Autre instrument		
		Passation	Items	Passation	Items	Instrument	Items	
Développement cognitif	1. Spatio-temporel	Collective	5	Individuelle	1			
	2. Association		2					
	3. Nombres		4					
	4. Mémoire		3		1			
	5. Rythme		3					
Motricité	6. Graphisme		4					
Langage	7. Compréhension		8			2		
	8. Expression					5		
Développement social	9. Socialisation					3	Enseignant	3
					Enquêteur	2		
Nombre d'items			29				5	

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

La passation du test s'est déroulée selon deux modalités, i) collective et ii) individuelle. 29 items ont été administrés de façon collective, par groupe de six enfants en veillant à placer les enfants de sorte à ce qu'ils soient à la fois suffisamment espacés les uns des autres et suffisamment rapprochés pour que l'enquêteur observe tous les enfants du groupe et puisse enregistrer leurs réponses (les enfants ont été placés sur des tables l'un derrière l'autre). L'enquêteur avait par ailleurs pour consigne d'administrer ces items en deux sessions (en ménageant 10 à 15 minutes de détente entre ces deux sessions) de façon à ce que les élèves puissent rester attentifs sur l'ensemble de l'épreuve collective. Outre cette approche pour la passation de la majorité des items, 12 items ont été administrés de façon individuelle une fois la passation des items collectifs réalisée. La langue de passation est l'Arabe courant tunisien, sauf pour certains items relevant du domaine de la langue (compréhension et expression) où l'enfant devrait interagir en langue arabe soutenue, langue utilisée à l'école primaire.

7. Les résultats obtenus par les élèves au test de préparation au primaire

En premier lieu l'analyse des résultats aux tests sera conduite en une description «spontanée» des résultats aux différents items, et l'identification des domaines où les enfants présentent des déficits particuliers et à en apprécier l'ampleur.

7.1 Perspectives sur la population globale

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

Pour le développement cognitif, six dimensions ont été identifiées : le développement spatio-temporel (qui compte 6 items), la sériation (2 items), le graphisme (4 items), la mémoire et le raisonnement (4 items), la connaissance des nombres et des quantités (4 items) et le rythme (3 items). Les résultats des élèves à chacun de ces items sont donnés dans le tableau 7, ci-après.

Tableau 7 : Résultats des élèves dans le domaine cognitif

Items	Niveau de réussite		Echec
	1	2	
Développement spatio-temporel			
Reconnait ce qui vient en premier (chronologie)	51,8 %		48,2 %
Reconnait ce qui vient avant (spatial)	66,6 %		33,4 %
Reconnait ce qui est en haut et en bas	95,3 %		4,7 %
Reconnait ce qui est en-dessous et au-dessus	98,1 %		1,9 %
Reconnait ce qui est dedans et dehors	96,2 %		3,8 %
Reconnait la droite et la gauche	76,9 %		23,1 %
Association			
Reconnait une ressemblance	76,4 %		23,6 %
Reconnait une dissemblance	71,2 %		28,8 %
Quantité / Nombre			
Compare des grandeurs	95,2 %		4,8 %
Reconnait des quantités de même taille	91,1 %		8,9 %
Reconnait les nombres de choses différentes	49,0 %		51,0 %
Reconnait des quantités de taille différente	70,5 %		29,5 %
Rythme			
Sait reconnaître, coder et transcrire un symbole (1)	59,4 %		40,6 %
Identifie et reproduit des rythmes de figure (2)	32,0 %		68,0 %
Codage/Transfert	67,3 %		32,7 %

Mémorisation			
Reconnaît un objet évoqué	90,0 %		10,0 %
Cite un objet qui a été montré	73,2 %		26,8 %
Cite un objet qui n'a pas été montré	77,0 %		23,0 %
Répète deux phrases qui ont été dites	22,2 %	74,2 %	3,6 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

* La première série d'items concerne le développement spatio-temporel. Les élèves savent, presque tous, repérer, à partir de différentes illustrations, ce qui est en haut et en bas (95 % de réussite), ce qui est dedans et dehors (95 %) et ce qui est en-dessous et au-dessus (98 %). Reconnaître la droite et la gauche, qui était un item à passation individuelle, 78 % parviennent à le faire. Les items visant à évaluer si l'élève sait se repérer dans le temps et dans l'espace posent problème à un plus grand nombre d'enfants : 48 % des élèves n'arrivent pas à identifier, dans une série de 3 images, ce qui vient en premier et donc à remettre dans l'ordre une suite logique d'événements, et 33,4 % échouent à indiquer l'image qui vient avant l'image entourée.

Pour la dimension concernant l'association, il est demandé aux élèves de reconnaître (3 minutes à partir de dessins montrés sur un panneau), une dissemblance (camion au milieu de trois fruits) et une ressemblance (cellulaire et son câble d'alimentation, contre une chemise). 71 % des élèves réussissent à identifier la dissemblance et 76 % la ressemblance (29 % des élèves n'arrivent pas à reconnaître des objets qui se dissemblent et 24 %, des objets qui se ressemblent).

La connaissance des nombres et des quantités est la troisième dimension testée dans le cadre du développement cognitif. Ces items, qui consistent à comparer des grandeurs, reconnaître des quantités de même taille, de choses différentes et reconnaître des quantités de taille différente, se caractérisent par un niveau élevé de réussite. Plus de 90 % des élèves ont réussi aux deux premiers items et 49 % seulement ayant réussi au troisième item de cette dimension (identifier les nombres d'objets différents). Pour ce qui est du dernier item dans cette dimension (reconnaître des quantités de taille différente), 70,5 % des enfants enquêtés l'ont réussi. Seuls 5 % des élèves n'ont pas su identifier le plus petit objet sur une image, 9 % n'ont pas réussi à indiquer l'image où il y avait le plus grand nombre de tomates. Cependant, 51 % n'ont pas pu identifier les deux images contenant le même nombre d'œufs (contre les deux images où on voit des oiseaux) et 29,5 % n'ont pas pu identifier l'image, dans laquelle il y avait le plus petit nombre de tomates, qui étaient de plus grande taille que dans l'autre image.

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

Pour les deux premiers items, l'enquêteur demande aux élèves, après leur avoir montré l'exemple, de continuer une suite logique de symboles en deux minutes : d'abord, « X I X I ... » puis « I II III I ... ». Les élèves doivent alors inscrire dans les pointillés (qui sont en réalité une case dans leur cahier) le symbole qui manque (« X » dans le premier item et « II »

dans le second). 59,4 % des élèves réussissent à dessiner le bon symbole pour le premier item et 32 % à faire de même pour le second (68 % d'échec à cet item). Le dernier item concerne le codage/recodage/transfert : les élèves doivent associer un symbole à une couleur, et ce, pour trois couleurs. Le rouge est associé à « I », le jaune à « X » et le vert à « II ». L'enquêteur explique la consigne en montrant bien qu'ils doivent faire correspondre un symbole à la couleur jaune. 67 % réussissent à le faire. Ainsi, 33 % des élèves échouent à cet item.

La dernière série d'items vise à évaluer les compétences des élèves en mémoire et raisonnement. Quatre items ont été construits. Pour le premier, l'enquêteur dit aux élèves que « Ramzi a joué au ballon et à la pause, il a mangé une orange », puis montre une planche, sur laquelle se trouvent un ballon, un stylo et une voiture. Les élèves doivent alors mettre le doigt sur l'objet évoqué par l'enquêteur. 90 % des enfants réussissent cet item. Pour le deuxième item, qui vise à évaluer la mémoire visuelle des élèves, l'enquêteur montre une première planche sur laquelle il y a une des bananes, du raisin et une orange, puis en leur montrant une seconde planche, sur laquelle se trouvent une tomate, du raisin et un épi de maïs, leur demande d'identifier l'objet qu'il avait pas dans la première planche. 73 % des élèves réussissent à identifier le raisin, qui était dans les deux planches, mais 27 % n'y parviennent pas.

Le troisième item est construit sur le même principe que le précédent, sauf que les élèves doivent identifier l'objet qui n'est pas commun aux deux planches. Là encore, 77 % des élèves réussissent à identifier le vélo qui n'était dans la première planche montrée, mais 23 % n'y parviennent pas. Enfin, le dernier item consiste, en passation individuelle, à répéter deux phrases dites par l'enquêteur en arabe tunisien «Je lave mes mains. Je mange une orange». 74 % des élèves réussissent à répéter les deux phrases, 22 % ne parviennent à n'en dire qu'une et 3,6 % échouent totalement à répéter ces phrases.

* Dans le domaine de la motricité fine, quatre items ont été identifiés et évaluent les capacités des élèves en matière de graphisme (tableau 8, ci-dessous).

Tableau 8 : Résultats des élèves dans le domaine du graphisme

Items	Niveau de réussite				Echec
	1	2	3	4	
Reproduction de traits	18,4 %	6,9 %	10,2 %	61,2 %	3,3 %
Reproduction de formes géométriques	15,6 %	4,8 %	15,3 %	62,1 %	2,3 %
Reproduction de signes	15,7 %	6,6 %	14,0 %	60,9 %	2,8 %
Dessin du bonhomme	40,4 %	56,2 %			3,4 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Les trois premiers items consistent à reproduire des formes, après les avoir vues sur une planche. Les différents degrés de réussite correspondent au nombre d'éléments que l'élève a réussi à reproduire. Pour le niveau le plus facile, il s'agit de tracer quatre traits (vertical, oblique « descendant », horizontale et oblique « ascendant »). Si 61 % des élèves ont réussi à tracer les quatre traits, on note en revanche que 10 % en ont fait trois, 7 % n'en ont reproduit que deux, 18,4 % n'en ont fait qu'un et 3 % n'en ont tracé aucun. Le second item consiste à reproduire des formes géométriques (triangle, rond, rectangle et carré). Il est parfaitement accompli par

62 % des élèves et presque parfaitement (3 formes) par 15 % ; mais 5 % n'ont reproduit que 2 formes, 16 % qu'une seule et 2 % aucune.

Pour le 3^{ème} item, 61 % des élèves ont su reproduire les 4 signes indiqués (les lettres «ع», «و», «م», et le chiffre «4») et 14 % ont su en faire 3, 6,6 % deux formes et 16 % n'ont reproduit qu'une seule forme. En revanche, 3 % n'ont tracé aucun de ces signes. Le dernier item de cette dimension, le plus difficile, consiste à dessiner un bonhomme (une forme humaine). La réussite complète caractérise un dessin d'un corps avec des membres, une tête, nez, oreilles, cheveux..., la réussite partielle du dessin, où on reconnaît la forme humaine, un corps avec un rond à la partie supérieure en guise de tête, les membres même s'ils sont disproportionnés. 40 % des élèves ont réussi partiellement cet item et 56 % l'ont réussi totalement. Ils sont 3 % à ne pas avoir su dessiner un bonhomme.

Le domaine du langage comprend deux dimensions : la compréhension (6 items) et l'expression (5 items). Les scores obtenus par les élèves sont présentés dans le tableau 9, ci-après. En matière de compréhension, les quatre items comprennent chacun 2 éléments et visent à évaluer si les élèves connaissent le nom d'un certain nombre d'objets basiques en langue locale (l'Arabe tunisien) et en Arabe langue soutenue d'enseignement, et peuvent les identifier sur une planche comprenant cinq objets. Les deux premiers niveaux de difficulté consistent à reconnaître d'une part, une poule et une chemise sur une planche comprenant en plus un bébé, un épi de maïs et une vache, et d'autre part, un pantalon et une chaise sur une planche comprenant en plus une table, un pilon et un cartable. Environ un peu plus de 90 % des élèves réussissent ces items.

Pour les deux autres items, le principe est le même mais les consignes sont données en langue arabe d'enseignement. Les élèves doivent alors reconnaître une voiture et un arbre sur une planche où se trouvent aussi une paire de lunettes, un seau et une chemise, puis une table et une bouteille, sur une planche où il y a également une cuillère, une poule et une assiette. Les mots «voiture» et «arbre» sont reconnus respectivement par 98 % des élèves, mais les mots «table» et «bouteille» sont respectivement reconnus par 98 % et 85 %.

Tableau 9 : Résultats des élèves dans le domaine du langage

Items	Niveau de réussite		Echec
	1	2	
Langage / Compréhension			
Sait dire "poule" en langue locale	96,5 %		3,5 %
Sait dire "chemise" en langue locale	88,3 %		11,7 %
Sait dire "pantalon" en langue locale	98,5 %		1,5 %
Sait dire "chaise" en langue locale	98,0 %		2,0 %
Sait dire "voiture" en langue arabe d'enseignement	98,1 %		1,9 %
Sait dire "arbre" en langue arabe d'enseignement	97,9 %		2,1 %
Sait dire "table" en langue arabe d'enseignement	97,8 %		2,2 %
Sait dire "bouteille" en langue arabe d'enseignement	84,7 %		15,3 %
Comprend des instructions en langue locale	24,0 %	71,4 %	4,6 %
Comprend des instructions en langue arabe d'enseignement	20,4 %	75,8 %	3,8 %
Langage / Expression			
Montre les parties du corps indiquées en langue locale	24,3 %	73,2 %	2,5 %
Montre les parties du corps indiquées en langue arabe d'enseignement	23,7 %	70,7 %	5,5 %
Donne son prénom et son nom (instruction en langue arabe)	21,9 %	74,9 %	3,2 %
Donne le nom d'un objet en langue locale	89,7 %		10,3 %
Donne le nom d'un objet en langue arabe d'enseignement	79,1 %		20,9 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Les deux items suivants sont administrés de façon individuelle et consistent à évaluer si les élèves comprennent des instructions en langue tunisienne (se mettre debout et lever un bras), puis en Arabe soutenu (s'asseoir et de croiser les bras). La réussite partielle correspond à une situation dans laquelle l'élève n'exécute qu'une instruction, par exemple, s'il se met debout mais ne lève pas le bras. Presque trois quarts des élèves comprennent et exécutent les instructions en langue locale, ils sont 24 % à réussir partiellement et seuls 4,6 % qui n'ont pas compris les consignes. Quand, il s'agit de comprendre les instructions en langue arabe d'enseignement, 76 % ont réussi totalement l'item, 20,4 % l'ont réussi partiellement et une proportion de 4 % trouve des difficultés.

Les cinq items portant sur l'expression ont été administrés de façon individuelle. Le premier, qui consiste à donner en langue locale le nom des parties du corps montrées par l'enquêteur (la tête et le pied) est réussi de façon totale par 73 % des élèves ; 24,3 % n'ont cité qu'une des deux parties du corps et 2,5 % n'en ont cité aucune. L'item suivant, qui reprend le même principe mais avec une consigne en langue arabe de l'école et en montrant l'oreille et le nez, pose des difficultés à 24 % des élèves, qui n'ont parlé que d'une partie du visage et à 5,5 % qui n'en ont cité aucune. En fait, 76 % des élèves ont totalement réussi cet item. Pour le troisième item, il s'agit pour les élèves de donner leur prénom et leur nom. Si les 75 % des élèves le font, 22 % ne donne que son prénom ou que son nom et 3 % n'ont pas répondu. Les deux autres items consistent à donner le nom d'un objet montré par l'enquêteur sur une planche d'images, d'une part, en langue locale («casquette»), et d'autre part, en arabe soutenu («vélo»). 10 % des enfants échouent à donner le nom en langue tunisienne, et 21 % à le citer en arabe soutenu.

Le développement social des élèves a été appréhendé par trois questions directement posées à chacun des élèves enquêtés lors de la passation individuelle et concernent les items suivants : «maîtrise de soi», «empathie» et «regard sur l'autre». D'autres aspects du développement social plus difficiles à appréhender dans le cadre de la passation d'une enquête de deux heures. On s'est donc limité à évaluer ce domaine d'une part, par deux éléments d'observation de l'enquêteur sur le comportement des élèves durant le test, et d'autre part, par trois questions posées à l'enseignant. Les résultats sont présentés dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10 : Résultats des élèves en matière de comportement et de développement social

Items	Niveau de réussite		Echec
	1	2	
Comportement			
Maîtrise de soi	29,8 %	53,9 %	16,4 %
Empathie	34,3 %	59,0 %	6,8 %
Regard sur l'autre	34,0 %	59,6 %	6,4 %
Ecoute les consignes (test)	36,6 %	59,4 %	4,0 %
Est concentré sur son travail (test)	41,7 %	54,3 %	4,0 %
Développement social			
S'est adapté facilement (école)	43,1 %	52,1 %	4,8 %
A de bonnes relations avec les autres (école)	42,8 %	51,0 %	6,2 %
Est motivé (école)	40,6 %	51,3 %	8,1 %

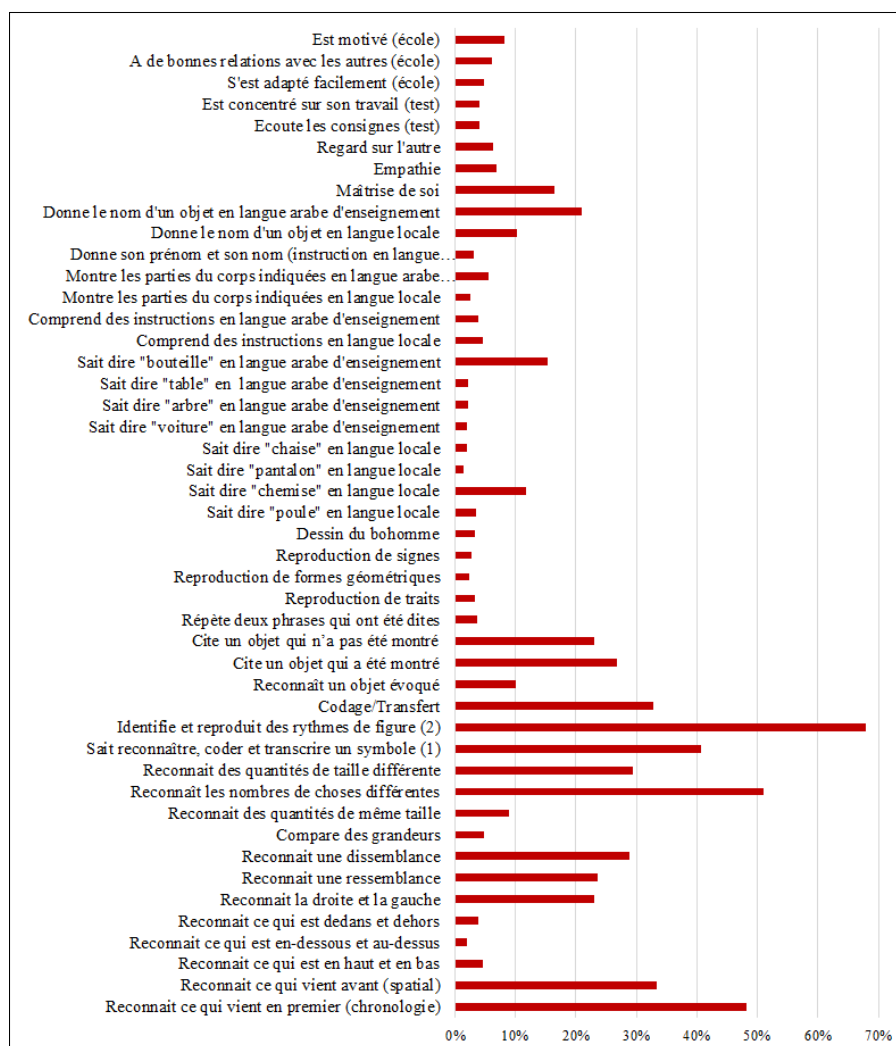
Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Pour ce qui est du comportement de l'élève vis-à-vis de ses pairs dans le contexte scolaire, l'enquêteur, lors de la passation individuelle a posé trois questions directement à chacun des

élèves. Le premier item est de voir la réaction de l'élève face à un comportement agressif (insulte, embêtement, coup) à son encontre. Les réponses des élèves ont été très diversifiées : 16,4 % des enfants déclarent réagir de la même manière (réaction agressive) et cette réponse est cotée 0. 30 % parmi eux disent pleurer, crier ou rester indifférents (cotée 1) et 54 % déclarent aller en parler à un adulte ou s'entretenir avec cet élève « *embêteur* » (réponse cotée 2). Un second item est de voir quelle sera la réaction de l'élève face à un camarade réservé et qui s'isole. 34 % des élèves déclarent rester indifférents (1), 59 % disent l'inviter à jouer et parler avec lui (2) et 7 % se moquer de lui (0). Le dernier item dans cette catégorie, vise à mesurer la réaction de l'élève par rapport à un camarade porteur d'un handicap, 34 % déclarent rester indifférents et ne jouent pas avec cet enfant (réponse cotée 1), 60 % réagissent positivement (aller voir cet enfant et jouer avec lui « réponse cotée 2 ») et 6 % préfèrent réagir en se moquant de cet enfant handicapé, réponse considérée comme négative et donc cotée 0.

L'enquêteur doit aussi apprécier dans quelle mesure, pendant le test, les élèves ont bien écouté les consignes et s'ils étaient concentrés sur leur travail. Un peu plus de la moitié des élèves a été très attentive et concentrée et plus d'un tiers l'a plus ou moins été. En fait, seule une minorité d'enfants a été dissipée pendant l'administration du test. De façon complémentaire, l'enseignant est interrogé, pour chacun de ses élèves, pour savoir s'ils se sont adaptés facilement à l'école, s'ils ont de bonnes relations avec leurs camarades et s'ils sont motivés pour le travail scolaire. Il ressort qu'environ 50 % des élèves sont bien intégrés dans leur classe et motivés et 40 % des élèves l'est plus ou moins. En fait, là encore, seule une minorité d'enfants éprouve encore quelques difficultés. Le graphique 2, ci-après, récapitule de façon visuelle les principaux résultats bruts aux différents items de l'épreuve d'évaluation.

Graphique 2 : Taux d'échec aux différents items



On mesure que les plus grandes lacunes s'observent au niveau des aptitudes cognitives : spatio-temporelles, rythme, comparaison des nombres, mémorisation visuelle et dans le développement social (relation avec les pairs, empathie et maîtrise de soi) et quelques difficultés langagières quand il s'agit de la langue arabe classique.

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

7.2 La construction des scores synthétiques

Les informations sur les items sont à la fois multiples et denses. Elles nécessitent donc d'être synthétisées, pour mettre en lumière le degré d'acquisition des élèves dans les différents domaines de compétences jugés importants pour une bonne préparation au primaire, et analyser ces degrés d'acquisition au regard des caractéristiques personnelles et sociales des élèves et de

leur parcours préscolaire. Il importe donc de construire des indicateurs synthétiques par dimension, puis par domaine (puis global pour l'ensemble des domaines).

La construction d'indicateurs synthétiques des performances d'un enfant dans une ou plusieurs dimensions peut être conduite selon deux méthodes. La première méthode consiste simplement à sommer de façon directe l'ensemble des scores aux différents items constitutifs d'un domaine et à utiliser ce score comme performance globale, nommé ici du terme de score additif. La seconde consiste à conduire une analyse factorielle sur les différents items d'un même domaine. On considère ainsi qu'au-delà de la réussite particulière à tel ou tel item d'un domaine donné, il existe une variable latente qui caractérise la performance globale d'un enfant dans ce domaine. Celle-ci est représentée plus ou moins dans chaque item et le premier axe de l'analyse factorielle sur les scores à ces items est une mesure de cette variable latente. En appliquant cette procédure à tous les items ensemble ou à tous les scores par domaine, on identifie une variable latente qui représente le niveau global agrégé de chaque enfant sur l'ensemble de l'épreuve.

7.2.1 La construction des scores synthétiques avec la méthode additive directe

Pour cela, un score agrégé, pour chacune des 9 dimensions considérées, a été calculé comme la somme des scores obtenus à chacun des items qui y contribuent. Avant de pouvoir effectuer cette sommation, il est nécessaire de revoir la métrique utilisée lors de la cotation des réponses. Il a été 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 connaissaient 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 recodés pour les différents items offre un résumé de la performance globale de l'enfant dans chacune des dimensions considérées. De façon complémentaire, un score global pourra être calculé en sommant tous les scores agrégés attachés à chacune des différentes dimensions.

Dans ce contexte, il est intéressant de construire la matrice générale des corrélations croisées entre les différents scores agrégés attachés à chacune des 9 dimensions thématiques considérées dans la préparation de l'enquête et le score global (SCG). Les résultats sont repris dans le tableau 11, ci-après.

Tableau 11 : Matrice de corrélation des scores dans les différentes dimensions thématiques

	Espace/ Temps	Association	Graphisme	Nombres	Rythme	Mémorisation	Compréhension	Expression	Social	Score global additif
Espace/Temps	1	0,255	0,259	0,224	0,236	0,336	0,253	0,178	0,302	0,506
Association		1	0,139	0,197	0,145	0,239	0,210	0,109	0,136	0,322
Graphisme			1	0,121	0,215	0,280	0,211	0,252	0,309	0,703
Nombres				1	0,214	0,224	0,181	0,101	0,183	0,346
Rythme					1	0,279	0,145	0,130	0,226	0,413
Mémorisation						1	0,375	0,340	0,378	0,587
Compréhension							1	0,448	0,376	0,576
Expression								1	0,514	0,620
Comportement									1	0,783
Global (SCG)										1

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

La lecture du tableau 11 montre de façon générale, qu'il existe certes des corrélations significatives et positives entre les différentes dimensions du test, mais les valeurs des coefficients inférieures à 0,4 indiquent que ces corrélations sont plutôt faibles. On note ensuite qu'il existe un bloc de dimensions fortement corrélées entre elles (coefficients supérieurs à +0,40) : il s'agit de l'expression et du développement social, de la compréhension et de l'expression. Cela signifie que les élèves ayant réussi aux items de compréhension par exemple ont tendance à obtenir des scores élevés en expression (l'inverse étant aussi vrai). Ces dimensions ressortent comme étant centrales pour les compétences des élèves. De façon plus générale, on note des corrélations significatives entre les scores thématiques avec le score global (validant ainsi sa création).

7.2.2 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 donne une mesure particulière imparfaite ou partielle. Dans cette conception des choses, tout item porte en lui-même i) une image de la compétence générale inobservable et ii) un élément spécifique lié à la particularité de l'épreuve associée à chaque item individuel⁶.

Cette approche est appliquée tant pour construire des scores synthétiques thématiques que pour déterminer un score synthétique total. Pour ce dernier, 3 *facteurs* (ou axes factoriels) expliquent à eux-seuls 58,6 % de la variance expliquée. A chacun d'eux correspond un score factoriel qui correspond au score qu'obtiennent les individus sur chaque facteur. Dans cette configuration, le premier facteur explique à lui seul 33 % de la variance.

La matrice de corrélation du score global et des régresseurs/scores factoriels issus de l'analyse factorielle montre que le score global additif est bien représenté par les facteurs du score 1. Les autres facteurs jouant de manière plus marginale.

Le premier facteur est donc celui qui contient le plus d'informations. A cet égard, l'expérience montre qu'il est pertinent de l'utiliser comme le **score synthétique de référence** des aptitudes de développement de l'enfant. Dans la suite de l'analyse, l'on se référera à cet indicateur comme le score synthétique factoriel.

On dispose ainsi d'une série de 11 indicateurs synthétiques (un score pour chacun des 9 domaines thématiques et deux formes complémentaires du score global) qui pourront servir de base aux analyses statistiques à visée explicative. Ces indicateurs couvrent les divers champs spécifiques du développement de l'enfant, ainsi que son niveau global :

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

⁶. 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, 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.

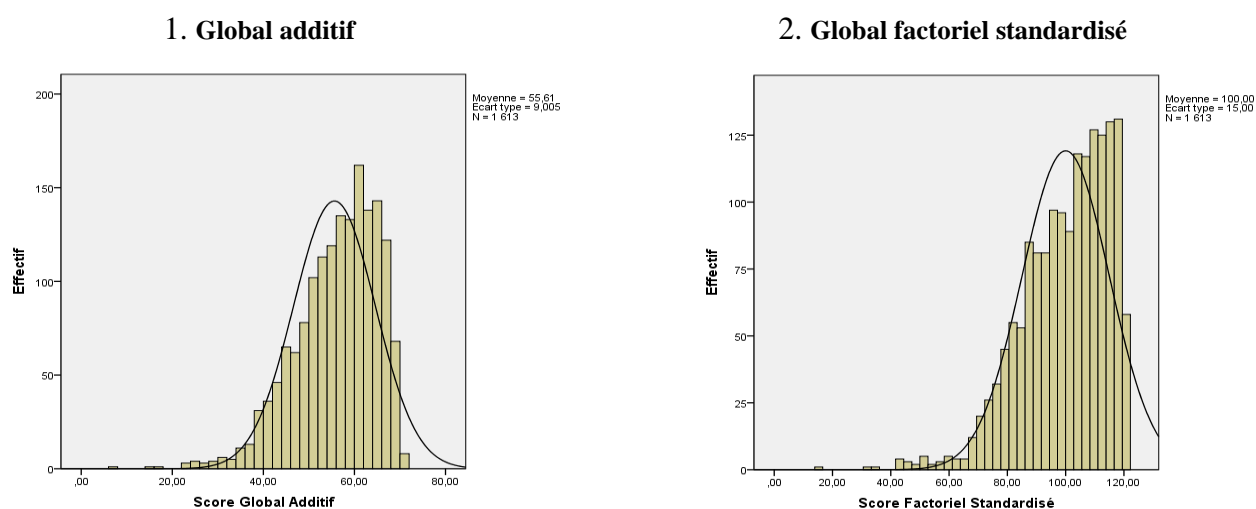
ii) Score synthétique factoriel (score 1 factoriel) – développement global de l'enfant

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

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

Mais il est intéressant d'examiner en premier lieu la distribution du score global additif non standardisé. C'est en effet avant la standardisation qu'on peut juger de l'ampleur réelle de la variabilité entre les individus⁷. Le graphique 2, ci-après, propose, dans sa partie gauche ; la distribution du score additif global non standardisé. Sa moyenne, compte tenu des barèmes directs de cotation utilisés, est de 56,6 points et l'écart-type est de 9 ; On observe que la distribution de score n'est pas très éloignée de la loi normale (avec une dissymétrie vers la droite qui tient notamment au fait qu'il y a un score maximum qui ne peut être dépassé). La moyenne du score global factoriel standardisé est, par construction, de 100, et son écart-type de 15, sachant que sa relation statistique avec le score additif est forte ($R^2=0,93$). Sa distribution (partie droite du graphique 2), est, visuellement aussi, assez proche de celle du score global additif.

Graphique 3: Distribution du score synthétique global : additif et standardisé



7. Après la standardisation, la forme est la même mais, comme on a assigné l'écart type à avoir la valeur une valeur particulière conventionnelle (15), il s'ensuit qu'on ne peut plus juger, «dans l'absolu», si la dispersion initiale était forte ou faible.

Le graphique manifeste bien l'existence d'une forte variabilité interindividuelle dans le niveau global de compétences des enfants de l'échantillon au moment où ils accèdent à l'enseignement primaire dans la mesure où ce score additif varie sur une plage comprise entre 20 à un peu plus de 66 points ; le score factoriel standardisé (moyenne 100 ; écart-type 15) varie, quant à lui, entre moins de 70 à un peu plus de 120.

Cette variabilité constitue d'abord un constat utile en lui-même. Il constitue aussi une occasion essentielle pour se poser des questions sur les facteurs qui seraient susceptibles au plan statistique de contribuer à en rendre compte. Deux groupes de variables peuvent à cet égard être utilement distinguées (comme expliqué au point 2 supra)

i) les variables qui sont exogènes du point de vue du préscolaire, caractérisant le contexte social et géographique de la famille dans laquelle l'enfant grandit, ont une incidence générale et première sur le développement des enfants. Il conviendra d'en identifier et d'en quantifier l'impact. Cela est important à plusieurs titres : Le premier est de l'ordre d'une identification initiale de leur incidence sur le degré de préparation au primaire des élèves entrant dans ce cycle. Le second est qu'il faudra les considérer et contrôler leur influence dans l'évaluation correcte de l'impact attaché aux différentes formules préscolaires sur le score de préparation au primaire, dans la mesure où celles-ci s'adressent souvent à des publics différenciés sur ces plans. Enfin, ce n'est pas parce que ces variables sont exogènes qu'il ne serait pas pertinent de chercher les moyens en général pour en réduire leur incidence.

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

7.3 Des différences entre divers groupes d'élèves

7.3.1 Ciblage sur la situation en Tunisie

A titre de présentation initiale, le tableau 12 qui suit, propose quelques distributions brutes des principaux agrégats considérés, selon les principales variables sociales disponibles, susceptibles de rendre compte de la variabilité (factorielle standardisée) constatée dans chacun d'entre eux.

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

	Score global		Score synthétique par dimension								
	Factoriel	Additif	Espace/ Temps	Association	Graphisme	Nombres	Rythme	Mémorisation	Compréhension	Expression	Social
Echantillon global											
Moyenne	100	55,6	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Ecart-type	15	9,0	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Genre											
Fille	100,6	56,0	100,9	99,9	100,5	100,1	100,4	100,7	99,9	100,1	100,5
Garçon	99,4	55,2	99,0	100,2	99,5	99,9	99,6	99,3	100,1	99,9	99,4
Milieu											
Rural	98,4	53,7	97,3	97,1	94,9	97,4	98,5	97,6	99,7	100,2	100,1
Urbain	100,4	56,2	100,8	100,8	101,5	100,7	100,4	100,7	100,1	99,9	100,0
Région											
Grand Tunis	106,8	60,4	105,7	102,6	109,0	102,4	101,0	103,7	101,7	102,2	105,4
Nord-Est	100,6	55,9	98,4	102,1	101,5	99,8	95,4	99,6	101,2	101,7	100,0
Nord-Ouest	106,4	59,4	99,7	93,9	106,4	98,9	103,2	103,7	99,0	105,5	107,1
Centre-Est	88,7	48,7	99,3	99,8	89,4	98,9	98,4	95,4	95,5	89,5	89,9
Centre-Ouest	100,3	54,9	96,6	98,3	96,3	98,1	95,3	97,3	102,1	105,3	101,7
Sud-Est	98,6	55,5	96,5	100,1	102,4	99,7	105,4	99,8	98,2	99,8	97,7
Sud-Ouest	100,4	54,7	100,9	102,3	91,5	101,8	104,1	101,1	105,7	100,4	100,2
Cadre familial											
Les deux parents	99,7	55,5	100,5	100,0	100,0	100,2	100,4	100,2	99,3	99,8	99,6
Monoparental	101,0	55,9	98,5	100,1	100,0	99,2	98,7	99,4	102,0	100,7	101,5
Deux tuteurs	96,3	54,9	99,3	99,8	103,3	106,1	102,3	101,4	100,9	96,2	92,5
Situation socio-culturelle											
20 % + Défavorisés	94,3	52,0	95,0	95,5	97,3	97,5	95,5	95,2	95,4	97,0	96,1
20 % Défavorisés	99,0	54,9	99,4	98,4	98,8	100,4	99,6	98,8	100,1	98,5	99,5
20 % Moyens	101,3	56,4	100,0	100,8	100,2	100,4	102,7	100,8	99,8	101,4	101,5
20 % Favorisés	100,2	55,9	101,3	101,2	100,9	99,8	100,2	101,2	100,8	99,0	99,5
20 % + Favorisés	105,1	58,8	104,3	104,0	102,8	101,8	102,1	103,9	103,9	104,0	103,3
Préscolarisation											
Non	90,7	49,5	92,6	94,3	94,3	95,5	93,0	89,7	94,0	94,6	93,5
Oui	100,9	56,2	100,7	100,6	100,6	100,4	100,7	101,0	100,6	100,5	100,6

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

En s'attachant en premier lieu aux scores de compétences globaux, on retient des chiffres contenus dans le tableau qu'il n'y a pas de différence brute majeure entre les filles et les garçons (très légère différence en faveur des filles globalement). Pour ce qui est du milieu de résidence on enregistre des écarts entre le rural et l'urbain en faveur de ce dernier ; mais l'ampleur de cet écart n'est pas très grande (de l'ordre de 2 points).

Les différences brutes entre les scores des enfants selon la région géographique sont plus intenses, avec de bons résultats pour les régions du Grand Tunis (score de l'ordre de 107) et du Nord-Ouest (106), suivies (bien après) des régions du Nord-Est (100,6), du Centre Ouest (100,3), du Sud-Ouest (100,4) et du Sud-Est (98,6). Mais c'est au Centre-Est (88,7) que le score moyen enregistré est le plus faible. Il faut toutefois noter que ces scores concernent la situation de l'ensemble des enfants quelles que soient leurs caractéristiques et qu'ils aient été, ou non, préscolarisés. Ces résultats sont certes bien réels : mais ils doivent surtout être considérés comme obtenus à une étape de l'analyse, sans qu'il faille en tirer trop de conclusions à ce stade.

Les disparités liées aux variables caractérisant la famille de l'enfant sont également très prononcées. Sur ce plan, la situation de l'enfant vis-à-vis de ses parents est évidemment à souligner. En effet, on constate des scores inférieurs lorsque l'enfant, vit avec des tuteurs environ de 3 à 4 points de moins par référence à la situation dans laquelle l'enfant vit dans une famille avec ses deux parents ou seulement avec l'un d'eux. Par ailleurs, la catégorie socio-culturelle marque aussi son empreinte brute sur le score de compétences des enfants à l'entrée en primaire. Les scores sont meilleurs de 11 points pour les enfants issus du quintile des familles les plus favorisées par rapport à ceux des enfants issus du quintile le plus défavorisé.

Enfin, pour mettre la fréquentation du préscolaire en perspective, on mesure une différence brute très forte entre ceux qui ont bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolarisation (avec évidemment la possibilité que certaines soient en fait meilleures que d'autres). On identifie ainsi (dans le bloc au bas du tableau 8) un écart de l'ordre de 10 points entre ceux qui ont été préscolarisés et ceux qui ne l'ont pas été. Cet écart est d'une intensité forte, il est comparable à ce qui a été trouvé au Togo, au Cameroun, au Cap Vert et à Sao Tomé.

Cependant, il faut rappeler que ces écarts sont bruts et que l'existence de relations statistiques entre variables est susceptible d'avoir des conséquences. Ainsi, l'effet de telle ou telle des variables considérées peut devenir +/- intense lorsqu'on mesurera (dans la section suivante) des influences nettes de ces relations statistiques dans un contexte de modélisation multivariée.

Si on examine maintenant rapidement les compétences des élèves dans leurs différentes dimensions thématiques, on mesure d'abord que les écarts ont généralement tendance à être légèrement plus faibles pour les scores globaux dans la mesure où la bonne réussite dans une dimension est souvent associée à une bonne réussite dans une autre dimension (toutes les corrélations, bien qu'assez faibles, sont toutes positives dans le tableau 11, supra).

De façon très globale, on retrouve, pour chaque dimension, le pattern d'ensemble identifié pour le niveau global de compétence des élèves. Contentons-nous de noter quelques variations selon la dimension thématique de développement. Concernant le genre, on constate que les résultats ex aequo entre les filles et les garçons valent pour toutes les dimensions. Concernant les

différenciations selon le milieu géographique et la province, le bon score global du milieu urbain et de la région de Grand Tunis se retrouve pour la plupart des dimensions thématiques. Concernant la structure de la famille selon que l'enfant vit avec ses deux parents ou avec un seul de ses parents ou avec deux tuteurs, les résultats sont comparables dans la plupart des dimensions, sauf dans les dimensions de graphisme, des nombres et du rythme où le troisième groupe (vit avec des tuteurs) réussit le mieux. Cependant, dans la dimension «développement social» ce même groupe obtient le score le plus bas, 92,5 contre un score de 100 obtenu par les enfants vivant avec leurs deux parents et de 101,5 chez les enfants de famille monoparentale. Au niveau global, avait été remarquée une performance meilleure des enfants du quintile le plus favorisé. Ce pattern se retrouve dans les différentes dimensions thématiques évaluées.

7.3.2 Eléments de comparaison avec douze pays d'Afrique du Centre ou de l'Ouest

Pour une comparaison plus large, nous avons intégré les données de l'enquête réalisée en Tunisie, à la base globale regroupant les données des 12 pays ayant réalisé le «bilan de compétences des entrants en primaire», entre 2014 et 2019 (ceci concernait 13 000 élèves dans plus de 1 200 écoles primaires). On connaît i) le niveau de préparation des élèves et ii) s'ils ont, ou non, bénéficié du préscolaire. Avec les données de la base tunisienne intégrées, nous obtenons au total des données sur 15 000 élèves. Le calcul des scores des élèves a été refait pour l'ensemble de ces 15 000 élèves et nous avons aussi opté pour la même normalisation des scores (moyenne 100, écart-type 15 comme pour la seule Tunisie).

Le tableau 13, ci-après, propose quelques distributions brutes des principaux agrégats considérés, par pays et selon la préscolarisation ou non pour rendre compte de la variabilité (factorielle standardisée) constatée dans chacun d'entre eux.

Tableau 13 : Distribution brute des scores par pays et selon la fréquentation du préscolaire

		Score global factoriel	Espace/ Temps	Association	Graphisme	Quantité/ Nombre	Rythme	Mémorisation	Langage- Compréhension	Langage- Expression	Comportement
Préscolaire	Oui	101,3	100,6	100,6	100,9	100,4	100,6	100,8	100,8	100,9	100,9
	Non	94,2	97,4	97,1	95,8	98,2	97,4	96,2	96,5	95,9	95,9
Tunisie	Oui	104,3	103,6	102,4	107,3	95,0	99,4	102,4	105,0	107,3	98,5
	Non	94,6	96,1	97,3	101,4	91,2	93,2	93,0	100,5	102,9	90,9
Niger	Oui	101,8	104,1	103,2	105,4	103,0	99,7	102,5	94,6	96,0	103,6
	Non	96,3	102,4	100,7	102,5	101,4	97,6	100,4	90,3	88,3	100,5
Mali	Oui	93,3	100,9	97,8	92,1	101,8	95,8	98,6	91,0	90,6	99,8
	Non	89,3	98,5	95,8	90,9	99,3	95,2	96,8	87,5	86,5	97,0
Sao Tome	Oui	97,6	97,0	95,8	103,9	83,1	113,5	95,6	97,7	96,4	99,0
	Non	87,5	92,6	93,2	95,0	73,8	107,3	89,8	97,5	91,1	87,5
RDC	Oui	96,2	95,9	95,1	98,1	104,8	99,1	97,2	96,6	96,7	98,7
	Non	96,7	96,6	96,8	97,9	106,5	100,6	98,6	96,0	96,6	99,1
Togo	Oui	96,4	98,8	100,0	98,0	98,1	96,3	95,2	98,6	96,1	98,1
	Non	87,4	95,1	96,9	90,6	95,7	92,0	89,5	92,0	88,7	92,8
Sénégal	Oui	105,8	105,9	104,1	108,4	106,2	103,2	98,0	99,8	102,8	104,8
	Non	98,7	102,7	102,2	104,2	103,7	100,4	94,5	94,6	96,9	98,9
Gambie	Oui	100,9	102,2	97,4	100,9	106,9	94,4	102,4	98,0	98,1	105,0
	Non	98,8	101,6	98,8	100,8	106,3	95,5	102,5	96,2	94,1	102,2
Côte d'Ivoire	Oui	95,7	95,9	93,2	95,2	93,1	92,7	97,0	100,9	103,5	98,3
	Non	89,3	94,2	91,1	89,7	92,2	90,4	93,2	96,4	99,8	93,2
Cameroun	Oui	97,5	97,2	93,7	104,2	104,6	94,6	99,1	96,5	100,4	99,5
	Non	87,6	91,8	91,1	94,2	98,7	90,7	92,2	93,1	97,0	89,4
Cabo Verde	Oui	116,0	99,8	122,3	92,5	97,5	120,5	119,0	118,2	106,4	103,9
	Non	106,2	94,6	112,1	83,0	92,7	114,3	113,0	111,8	97,0	103,3
Guinée	Oui	95,9	103,7	100,8	95,7	102,0	97,8	98,0	95,8	99,3	96,1
	Non	93,0	105,5	100,8	94,0	102,5	97,4	96,3	92,6	96,6	92,9
Congo	Oui	110,7	100,1	98,6	110,2	105,8	106,6	101,3	110,2	109,6	107,0
	Non	102,7	96,2	93,7	103,6	103,5	101,1	96,2	108,5	105,5	99,8

Source : Plaidoyer pour le développement du préscolaire dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre : document technique (Unesco/Unicef/Confemen, 2021) & Enquête bilan des enfants entrant en primaire en Tunisie, 2022-23

* Si on regarde la situation particulière globale de la Tunisie par rapport à celle des autres pays considérés, on peut observer en premier lieu que le score de préparation des entrants au primaire pour ceux qui n'ont pas été préscolarisés est, en Tunisie, très proche du score moyen des 12 autres pays (94 pour le score factoriel) ; un résultat sans doute inférieur à ce qu'on aurait sans doute attendu. Le score factoriel de cette population, en Tunisie, est même inférieur au score correspondant constaté au Niger (96) en RDC (97), au Sénégal ou en Gambie (99), au Congo (102) ou à Cabo Verde (106), suggérant que des lacunes pourraient exister, en Tunisie, au plan des pratiques et comportements des familles pour les populations concernées.

* Si on cible maintenant la situation globale de la Tunisie pour ce qui concerne le degré de préparation des entrants en primaire pour ceux qui ont bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolarisation, le résultat, est plutôt meilleur sans être pour autant tout à fait satisfaisant. En effet, avec un score moyen factoriel de préparation au primaire de 104, le pays se situe certes au-dessus de la moyenne des 12 autres pays (101). Mais le chiffre de la Tunisie reste inférieur au 106 constaté pour le Sénégal, au 111 du Congo ou au 116 de Cabo Verde (le seul pays parmi les douze qui ait un niveau de développement économique proche de celui de la Tunisie).

* Si on cible, enfin, le différentiel entre ceux des enfants qui ont bénéficié, ou non, de préscolarisation avant d'accéder au cycle primaire, le chiffre est de l'ordre de 9,7 points en Tunisie, contre une valeur de 7 points, en moyenne, pour les douze pays comparateurs. Mais, avec ces 9,7 points, l'incidence brute du préscolaire en Tunisie est proche de celle de Cabo Verde, du Cameroun ou de Sao Tomé (10 points), pour se situer un peu au-dessus de celle constatée au Togo (9 points) et au Sénégal (7 points). Pour les autres pays, l'écart des scores entre les préscolarisés et ceux qui n'ont pas fait de préscolaire varie sur une plage allant de 6 points en Côte d'Ivoire (5 au Niger, 4 au Mali, 2 en Gambie) à 0 points en RDC. Cet angle important pour évaluer l'incidence du préscolaire est donc plutôt favorable pour la Tunisie.

* Par ailleurs, la prise en compte du niveau de développement économique du pays dans la comparaison de la situation de la petite enfance en Tunisie conduit plutôt à renforcer le déficit du pays sur ce plan. En effet, le déficit net (avec contrôle du PIB/habitant) dans le niveau de développement des enfants à l'entrée en primaire est de fait est un peu plus intense à la fois i) pour ceux qui n'ont pas été préscolarisés (questionnement sur les pratiques parentales dans les milieux défavorisés) et ii) pour ceux qui ont été préscolarisés, en intégrant le point que l'impact du préscolaire en Tunisie, s'il apparaît acceptable sans contrôle du PIB/habitant, n'est pas meilleur que celui de Cabo Verde, Sao-Tomé et même que le Cameroun ou le Togo qui ont pourtant des PIB/habitant inférieurs ou bien inférieurs (et qu'il existe bien une relation globale positive et significative entre efficacité du préscolaire et niveau de PIB/habitant).

Si on examine maintenant rapidement les compétences des élèves dans leurs différentes dimensions thématiques, on retrouve pour chaque dimension plus ou moins le pattern d'ensemble identifié pour le niveau global de compétence des élèves selon les pays. On mesure d'abord, que des écarts entre les scores des élèves préscolarisés et non-préscolarisés a tendance à se retrouver dans les différentes dimensions de compétences. Cependant les écarts entre les

pays diffèrent d'une thématique à une autre donnant ainsi une idée sur l'accent mis dans les programmes pédagogiques dans chacun des pays.

Ainsi, on note que les scores obtenues par les enfants tunisiens sont globalement au-dessus de la moyenne (100) dans la plupart des dimensions sauf dans celle liée aux nombres/comparaisons où leur performance est inférieure à 100 et inférieure à celle de la plupart du groupe des pays ayant réalisé l'enquête du bilan et dans une moindre mesure dans la dimension liée au rythme.

8. L'impact de la préscolarisation sur le score à l'entrée au primaire, net de l'effet des caractéristiques sociales des élèves

On sait bien sûr que la structuration du développement des enfants ne résulte pas d'un seul facteur, et que si les aspects génétiques ne sont pas absents de ce processus, ils viennent largement en interaction avec la richesse et la diversité des expériences concrètes auxquelles l'enfant, dans la quotidienneté et de façon progressive dans le temps, est exposé (Kariger, 2009). Le point est aussi que les coutumes et le contexte social familial, notamment dans leurs dimensions culturelles et sociales, sont de nature à faciliter (ou à limiter) la richesse et la diversité de ces expériences (la fréquentation du préscolaire étant une instance externe *spécialisée* visant à les promouvoir), avec des conséquences anticipées sur le niveau de compétences des enfants (ainsi que sur leurs disparités interindividuelles) à l'entrée au cycle d'études primaires.

L'objectif de cette section est d'identifier comment certaines variables individuelles et sociales de l'enfant (favorables/défavorables) articulent leur incidence pour rendre compte de la variabilité du score de compétences de l'enfant lors de son accès au 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 étant égales par ailleurs, de déterminer si une variable a un impact, ou non, sur la variable cible, et le cas échéant d'en connaître son sens et son ampleur.

Compte tenu du fait que les variables à expliquer peuvent être considérées comme continues, la spécification retenue est la régression linéaire classique ; elle s'appliquera aux différents scores synthétiques standardisés. Dans ce modèle, les variables retenues concernent les caractéristiques propres de l'enfant (âge, genre), son lieu de résidence (région, milieu), son milieu socio-culturel). La prise en compte de son antécédent préscolaire (été préscolarisé ou non) est prise en considération en général, sachant que pour le score (factoriel) global, la modélisation a été conduite avec, et sans, cette variable de préscolarisation et avec, ou sans, interaction entre fréquentation du préscolaire et milieu social de l'enfant. Le tableau 14, ci-après, présente les résultats de la modélisation de l'impact des variables sociales de l'enfant sur les scores globaux et thématiques standardisés.

Dans les modèles présentés dans le tableau ci-dessous, des regroupements de plusieurs modalités de variables catégorielles ont été effectués lorsque ceci s'est avéré pertinent ; c'est à dire lorsque plusieurs modalités d'une variable manifestaient, dans une spécification antérieure, un comportement statistique comparable (signe et ampleur).

L'observation des coefficients de détermination multiple [R^2] montre un niveau attendu du pouvoir explicatif des différentes régressions (25,4 % et 27,9 %, respectivement pour les scores synthétiques factoriel et additif, et entre 2,2 et 23 % pour les différentes dimensions thématiques de compétences). Si on regarde les deux premiers modèles, on constate que la prise en compte additionnelle de la préscolarisation, même sans en distinguer les différentes formules existantes dans le pays, apporte bien une contribution additionnelle significative à l'explication du score des entrants en primaire.

Tableau 14 : Effet des variables sociales sur les différents scores synthétiques standardisés

	Score synthétique				Spatio-temporel	Association	Graphisme	Nombres	Rythme	Mémoire	Langage		Social
	1	Factoriel		Additif							Compréhension	Expression	
		2	3										
Genre de l'enfant													
Garçon (ref. fille)	-1,04*	-0,97*	-0,95*	-0,68**	-2,12***	0,08 (ns)	-0,86 (ns)	-0,23 (ns)	-0,71 (ns)	-1,29*	0,08 (ns)	-0,06 (ns)	-0,84 (ns)
Milieu de résidence (Ref rural)													
Urbain	-1,09 (ns)	0,97 (ns)	0,93 (ns)	0,76*	1,15 (ns)	2,64***	4,67***	2,58**	0,61 (ns)	1,31 (ns)	-1,11 (ns)	-1,80**	-2,38***
Age	19,42 (ns)	3,67 (ns)	4,31 (ns)	0,44 (ns)	-56,59*	5,11 (ns)	-7,16 (ns)	13,19 (ns)	-50,36*	-44,23 (ns)	33,88 (ns)	-19,28 (ns)	42,17 (ns)
Age ²	-1,25 (ns)	0,26 (ns)	-0,32 (ns)	0,18 (ns)	4,83**	-0,07 (ns)	0,76 (ns)	-0,77 (ns)	4,23 *	3,64 (ns)	-2,46 (ns)	1,62 (ns)	-3,08 (ns)
Situation socio-culturelle (Ref défavorisé/moyen/favorisé)													
Très Défavorisé	-4,99***	-4,51***	-8,12***	-5,67***	-5,16**	-9,44***	-4,49**	-0,30 (ns)	-4,48*	-8,74***	-8,14***	-10,18***	-5,16**
Très Favorisé	3,96***	3,75***	3,64***	1,92***	3,13***	3,29***	0,50 (ns)	0,62 (ns)	0,71 (ns)	2,62***	3,36***	3,76***	2,18**
Région (Ref Autres régions)													
Grand Tunis/Nord Ouest	6,42***	6,98***	6,66***	4,64***	5,64***	-1,69**	9,41***	1,41*	2,55***	4,24***	0,90 (ns)	1,18*	6,34***
Centre-Est	-9,91***	-10,43***	-10,02***	-5,98***	2,08**	-0,66 (ns)	-8,21***	-0,32 (ns)	-0,84 (ns)	-3,26***	-5,16***	-11,82***	-9,40***
Préscolaire (Ref non préscolarisé)													
Préscolarisé	-	9,57***	7,78***	5,42***	7,60***	3,48**	5,47***	5,32***	7,71***	9,30***	3,83**	2,50*	6,14***
Si Très défavorisé	-	-	4,34***	3,40***	0,71 (ns)	6,60**	4,33*	-1,9 (ns)	-0,18 (ns)	5,59**	4,19*	9,57***	2,04 (ns)
Constante	29,19	68,50	68,54	58,40	255,57	66,33	105,46	40,90	242,37	224,56	-16,19	158,04	-46,34
R ²	22,0%	25,3%	25,4%	27,9%	9,7%	5,4%	22,9%	2,2%	5,1%	11,2%	6,0%	14,6%	17,8%

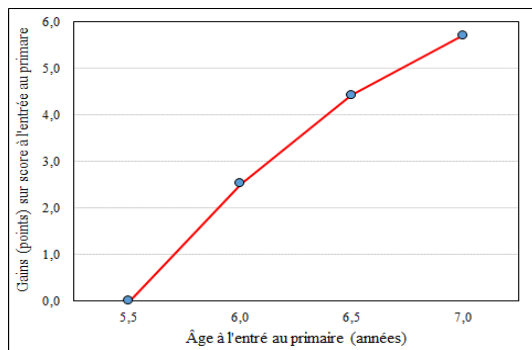
*** significatif au seuil de 1 % d'erreur, ** 5 %, * 10 % ; Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

* Cela étant posé, dans le modèle 1, où seules les variables sociales sont considérées, la valeur du R^2 est de 22 %. Cela signifie que si les aspects sociaux ont bien un impact statistique significatif, il existe aussi de larges possibilités d'agir pour améliorer la préparation des enfants en Tunisie à l'école primaire. Tout «n'est pas joué» si la famille est riche plutôt que pauvre. Des opportunités existent pour agir, qu'il s'agisse d'améliorer les comportements et les pratiques quotidiennes des familles ou dans des dispositifs organisationnels tels que la préscolarisation.

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

Parmi les variables qui concourent à l'explication de la variabilité des performances des élèves, notons d'abord que l'incidence de l'âge des enfants à l'entrée au primaire, variable de 5 à 7 ans au sein de l'échantillon, est positive, les enfants plus âgés se révélant, toutes choses égales par ailleurs, plus avancé dans leur processus de développement ; et ceci a, naturellement, une incidence jointe sur leur degré de préparation à l'école primaire, comme cela est illustré dans le graphique 4, ci-après.

Graphique 4 : Incidence nette de l'âge à l'entrée au primaire sur le score de préparation



Les gains généraux dans le degré de préparation des élèves au primaire, spécifique à leur âge d'accès à ce cycle d'études, ne sont pas anecdotiques. Par référence à un âge de 5 ans et demi, le gain est de 2,5 points à 6 ans, 4,4 points à 6 ans et demi et 5,7 points à 7 ans

* Les deuxièmes et troisièmes spécifications, pour le score factoriel global, introduisent la fréquentation du préscolaire. Elles confirment que l'effet du genre est faible (environ 1 point au bénéfice des filles) et cohérent avec ce qui avait été constaté dans les distributions univariées (cela n'est pas matière à étonnement eu égard au fait que les garçons et les filles se répartissent de façon homogène chez les urbains et les ruraux, dans les familles favorisées ou défavorisées, dans le grand Tunis ou ailleurs).

Dans la perspective multivariée, le milieu de résidence (rural-urbain) ne fait pas de différences, en lui-même, sur la préparation des enfants à leur scolarité primaire, alors qu'un différentiel de 2 points était constaté, en faveur des urbains dans la perspective univariée. Les raisons de cette différence tiennent, d'une part, au fait que la spécification multivariée prend en compte la région du Grand Tunis qui presque exclusivement urbaine, et d'autre part, à la prise en compte des

catégories socio-culturelles dont la distribution est très liée au milieu de résidence (les populations favorisées sont surtout urbaines). En fait, la situation socio-culturelle de la famille⁸ est une variable importante dans l'analyse des facteurs agissant sur le score des élèves à leur entrée en primaire. En effet, son effet reste très proche (de 10 à 11 points), tant dans les analyses brutes univariées, que dans les analyses multivariées.

Mais, revenant maintenant à la comparaison des spécifications 2 et 3, il convient de souligner que la spécification 2 considère *implicitement* que l'effet du préscolaire est *homogène* pour les différentes caractéristiques personnelles ou sociales attachées à l'enfant. Des tests spécifiques de cette hypothèse ont montré que si elle est statistiquement valide pour le genre, la région ou le milieu de résidence, elle ne l'est pas en référence au milieu socio-culturel de la famille de l'enfant⁹. On observe alors, en passant de la seconde (sans interaction) à la troisième spécification (où l'interaction considérée est prise en compte) i) que le coefficient attaché au groupe très défavorisé diminue de - 4,51 dans le second modèle à - 8,12 dans le troisième, ii) que le coefficient de base mesurant l'effet général du préscolaire diminue aussi (passant de + 9,57 dans le second modèle à + 7,78 dans le troisième, alors que iii) on mesure (modèle 3) un coefficient de + 4,34, statistiquement très significatif pour la fréquentation spécifique du préscolaire des enfants des familles les plus défavorisées.

On identifie donc que la prise en compte de la structure interactive envisagée permet une appréciation plus précise et plus intense de la réalité. De façon plus concrète, cela signifie i) que le niveau de compétences à l'entrée au primaire des enfants de milieu très défavorisé est vraiment très faible lorsqu'ils n'ont pas bénéficié de services préscolaires, ii) que si l'incidence du préscolaire pour les familles très favorisées est certes *réduit* ; il passe de de 9,7 points à 7,8 points (ce qui reste significatif et d'une bonne ampleur) ; mais surtout iii) que la fréquentation du préscolaire, d'une part est sensiblement plus profitable aux enfants de milieu très défavorisé (12,2 points) qu'à ceux de milieu très favorisé (7,8 points) et, d'autre part, qu'elle réduit, de plus de moitié, le handicap des enfants de milieu très défavorisé qui aurait existé à leur entrée au primaire en absence de préscolarisation.

Ces résultats ont certes une signification au plan de l'analyse des phénomènes étudiés ; mais ils ont une signification politique, à savoir qu'il importe d'assurer que les enfants de milieu socio-culturel très défavorisés soient préscolarisés pour des raisons d'équité, et que c'est bien de cibler ces enfants, car c'est pour eux que le dinar investi dans le préscolaire a l'impact le plus fort. Quand l'équité et l'efficacité vont de pair, il n'y a pas choix difficile, il convient juste d'agir.

Globalement, si la prise en compte d'une structure modélisée et multivariée est effectivement plus pertinente pour comprendre comment s'articulent, en réalité, l'impact des différentes variables sociales considérées ici (compte tenu de leurs relations structurelles), cela n'a pas pour autant conduit à révolutionner les analyses en cours. Cette convergence s'applique aussi dans une très large mesure aux compétences évaluées dans les différentes dimensions thématiques considérées. Mais l'approche modélisée présente tout de même deux avantages intéressants que nous allons maintenant mobiliser : i) en premier lieu, elle facilite la réalisation

⁸. Notons que le cadre familial de l'enfant (2 parents, un seul parent, ou 1 tuteur), qui semblait faire quelques écarts dans l'analyse univariée, n'en fait plus lorsque les autres facteurs sociaux sont intégrés à l'analyse. De ce fait, ces variables n'apparaissent pas dans le tableau 14.

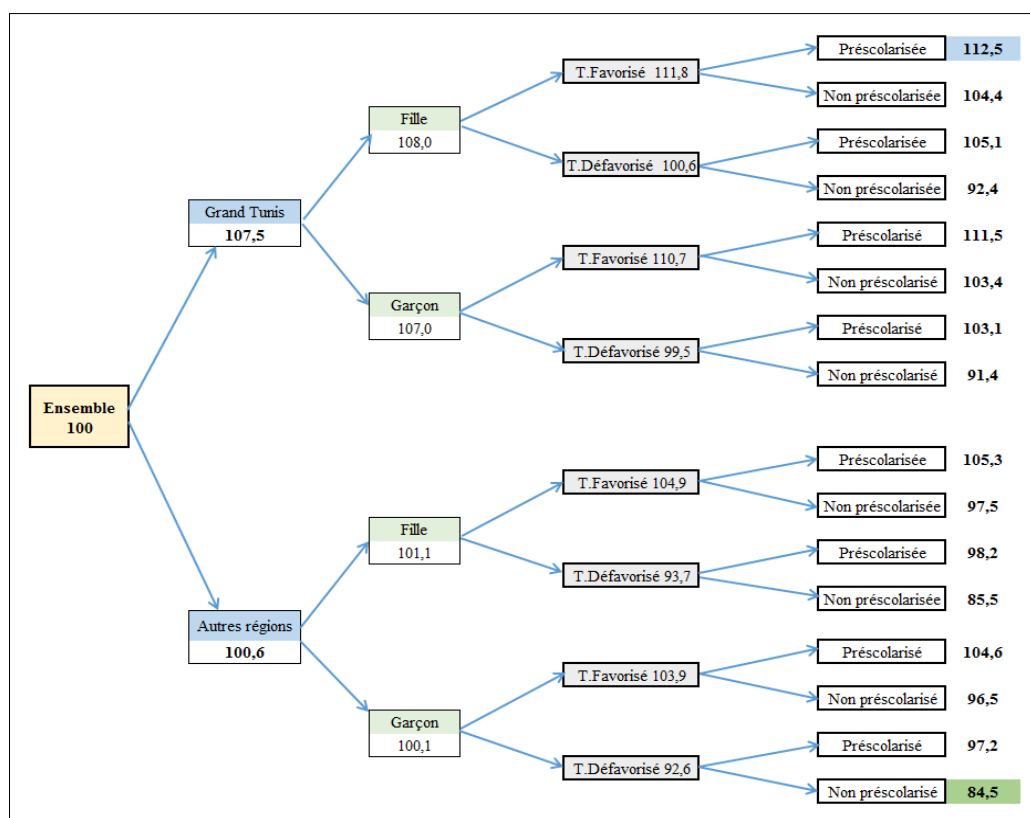
⁹. C'est d'ailleurs ce qui avait aussi été identifié dans le travail sur les 12 pays, cité supra.

de simulations numériques qui croisent l'influence de plusieurs facteurs sociaux; sachant ii) qu'en second lieu, elle constituera un cadre nécessaire pour examiner dans la section 7, suivante, l'influence des différents types de structures qui fournissent des services de préscolarisation.

Nous proposons maintenant de simuler le score synthétique factoriel de façon jointe selon les quatre variables qui ont les impacts les plus intenses sur le niveau des scores ; et ainsi d'en apprécier les valeurs et les écarts nets (graphique 5, infra). Ce faisant, il est possible de rendre compte des conséquences de l'accumulation des principaux facteurs sociaux, favorables (ou défavorables), sur les compétences des enfants à l'entrée au cycle primaire. Notons que le graphique 5 se fonde sur les regroupements (de la région, du genre et du niveau économique) qui se sont révélés pertinents lors de la conduite des analyses.

On mesure alors bien, dans le graphique 5, que la prise en compte de combinaisons typiques favorables (ou défavorables) du point de vue des différentes variables considérées, conduit à des écarts très substantiels dans le degré de préparation des entrants au cycle primaire. Ainsi, en opposant les combinaisons les plus extrêmes, on aboutit à un score estimé de 113 pour une fille de milieu socio-culturel très favorisée (quintile supérieur) résidant à Tunis, contre un score de 85 (un écart très substantiel, de près de 30 points) pour un garçon de milieu socio-culturel très défavorisé (quintile inférieur) résidant ailleurs que dans *l'autre zone géographique* considérée dans le graphique 4 (note de bas-de-page n°10).

Graphique 5 : Simulation du score factoriel selon quelques caractéristiques sociales¹⁰



Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

* Si on considère maintenant les 9 modèles estimés pour les différentes dimensions de compétences évaluées, on note d'abord que le pouvoir explicatif est très variable : il est aussi assez faible (2,2 %) pour les *quantités/nombres*, 5,1 % pour le *rythme* ou 5,4 % pour l'association (*ressemblance/dissemblance*), bien qu'il s'élève à 14,6 % en ce qui concerne le *langage-expression*, 17,8 % pour ce qui est du *développement social*, et 22,9 % pour le *graphisme*. Cela suggère des marges assez fortes pour améliorer les compétences thématiques des élèves à leur entrée au primaire.

Globalement, la structure des spécifications attachées aux différentes (9) dimensions thématiques explorées ne diffère qu'assez peu par rapport à celle identifiée pour le score global. Pour ce qui est du genre, une incidence (modeste, 1 point à l'avantage des filles) était identifiée dans le modèle global, aucune incidence significative n'est relevée dans 7 des 9 dimensions thématiques alors que, pour 2 dimensions thématiques, un avantage des filles est constaté, 1,3 point en matière de mémorisation et 2,1 points pour les capacités en matière de temps/espace.

Concernant l'incidence du milieu de résidence (urbain/rural), on constate un effet multivarié au bénéfice des urbains pour l'*association-sériation*, le *graphisme*, les *quantités-nombres*, le *langage-expression* et de *développement social*, mais cet effet est toujours relativement modeste en termes d'intensité ; il est par ailleurs non-significatif pour les autres domaines de

¹⁰. «Grand-Tunis» vaut en fait pour Grand Tunis et le Nord-Ouest, alors que «Autres régions» vaut pour les autres régions à l'exception du Centre-Est.

compétences. Les relations estimées montrent par ailleurs (ce n'est pas spontanément identifiable avec la forme quadratique) qu'un âge plus élevé des élèves à leur accès au primaire a pour effet, un meilleur score dans 7 des 9 dimensions considérées, sachant que dans ces dimensions, l'intensité est peu ou prou d'intensité comparable à celle illustrée pour le score factoriel global (voir graphique 4, supra) ; mais ce n'est pas le cas de la *mémorisation* et du *langage-expression*, l'impact de l'âge n'étant alors pas statistiquement significatif.

Enfin, à l'exception du domaine des *quantités-nombres* (et dans une moindre mesure dans ceux du graphisme et du rythme-sérialisation), on trouve toujours un effet social marqué au bénéfice des enfants de familles socio-culturellement favorisées (et un effet négatif attaché au fait que la famille se situe dans les 20 % les plus défavorisées dans la population). Mais, si pour six des neuf dimensions considérées (*association-sérialisation*, *graphisme*, *mémorisation*, *langage-compréhension*, *langage-expression* et *développement social*) le pattern d'interaction, constaté dans les effets sur le score des élèves à l'entrée au primaire, entre milieu défavorisé et fréquentation préscolaire avec le score factoriel global, est bien présent avec une intensité notable ; pour les trois autres domaines (*spatio-temporel*, *quantités et nombres*, *rythme*), un tel pattern n'est pas constaté.

9. L'impact des modalités de préscolarisation sur les compétences des élèves à l'entrée au cycle primaire

Nous avons vu dans la partie précédente que les enfants qui n'ont pas fréquenté le préscolaire présentent des niveaux de prérequis assez nettement inférieurs à ceux des enfants qui ont bénéficié d'un tel enseignement (notamment si le milieu socio-culturel est très défavorisé). Dans cette présente section, nous proposons d'explorer davantage la relation existant entre le préscolaire et le niveau de développement des enfants, en analysant notamment :

- i) l'impact de la durée de la préscolarisation. On a vu qu'elle était en réalité très variable de une à trois années. Et on a tout lieu de penser que cette durée peut avoir une incidence sur le degré de préparation des enfants lors de leur accès au primaire ;
- ii) l'incidence du type d'établissement fréquenté (les jardins publics des organisations et associations, les jardins d'enfants du MFFEPA, ceux du privé dans leur 3 catégories (modeste, moyenne, chic), la classe préparatoire privée/publique et les kuttabs) sur les scores synthétiques développés plus haut, avec la possibilité que ces différents types de structure soient inégalement performants pour préparer les enfants à aborder les apprentissages formels au cycle primaire ;
- iii) enfin, on essaiera de mieux comprendre selon quelles modalités les différentiels de scores, observés de façon globale entre types de structures, sont liés aux caractéristiques organisationnelles du préscolaire fréquenté ; et de façon complémentaire, mais très utile pour définir les contours de la stratégie future, d'identifier quelles modalités de fonctionnement des structures sont porteuses de bonnes ou de moins bonnes performances.

9.1 La question de la durée de la préscolarisation

La question de la durée du préscolaire est de toute importance dans le contexte du pays dans la mesure eu égard à la rareté des ressources tant humaines que financières. Dans cette perspective, les questions de politique éducative ne sont pas seulement de savoir s'il faut faire du préscolaire (la réponse est en fait sans conteste positive pour les raisons évoquées plus haut), elles sont aussi de savoir i) combien d'années il serait pertinent d'offrir et ii) comment organiser au mieux les services sur la durée choisie pour permettre au plus grand nombre d'enfants d'avoir la meilleure préparation à leur scolarisation au cycle primaire.

A l'intersection de ces deux questions clés pour instruire la politique éducative du préscolaire dans un pays, se trouve l'identification de la relation entre le nombre d'années du préscolaire et la qualité de la préparation au primaire. Et, dans ce contexte, il est évidemment pertinent que la spécification analytique pour conduire l'analyse évaluative n'impose pas la linéarité entre la mesure des compétences construites et la durée mise pour les construire. Il importe par conséquent de tester un pattern qui s'adapte à une approche de type marginaliste dans laquelle il y a i) une construction cumulative des acquis sur les trois années du cycle de référence, et ii)

la possibilité que chaque année successive n'apporte pas, à la marge, une contribution de même intensité à la construction progressive des compétences. Deux années de préscolaire valent-elles mieux qu'une année ; et si oui quelle en est l'incidence quantitative propre ? Quel est l'apport additionnel de la troisième année pour ceux qui en ont déjà bénéficié de deux ?

Pour construire une réponse empirique à ces questions, plusieurs approches fondées sur des hypothèses instrumentales différentes, peuvent être mobilisées pour identifier le niveau des bénéfices de la fréquentation préscolaire selon le nombre d'années de cette fréquentation avant l'accès au cycle primaire. Elles produisent, sans surprise, des résultats relativement proches. Le tableau 15, ci-après, en propose les résultats obtenus.

Tableau 15 : Effet de la durée des études préscolaires sur le score factoriel global standardisé

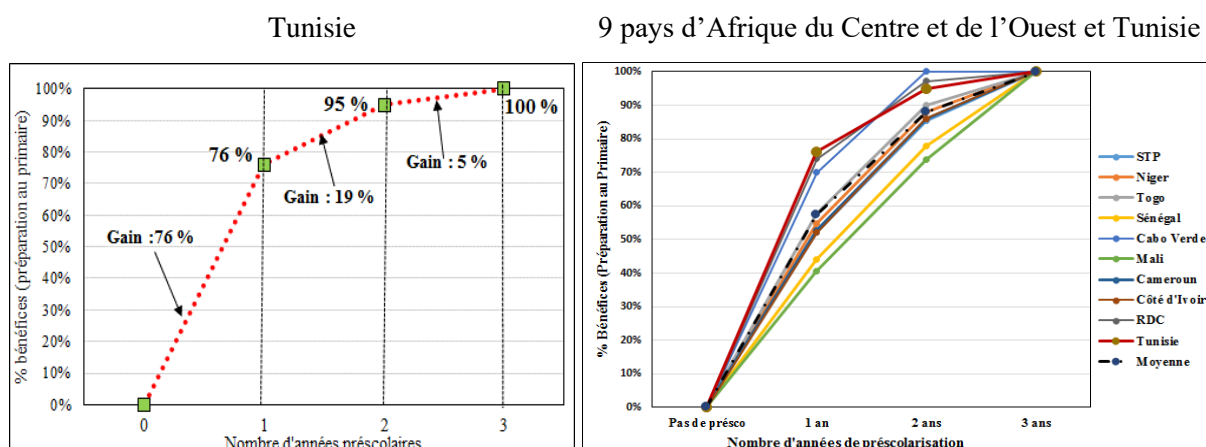
Nombre d'années de préscolarisation		0	1	2	3
Estimations	% Bénéfices atteints (préparation au primaire)	0	70-80 %	85-100 %	100 %
	Impact marginal	-	70-84 %	15-28 %	0-9 %
Valeurs retenues	% Bénéfices atteints (préparation au primaire)	0	76 %	95 %	100 %
	Impact marginal	-	76 %	19 %	5 %

Tout en rappelant que l'impact du préscolaire est en général assez fort en Tunisie, on observe globalement une relation croissante entre les performances globales des élèves à l'entrée en primaire et la durée pendant laquelle ils ont fréquenté une structure préscolaire, avec :

- * Une seule année de préscolaire, au cours de laquelle les élèves obtiennent 76 % des bénéfices d'une préscolarisation qui aurait duré 3 années ;
- * Avec une seconde de préscolaire, les élèves obtiennent 95 % des bénéfices d'une préscolarisation qui aurait duré 3 années. Cette seconde année leur a permis d'obtenir un gain additionnel de 19 %, pour aboutir à un score de préparation proche (95 %) de celui qu'ils auraient pu obtenir avec 3 années de préscolarisation ;
- * A la marge, la troisième année de préscolarisation n'apporte qu'un gain additionnel de 5 % à la préparation des élèves au primaire, ce qui est relativement mineur.

Le graphique 6, ci-après, propose une illustration visuelle du pattern retenu, i) pour le Tunisie et ii) dans une perspective comparative avec 9 pays d'Afrique du Centre et de l'Ouest.

Graphique 6 : Impact de la durée de préscolarisation sur le score préparation au primaire



Considérant en premier lieu le cas de la Tunisie, on identifie bien un pattern clair d'effets marginaux décroissants de l'impact du nombre d'année d'études sur le bénéfice qu'ils permettent d'obtenir. On note aussi qu'un pattern, globalement comparable à celui identifié pour la Tunisie, est également observé dans les pays de l'Afrique du Centre et de l'Ouest, et en particulier pour Cabo Verde, qui se situe à un niveau de développement économique proche de celui de la Tunisie.

Ces résultats suggèrent que, dans une perspective d'efficacité fondée sur la seule préparation des enfants à leur scolarité primaire, il pourrait être pertinent de limiter à deux années la préscolarisation dans le pays. Dans une perspective d'efficience, c'est à dire en intégrant la dimension financière, la suggestion qui vient d'être faite apparaît encore davantage assurée.

Mais l'argument n'est pas aussi fort qu'il paraît, notamment parce que le préscolaire ne sert pas *uniquement* à préparer au primaire, et ce même s'il s'agit d'un objectif important. En fait, dans le cas de la Tunisie, deux arguments complémentaires peuvent être apportés à la discussion. Le premier est qu'une part importante (94 %) de la préscolarisation à 3 ans est assurée par des structures privées et le second est que l'offre de ces structures répond en fait à une demande jointe de développement de l'enfant de garderie pendant que la mère de famille peut exercer une activité professionnelle. Dans la mesure où la préscolarisation ne coûte que très peu aux finances publiques tout en répondant à des bénéfices pour l'activité économique du pays, on mesure qu'il pourrait être tout à fait pertinent d'encourager, que de chercher à restreindre, cette troisième année de préscolarisation¹¹.

9.2 Score de préparation des élèves au primaire et types de structures préscolaires

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

¹¹. C'est évidemment au Gouvernement de faire les arbitrages appropriés sur ce point.

notamment l'incidence de la formule d'établissement fréquenté (UTSS, JE MFFEPA, des JE communaux, ceux de la défense, du privé, kuttab,...) sur les différents scores synthétiques développés plus haut, avec la possibilité que ces différentes formules soient inégalement performantes pour préparer les enfants à aborder les apprentissages formels au cycle primaire.

9.2.1 Des différences brutes entre types de structure dans le niveau des acquis des élèves

Au-delà des mesures globales de l'effet moyen de la préscolarisation dans le pays, il importe évidemment de savoir dans quelle mesure il existe des différenciations selon le type de structure où la préscolarisation a été effectuée. Dans un premier temps, nous examinerons ces différences brutes, pour explorer ensuite différentes raisons qui peuvent rendre compte de la variabilité constatée de façon brute entre ces différentes formules.

Les scores moyens bruts, selon le type d'établissement préscolaire fréquenté l'année précédant l'entrée au primaire, sont proposés dans le tableau 16, ci-après. Il donne une première idée, sans contrôle des caractéristiques personnelles/sociales des enfants dans les différentes formules, des bénéfices de la préscolarisation en rappelant les scores moyens des non-préscolarisés.

Tableau 16 : Score synthétique moyen selon le type de préscolaire fréquenté l'année précédente

Type formule	Score global moyen		Espace/Temps	Association	Graphisme	Nombres	Rythme	Mémorisation	Langage		Comportement
	Factoriel	Additif							Compréhension	Expression	
UTSS	97,13	53,31	98,21	99,52	93,56	100,88	98,77	98,56	98,95	99,06	98,82
JE Communal	100,82	56,58	104,04	100,98	101,44	101,50	102,51	102,01	101,04	100,49	99,21
JE M.Défense	99,32	55,32	97,78	99,90	99,62	100,33	102,62	101,56	94,27	101,48	100,29
JE MFFEPA	97,50	52,93	100,73	100,54	88,32	102,53	99,16	99,35	99,80	98,63	100,83
CP MEN (1an)	101,06	55,77	98,13	97,19	101,10	96,32	98,61	99,40	99,24	101,15	101,89
CP Privée (1an)	103,69	58,08	101,85	103,57	103,05	102,50	98,27	104,77	105,20	103,55	101,23
Kuttab	100,90	56,82	100,87	100,99	103,65	101,23	102,14	100,72	100,94	100,44	99,34
JE Privé "modeste"	97,89	54,39	99,27	101,17	97,51	100,41	100,20	98,94	100,85	99,46	97,42
JE Privé "standard"	103,39	57,96	103,01	98,83	103,34	99,42	104,70	102,19	99,82	100,38	104,09
JE Privé "chic"	103,53	58,32	107,07	105,27	104,43	103,18	102,88	105,04	102,71	95,86	101,62
CP MEN (2 ou 3 ans de préscolaire)	97,47	53,25	91,75	99,33	93,93	99,62	98,08	98,59	96,89	100,42	100,84
CP privée (2 ou 3 ans de préscolaire)	108,67	61,08	106,27	103,67	107,73	103,05	100,82	102,93	106,16	108,13	105,29
Pas de Préscolaire	90,69	49,49	92,58	94,33	94,32	95,53	93,02	89,67	93,99	94,57	93,46

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Mais il convient de garder à l'esprit, comme cela a été mentionné supra, que si le type de structure préscolaire fréquenté l'année qui précède l'accès au primaire est certes important à considérer, il y a aussi un certain nombre d'enfants qui avaient, ou non, antérieurement été préscolarisés dans une structure d'un type éventuellement différent. Cela peut concerner tous les types de structures, mais en particulier les Classes Préparatoires, qu'elles soient publiques ou privées¹². En effet, les Classes Préparatoires recrutent à la fois des enfants qui n'ont pas

¹². Il convient aussi de rappeler que certains enfants suivent en parallèle deux formules de préscolarisation, le cas le plus commun étant celui de la Classe Préparatoire Publique et du Kuttab, cette pratique étant facilitée par le fait que ces deux formules travaillent sur des demi-journées.

antérieurement préscolarisés, mais aussi des enfants qui l'ont été (souvent dans un jardin d'enfants public ou privé, plus rarement dans un Kuttab), avec l'idée d'une bonne intégration ultérieure dans une école primaire visée (c'est notamment le cas pour les structures privées). Pour identifier ce phénomène, la classe préparatoire précédant le primaire a été scindée en deux catégories selon qu'il s'agit d'élèves qui i) n'ont fait que la classe préparatoire ou ii) ou d'élèves qui avaient antérieurement été déjà préscolarisés.

Le score moyen obtenu selon le type d'établissement préscolaire fréquenté permet d'établir une première hiérarchie des établissements : en tête figurent les classes préparatoires privées avec des enfants ayant fait 1 ou 2 années de préscolarisation avant dans d'autres jardins, avec des scores moyens (109 pour le score factoriel et 61 pour le score additif), suivies de la classe préparatoire privée avec les élèves ayant fait seulement cette classe (104 au score factoriel et 58 au score additif), ensuite des jardins privés « standards » et « chics » (qui ne se distinguent pas clairement sur ce plan) avec des scores respectifs de 103,4 et 103,5 pour le score factoriel et 58 pour le score additif. Les enfants des classes préparatoires publiques n'ayant fréquenté fait que cette classe (1 an), les enfants des kuttabs ainsi que les enfants des jardins des communes ont obtenu respectivement un score factoriel de 101 et d'environ 56 pour le score additif.

Ceux des jardins du ministère de la Défense Nationale suivent avec un score factoriel de 99 et un score additif de 55. Les structures de l'UTSS, du ministère de la femme et de la famille, et de la classe préparatoire publique mais dont les élèves ont fait plus d'une année de préscolaire ferment la marche avec des scores d'environ 97 pour le factoriel et 53 pour le score additif. Les scores obtenus dans les différentes formules, quoique disparates, restent nettement supérieurs aux scores obtenus (90,7) en moyenne par les enfants qui n'ont jamais été dans l'enseignement préscolaire avant d'accéder au primaire, dans ce *classement provisoire*.

Concernant les dimensions thématiques, on retrouve que les performances sont variables d'une formule à une autre et d'une dimension à une autre, mais avec un *classement* proche. On note par exemple, que les classes préparatoires privées dont les élèves ont fréquenté avant d'autres jardins privés, ont obtenu les meilleurs scores dans toutes les thématiques. La CP publique dont les enfants n'ont fréquenté que celle-ci a obtenu le score le plus bas en quantité/nombres (96). Les jardins privés standards ont obtenu les meilleurs scores en rythmicité (105).

9.2.2 Des différences entre types de structure, nettes des caractéristiques de leur public

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

- . La première raison est que les différentes formules de préscolarisation ne «recrutent» pas le même type de public et que les enfants socialement et géographiquement plus favorisés au sens large font de meilleures acquisitions indépendamment du contexte de préscolarisation dans lequel ces activités sont entreprises;

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

. La troisième raison est liée à la qualité des services qui ont été fournis, sachant que cette qualité peut tenir elle-même au programme qui est enseigné, aux moyens mobilisés pour le transmettre (dont un encadrement plus ou moins favorable tant en termes de quantité que de qualité) et à la rigueur ou les approches pédagogiques mises en œuvre.

L'évaluation des «mérites» respectifs des différentes formules de préscolarisation doit, d'une façon ou d'une autre, tenir compte de cet argument analytique de référence pour éviter d'affecter à la performance d'une structure des éléments qui sont en fait, au moins pour partie, exogènes à son fonctionnement.

Après avoir observé le niveau moyen des compétences globales à l'entrée en primaire, ainsi que dans les diverses dimensions thématiques des élèves issus des différentes structures offrant des services préscolaires, on peut maintenant revenir sur l'argumentaire analytique qui vient d'être présenté. Ceci est effectivement nécessaire comme en attestent les données du tableau 17, ci-après, qui examinent à la fois i) la diversité sociale du public des différentes structures, ii) celle de leur implantation géographique, et iii) la durée moyenne passée dans ces différents types de structure par les élèves au moment de leur entrée en primaire.

Tableau 8 : Composition sociale des types de structures préscolaires et durée moyenne de préscolarisation des élèves de ces structures

Type de structures préscolaires	% d'enfants de milieux favorisés	% d'enfants résidant en milieu urbain	Nombre moyen d'années de préscolarisation
UTSS	7,5 %	74,9 %	1,78
JE Communal	20,5 %	100 %	1,70
JE Min. Défense	11,3 %	100 %	1,77
JE MFFEPA	30,0 %	100 %	2,03
CP MEN	7,9 %	48,2 %	1,26
CP Privée	55,6 %	100 %	1,41
Kuttab	13,1 %	59,7 %	1,74
JE Privé "modeste"	4,8 %	70,4 %	1,70
JE Privé "standard"	23,2 %	100 %	2,10
JE Privé "chic"	57,9 %	100 %	2,23

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Dans l'échantillon constitué pour l'enquête (et sans doute dans le pays), on voit clairement que les trois indicateurs ciblés ici ne sont pas distribués de manière homogène entre les différents types de structure offrant des services préscolaires.

* On observe d'une part que la proportion des enfants de milieux relativement aisés est de l'ordre de 10,5 % chez les non-préscolarisés dans l'enquête, alors qu'elle est de 58 % et 56 % dans les jardins d'enfants « chics » et dans la classe préparatoire privée ; mais ça l'est aussi, avec une moindre intensité certes des jardins privés « standards » (la proportion est de 23,2 %). De façon très contrastée et sans surprise, la part des enfants de milieux favorisés est beaucoup

plus faible notamment dans les jardins privés « modestes » (5 %), dans les jardins d'enfants de l'UTSS 7 %) et dans les classes préparatoires publiques (8 %).

* La distribution géographique des élèves renforce la distinction notée au plan économique et social. Dans l'échantillon (mais aussi dans la réalité), on note que les structures privées ont une tendance très forte à être implantées en milieu urbain, ainsi que tous les jardins gérés par le MFFEPA (100 % d'urbains). Les jardins privés modestes en comptent 70 %, ceux de l'UTSS 75 %. Le poids du rural est, sans surprise, sensiblement plus élevé pour les classes préparatoires publiques et les kuttabs (respectivement de 52 % et 40,3 %).

* Enfin, les enfants qui se présentent à l'entrée en primaire et qui ont été préalablement préscolarisés, l'ont été en moyenne pour des durées variables et souvent inférieures à la référence à la durée officielle de trois années prévues pour le cycle. En effet, le cycle comprend en principe la petite, la moyenne et la grande section. Ainsi, si 17,4 % des enfants ont fait du préscolaire ont été préscolarisés pendant 3 années dans l'échantillon, ils sont 32,5 % à en avoir fait deux années et 50,5 % qui en ont fait une seule année. Pour ce qui concerne les différentes formules, on constate que les durées de préscolarisation suivent des structures relativement comparables, hormis les classes préparatoires qui dure une année, mais où certains élèves ont en réalité déjà été préscolarisés antérieurement dans une autre type de structure (généralement jardins d'enfants, rarement kuttabs).

Au total, il est assez clair, qu'au-delà de la fréquentation générique du préscolaire, l'analyse de la variabilité des compétences individuelles à l'entrée en primaire doit prendre en compte à la fois les types de structure préscolaire ainsi que le contexte familial dans ses dimensions sociales et géographiques.

Il est important de noter qu'on doit anticiper des relations cumulatives et croisées entre structures et contexte. i) En premier lieu, outre les bénéfices de la préscolarisation, en général dans telle ou telle structure, les enfants ont été élevés dans un milieu social et un milieu géographique donné et que ces milieux ont forcément été de fait plus ou moins favorables (ou défavorables) à leur développement personnel. ii) De façon duale, les différents types de structures ne recrutant pas en moyenne les mêmes publics (au plan social et géographique), il s'ensuit que leur performance tient pour partie à la qualité des services qu'elles offrent et aux caractéristiques plus ou moins favorables des publics qu'elles recrutent.

Pour conduire l'analyse, nous avons réalisé une analyse fondée sur la modélisation multivariée. Le modèle explique la variabilité du score global standardisé, avec l'introduction au titre des variables explicatives, d'une part, les caractéristiques des élèves, et d'autre part, le type de préscolaire (les différentes formules fréquentées, l'année précédant l'accès en primaire). Les estimations sont présentées dans le tableau 17, infra.

Ce tableau 17 propose deux types de résultats intéressants pour l'évolution de l'analyse. D'un côté, il permet d'identifier l'existence d'une empreinte significative du contexte social et géographique sur les acquis des élèves à leur entrée au primaire, au-delà de ce qui transite dans le public des différentes formules de préscolarisation. Mais, d'un autre côté et par complémentarité duale, il offre une mesure de la performance des différentes formules de

préscolarisation existant dans le pays, nette des caractéristiques sociales et géographiques (facteurs exogènes) de leurs publics.

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

Variables	Coefficients
Garçon (Réf fille)	- 1,03 *
Urbain (Réf. rural)	- 1,38 *
Âge	4,09 ***
Région (Réf les autres régions)	
Grand Tunis/Nord-Ouest	6,80 ***
Centre-Est	- 10,80 ***
Situation socio-culturelle (Réf. : Défavorisés/Moyens/Favorisés)	
Très Défavorisés	- 4,34 ***
Très Favorisés	2,64 ***
Type de préscolaire (Réf. : Pas de Préscolaire)	
UTSS	7,39 ***
Communes	10,15 ***
Défense	8,71 ***
MFPEPA	13,95 ***
CP MEN	10,01 ***
CP Privée	11,08 ***
Kuttab	8,76 ***
JE Privé Modeste	8,27 ***
JE Privé Standard	10,05 ***
JE Privé Chic	12,90 ***
Constante	67,47
Nombre d'observations	1 565
R ²	25,7 %

*** significatif au seuil de 1 % d'erreur, ** 5 %, * 10 %

* Concernant le contexte, les impacts autonomes, et notamment pour ce qui est du milieu du niveau socio-culturel des parents, sont certes d'une intensité un plus faible que dans la spécification (tableau 14, modèle 1) qui ne prenait pas en compte les formules de préscolarisation mais qui reste substantiel et statistiquement bien significatif (écart entre le groupes des *très défavorisés* et des *très favorisés* réduit de 9 à 7 points)¹³.

* Concernant les différentes formules de préscolarisation, on constate d'abord que chaque formule de préscolarisation apporte un bénéfice net significatif et d'intensité substantielle, par rapport à la situation de non préscolarisation ; ceci constitue un point très positif. Mais on constate aussi l'existence de différenciations notables entre formules de préscolarisation dans leur capacité à préparer les enfants à leur scolarité au cycle primaire.

* Les formules de préscolarisation qui se révèlent à priori les plus efficaces (après avoir tenu compte des caractéristiques sociales et géographiques de leur public d'élèves) sont i) les structures pilotées directement par le Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfant et des

¹³. Il faut en outre noter que l'écart final entre catégories socio-culturelles eut sans doute été davantage réduit, s'il avait été « praticable » d'introduire dans le fait que le préscolaire, en général, profite davantage aux enfants de familles défavorisées.

Personnes âgées, avec un gain de 14 points par rapport à la non-préscolarisation¹⁴, et ii) celle des jardins privés « chic », avec un gain de 12 points. Elles sont suivies, d'assez près (gain de 11 points) par la Classe Préparatoire privée.

* En contrepoint, les structures qui se révèlent moins efficaces (bien qu'elles apportent nonobstant un bénéfice qui reste néanmoins notable à leurs élèves) sont i) celles de l'UTSS (avec un gain de 7.4 points), ii) les jardins privés « modestes » (gain de 8,3 points, iii) celles du Ministère de la Défense Nationale (gain de 8,7 points) et iv) les kuttabs (avec un gain de 8,8 points).

* Enfin, avec des gains nets qui se situent autour de 10 points, les structures communales, la classe préparatoire publique et le jardin privé « standard » se trouve en position moyenne.

Avant même d'explorer les éventuelles raisons des différences constatées entre formules par la prise en compte de variations dans les modalités d'organisation et dans les contenus transmis, ces premiers résultats permettent d'anticiper certaines réflexions pour la politique du sous-secteur. Ces réflexions concernent notamment les kuttabs. Bien que ces structures ne reçoivent qu'assez peu) de ressources publiques (voir la note de cadrage sur les perspectives 2030 de la préscolarisation en Tunisie) elles ont une performance tout à fait « honorable », ce qui laisse à penser que si elles étaient davantage appuyées par l'Etat pour les aspects de leur fonctionnement qui sont lacunaires, elles pourraient sans doute s'améliorer et offrir des services de qualité bien améliorée. Ce point est très encourageant pour la définition de la politique éducative future du sous-secteur.

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

¹⁴. Sans que cela relève d'une volonté de minimiser ce bon, résultat, il convient nonobstant de rappeler que le nombre de structures et d'enfants dans cette catégorie au sein de l'échantillon est très limité (respectivement 4 et 30) ; une situation un peu comparable (moins extrême) vaut pour les structures du Ministère de la Défense avec seulement 6 structures et 53 enfants.

10. Caractéristiques moyens, organisation et fonctionnement des structures préscolaires

Maintenant qu'on dispose d'une estimation initiale qui détermine que certaines formules sont plus efficaces que d'autres, on peut chercher à identifier les facteurs qui, dans le fonctionnement, les ressources et l'organisation des services, seraient susceptibles de rendre compte des différences constatées tant entre les différents types de structures qu'au sein de celles-ci. Ces aspects ont bien sûr une portée significative pour la qualité des services offerts. Si la description de ces différences était intéressante, elle l'est encore davantage pour examiner ultérieurement :

- i) dans quelle mesure, ces différences dans les ressources (au sens large) génèrent effectivement des différences dans les résultats, et
- ii) quels aspects de ces ressources et modes d'organisation sont plus cruciaux que d'autres, du point de vue de leur influence sur le résultat (tout en gardant à l'esprit l'intérêt qu'il y aurait, de façon complémentaire, à mettre en regard ces impacts avec les coûts qui leur sont associés dans une perspective d'efficience).

Cela dit, avant d'aborder l'identification des relations qui sont susceptibles d'être mises en évidence entre la variabilité qui peut exister du côté des ressources et des modes d'organisation, d'une part et des résultats obtenus d'autre part, il est intéressant d'examiner en premier lieu, la dispersion inter et intra formules préscolaires des modes d'organisation entre les différentes structures de préscolarisation de notre échantillon.

10.1 Dispersion des modes d'organisation inter et intra formules préscolaires

Dans cette perspective, nous utilisons les informations recueillies dans le questionnaire complémentaire spécifique à cette étude qui a été dédié aux directeurs des structures préscolaires. Ce questionnaire renseigne sur divers aspects caractéristiques du fonctionnement de la structure préscolaire, de ses ressources financières, du temps d'apprentissage dispensé aux enfants ainsi que de la nature des contenus et approches pédagogiques...

Nous examinons de façon successive plusieurs aspects du fonctionnement des structures préscolaires de l'échantillon de façon globale et en distinguant les neuf types de structures considérées, à savoir, les jardins d'enfants de l'UTSS, ceux du ministère de la défense, ceux des communes et ceux du MFFEPA, les jardins d'enfants privés scindés en trois catégories («modestes», «standards», «chics»), les classes préparatoires publiques et privées et les kuttabs.

10.1.1 L'encadrement quantitatif des élèves

L'indicateur le plus couramment considéré pour caractériser l'encadrement quantitatif des élèves, au niveau d'une structure préscolaire particulière, comme du système, est le rapport (REM) du nombre des élèves et de celui des éducatrices. Il est utilisé à la fois dans une

perspective financière (incidence directe sur le coût unitaire) et dans une perspective pédagogique (un élément des conditions de l'enseignement offert aux élèves et incidence éventuelle sur leurs apprentissages). Mais, la pertinence du REM dans sa dimension pédagogique est surtout retenue dans les circonstances où le temps des élèves et celui des enseignants est le même, et où le Rapport Elèves-Maîtres renvoie de façon directe à la taille de la classe. C'est notamment de ce qui se passe dans un assez grand nombre de pays au niveau primaire avec des enseignants qui sont polyvalents et dont le nombre d'heures de services avec les élèves est le même que celui d'enseignement des élèves. Mais cela n'est jamais vrai au niveau secondaire avec des enseignants de spécialité pour lesquels la durée de service officiel est souvent inférieure à celle du nombre d'heures d'enseignement des élèves.

Dans le préscolaire en Tunisie, le rapport élèves-éducatrices peut bien sûr être calculé pour chaque structure individuelle, en moyenne pour chacune des formules de préscolarisation ou pour le système dans son ensemble ; par exemple, dans les 155 structures préscolaires de l'échantillon global, on compte 8 064 enfants et 484 éducateurs, résultant en une valeur moyenne du REM de 16,7 pour l'échantillon global.

Mais, si ces chiffres sont numériquement justes, sans avoir toutefois vocation à refléter la situation de chacune des structures car celles-ci sont *ordinairement* différentes, ils sont aussi à utiliser *avec précaution*, car le concept même de REM n'est pas homogène dans le contexte du préscolaire tunisien. Il n'a en effet pas la même signification selon le type de formule de préscolarisation et même selon la structure locale. On trouve en effet, d'une part des situations dans lesquelles plusieurs éducatrices avec un même groupe d'élèves [auquel cas la taille du groupe pédagogique (TGP) serait supérieure à la valeur du REM] et, d'autre part, des situations (notamment dans certains Kuttabs ou classes préparatoires publiques) dans lesquelles un éducateur peut assurer des services à deux groupes d'enfants eu égard au temps relativement réduit de fonctionnement des services offerts aux enfants sur la journée/semaine¹⁵ [auquel cas, c'est la valeur du REM qui serait supérieure à celle de la TGP].

Au total, il paraît d'une part plus pertinent de considérer la taille du groupe pédagogique (TGP), de préférence au REM, car on vise plus directement les conditions d'enseignement de l'élève, et d'autre part de lui adjoindre un indicateur complémentaire qui identifie le nombre des éducateurs qui assurent ensemble le fonctionnement des services préscolaires à un groupe d'enfants au niveau local ou en moyenne dans une formule de préscolarisation considérée.

Le tableau 18, infra, propose les principaux chiffres qui caractérisent la situation moyenne de l'encadrement quantitatif dans les différentes formules préscolaires au sein de l'échantillon.

* On peut d'abord observer le chiffre moyen du REM (16,9 ; 15,3 hors Kuttab et CP publique). Il est globalement *faible* en termes de comparaisons internationales, dans la mesure où un chiffre de 20,8 est estimé pour les pays du monde situés au même niveau de développement

¹⁵. On mesure ainsi une fréquence forte de cette situation dans les Kuttabs de l'échantillon, avec un REM de 39,6, une TGP de 21,2 et une proportion estimée de 86 % des cas dans lesquels le même ou la même éducatrice assure en parallèle la formation à deux groupes d'enfants. Une situation comparable existe pour la formule de la classe préparatoire publique, mais avec une intensité beaucoup plus réduite. Le REM dans l'échantillon pour cette formule est de 18,2, la TGP de 17,6 et seulement 4 % d'éducateurs qui assurent la formation à deux groupes d'enfants.

que la Tunisie. En mettant provisoirement à part la situation du Kuttab (pour les raisons exposées plus haut), cette faiblesse de la valeur du REM vaut pour toutes les formules ; mais en particulier pour les structures communales (14,4), celles du Ministère de la Défense Nationale (12) et toutes les structures privées (moins de 15¹⁶).

Tableau 18 : Indicateurs d'encadrement quantitatif des élèves selon la formule préscolaire

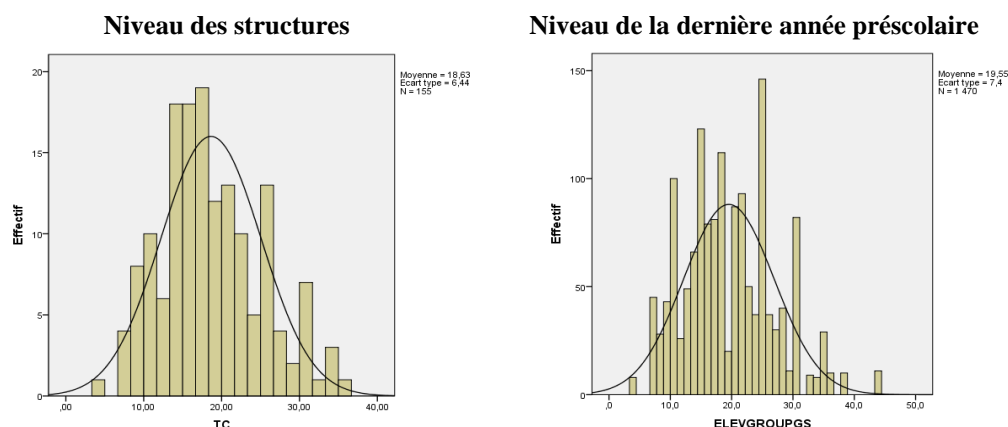
Formule préscolaire	REM	TGP	Educateur/GP
UTSS	18,3	20,9	1,14
Communes	14,4	17,1	1,19
Défense Nationale	12,0	17,6	1,47
MFFEPA	16,0	16,0	1,00
CP Public	(18,2)	17,6	1,0 (4,0 %)*
CP Privé	16,4	18,8	1,15
Kuttab	(39,6)	21,2	1,0 (86,0 %)*
JE Privé Modeste	14,5	18,2	1,26
JE Privé Intermédiaire	14,8	15,5	1,05
JE privé Chic	14,8	16,8	1,13
Ensemble	16,9	18,2	1,14
Ensemble (hors Kuttab/CP public)	15,1	17,6	1,17

* Le chiffre entre parenthèses est la proportion des éducateurs actifs avec 2 groupes d'élèves

* On peut ensuite constater que la taille moyenne des groupes pédagogiques, d'une part ne varie pas de manière importante entre les différentes formules (un peu plus élevée dans structures dépendant de l'UTTS et dans les Kuttabs) et, d'autre part (à l'exception des structures du MFFEPA, de la CP publique et des Kuttabs) est un peu plus élevée que celle du REM, cela tenant au recours à des services préscolaires qui mobilisent en moyenne plus d'une seule éducatrice dans un groupe pédagogique, sachant que ces dispositions (troisième colonne du tableau 18) sont prises en moyenne dans environ 15 % des cas, et en particulier dans les structures du Ministère de la Défense Nationale (47 % cas) et dans les Jardins privés « modestes » (26 %).

* Enfin, on observe une forte variabilité générale de cette statistique TGP, comme cela est illustré de façon visuelle dans le graphique 7, ci-après.

Graphique 7 : Distribution de la TGP dans les 155 structures préscolaires de l'échantillon



¹⁶. Il a été suggéré que les chiffres faibles pour les structures privées tenaient au fait que les services étaient très souvent offerts dans de grandes villas louées (dans lesquelles les pièces sont de surface limitée)

La plage de variation de la TGP est substantielle sur l'ensemble des structures, plus ou moins comprise entre 8 et 35, marquant des différences fortes sur cet aspect des conditions de préscolarisation des enfants en Tunisie. Notons aussi que la dispersion est d'une intensité notable au sein des différentes formules de préscolarisation¹⁷ et au-delà de variations modérées entre formules préscolaires, (un peu plus forte entre les structures de l'UTSS et entre les Kuttabs, un peu moindre entre les Jardins privés).

10.1.2 Les caractéristiques et état des infrastructures utilisées

Les informations disponibles concernent aussi les conditions d'accueil des enfants et l'état des locaux. Plus précisément, il s'agit de savoir si ces structures disposent d'eau courante, de latrines et si elles sont adaptées, d'une aire de jeux, de tables, de chaises... et de connaître la nature de l'infrastructure et de voir aussi le degré de disponibilité de matériel à vocation pédagogique.

En premier lieu, nous nous proposons de décrire la disponibilité d'équipement d'accueil général. Le tableau 19 ci-après, donne la distribution de ces différentes variables dans l'ensemble des structures préscolaires de l'échantillon.

* Les conditions générales d'accueil

Les chiffres de ce tableau montrent des situations globalement satisfaisantes quant à la disponibilité des différents éléments considérés au sein du préscolaire tunisien.

Tableau 19 : Disponibilité de moyens de fonctionnement ; conditions générales d'équipement

Conditions générales d'équipement	Inexistant	Insuffisant	Suffisant
Matériel de rangement	4 %	24 %	72 %
Tables adaptées	4 %	12 %	84 %
Chaises adaptées	3 %	8 %	89 %
Matelas/nattes	35 %	13 %	52 %
Bac à sable	46 %	6 %	48 %
Espaces de jeux en plein air	7 %	17 %	76 %
Aménagement modulaire de l'espace	10 %	19 %	71 %
Point d'eau potable	4 %	6 %	90 %
Latrines adaptées (fonctionnalité)	-	15 %	85 %
Lave-mains (fonctionnalité)	-	14 %	86 %
Matériel de nettoyage	3 %	9 %	88 %
Produits de nettoyage	2 %	10 %	88 %
Savon enfants	3 %	8 %	89 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

On note toutefois que dans environ la moitié des structures, les dispositions pour organiser un temps le repos des enfants à l'intérieur ou disposer d'un bac-à sable à l'extérieur sont

¹⁷. Cela est un aspect favorable dans la perspective de l'évaluation ultérieure de l'encadrement quantitatif au préscolaire sur le score de préparation à leur scolarité primaire des entrants à l'entrée dans ce cycle d'études.

inexistantes (ou au moins identifiées comme pas suffisantes). On note aussi que, dans environ 15 % des cas, il n'y a pas de latrines ou de lave-mains adaptés, ce qui est évidemment problématique. On note par ailleurs que dans près de 30 % des cas, les dispositions pour une organisation modulaire de l'espace ne sont pas identifiées comme satisfaisantes. Enfin, quelques insuffisances (28 % des cas) sont notées au plan des matériels de rangement. En revanche, les éléments « tables et chaises adaptées » sont disponibles de façon suffisante respectivement dans 84 et 89 % des écoles de l'échantillon. L'eau potable est disponible dans 90 % des structures, 6 % de façon insuffisante et 4 % n'en disposent pas du tout.

Cependant, au-delà de cette image globale pour l'ensemble des structures préscolaires de l'échantillon, il est (plus) intéressant de regarder cette question en distinguant les différentes formules de préscolarisation. Pour conserver une image facilement lisible, le tableau 20, ci-après, fait cette distinction en l'appliquant à la modalité « suffisamment disponible ».

Tableau 9 : Disponibilité suffisante des conditions générales d'équipement par type de formule

Formules préscolaires	UTSS	Communes	Défense Nationale	MFFEPA	CP MEN	CP Privé	KUTTAB	JE Privé Modeste	JE Privé Intermédiaire	JE Privé Chic
Items des conditions matérielles										
Matériels de rangement	65 %	57 %	100 %	50 %	55 %	90 %	55 %	77 %	100 %	100 %
Tables adaptées	80 %	71 %	100 %	75 %	84 %	95 %	59 %	92 %	100 %	100 %
Chaises adaptées	90 %	86 %	100 %	100 %	84 %	95 %	68 %	100 %	100 %	100 %
Matelas, Nattes	50 %	50 %	100 %	100 %	26 %	53 %	14 %	69 %	92 %	92 %
Bac à sable	55 %	43 %	57 %	75 %	29 %	47 %	27 %	54 %	85 %	67 %
Installations de plein air	80 %	64 %	86 %	100 %	52 %	95 %	55 %	92 %	100 %	100 %
Aménagements modulaires de l'espace	60 %	71 %	100 %	75 %	55 %	90 %	41 %	85 %	92 %	100 %
Point d'eau potable	95 %	86 %	100 %	100 %	74 %	100 %	86 %	100 %	100 %	92 %
Latrines adaptées (fonctionnelles)	74 %	93 %	86 %	75 %	65 %	100 %	81 %	100 %	92 %	100 %
Lave-mains adaptés (fonctionnelles)	82 %	93 %	86 %	75 %	68 %	100 %	86 %	92 %	92 %	92 %
Matériel de nettoyage	100 %	64 %	100 %	100 %	68 %	100 %	96 %	85 %	100 %	100 %
Produits de nettoyage	100 %	64 %	100 %	100 %	68 %	100 %	91 %	85 %	100 %	100 %
Savon	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Les chiffres de ce tableau 20 montrent que, globalement, les structures délivrant des services préscolaires sont relativement bien équipées (notamment les structures du Ministère de la Défense Nationale et les jardins privés). On note toutefois quelques items dans lesquels des *lacunes* sont enregistrées dans plusieurs formules. Le premier item concerne le matériel de rangement avec une proportion notable de structures dans lequel des insuffisances peuvent exister (MFFEPA, CPMEN, Kuttabs, Communes et UTSS). Le second item concerne la disponibilité de matelas/nattes (Kuttabs, CPMEN, UTSS, Communes et CP Privé). Le troisième item concerne la disponibilité de bac à sable (CPMEN, Kuttabs, Communes, CPrivé, UTSS). Enfin, le quatrième item concerne les latrines pour les jeunes enfants avec quelques insuffisances notées dans la CPMEN et structures de l'UTSS, du MFFEPA et certains Kuttabs.

Par ailleurs, des lacunes dans les possibilités d'un aménagement modulaire de l'espace notées dans certaines structures de l'UTSS et dans certaines CPMEN, et, plus encore, dans la majorité des Kuttabs. Enfin, des lacunes concernant les matériels et les produits de nettoyage sont identifiées dans certaines structures communales et dans certaines CPMEN.

Sur la base de ces différentes informations, nous avons construit, avec l'application d'une approche factorielle, un indicateur synthétique standardisé (moyenne de 0 et écart-type de 1) qui offre un résumé simple des conditions d'accueil des élèves. Il ressort de l'analyse de cet indicateur que les items caractérisant les conditions générales d'accueil des enfants, d'une part ont tendance à être moins disponibles en milieu rural qu'en milieu urbain, et d'autre part, qu'elles sont moindres dans les classes préparatoires publiques, dans les jardins d'enfants communaux et dans les kuttabs.

*** Les infrastructures utilisées**

On constate qu'une grande majorité (76 %) des salles de classe sont construites *en dur*. Cependant, la fréquence des structures en dur est spécialement grande dans les jardins d'enfants privés quelle qu'en soit la catégorie et dans ceux du Ministère de la Défense Nationale (> 80 %). Les salles construites *en autres matériaux* que le béton sont notamment présentes dans les classes préparatoires privées (33 %), des kuttabs (27 %) et des jardins du MFFEPA (29 %).

Tableau 21 : Nature des infrastructures selon la formule de préscolarisation

Nature des salles	Dur (%)	Autres matériaux (%)
UTSS	77,5	22,5
Communes	77,9	22,1
Défense Nationale	85,7	14,3
MFFEPA	70,8	29,2
CP MEN	70,2	27,4
CP Privée	66,7	33,3
Kuttab	72,7	27,3
JE Privé « Modeste »	87,2	12,8
JE Privé « Standard »	83,2	16,8
JE Privé « Chic »	81,4	18,6

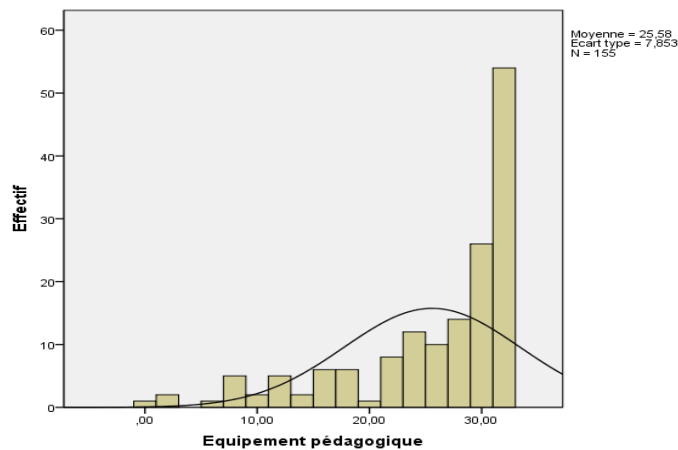
Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

* *Les équipements à vocation pédagogique*

Les éléments à vocation pédagogique, considérés ici, concernent la disponibilité du matériel servant aux activités préscolaires, à savoir stylos, crayons, illustrations, ciseaux, argile et pâte à modeler, livres, contes, cahiers d'activités, cerceaux, DVD et lecteur DVD, téléviseur, cordes,...

Pour juger de la variété de la disponibilité de ces moyens pédagogiques dans leur ensemble, un indicateur synthétique a été construit par la méthode additive ; il s'échelonne sur une plage allant de 0 à 32. Son histogramme (graphique 8, ci-dessous) en illustre la diversité globale. Il identifie que les conditions d'enseignement peuvent différer assez notablement entre les structures préscolaires de l'échantillon.

Graphique 8 : Distribution de l'indicateur de disponibilité en équipements pédagogiques



Il est maintenant intéressant d'identifier la situation moyenne des différentes formules préscolaires sur ce plan. La valeur la plus faible de l'indicateur est enregistrée par les classes préparatoires publiques où ce type de matériels est peu disponible (valeur 19 de l'indicateur). Les kuttabs, les jardins d'enfants communaux et ceux de l'UTSS, ainsi que les jardins privés de la catégorie « modeste » offrent un niveau de disponibilité comparable de ces petits matériels, avec des scores situés entre 23 et 26, alors que les structures relevant du ministère de la Défense Nationale, la classe préparatoire privée, les jardins d'enfants privés (standards et chics) sont les structures où la disponibilité de ces matériels est la meilleure, avec un indicateur dont la valeur est proche de 31.

10.1.3. Contributions familiales (frais d'inscription et de scolarité) dans les différentes formules préscolaires

Les informations disponibles concernent les ressources dont disposent les structures préscolaires pour leur fonctionnement, sachant que le questionnaire auprès des responsables des structures préscolaires ne concernait pas les ressources en personnel financées par l'Etat¹⁸ dans les structures publiques (UTSS, Communes, MFFEPA, CPMEN).

Tableau 22 : Ressources privées¹⁹ (DT) par type et par élève dans les différentes catégories de structures préscolaires, année 2021-22

Formule préscolaire	Ressources totales	Dont Frais d'inscription	Dont Frais de scolarité	% des élèves qui paient
UTSS	239,0	59,4	177,9	60,2
Communes	240,4	20,5	212,7	76,7
Défense Nationale	248,4	23,5	224,9	91,4
MFFEPA	388,7	60,8	294,0	56,3
CP MEN	84,7	4,2	77,6	53,6
CP Privé	1 504,5	228,0	1 051,5	80,7
Kuttab	241,0	16,8	223,4	78,4
JE Privé «Modeste»	354,4	48,1	305,5	58,5
JE Privé «Standard»	668,7	63,9	588,5	69,9
JE Privé «Chic»	1 472,8	128,5	1 140,4	84,6
Ensemble	509,2	62,4	399,5	69,4

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

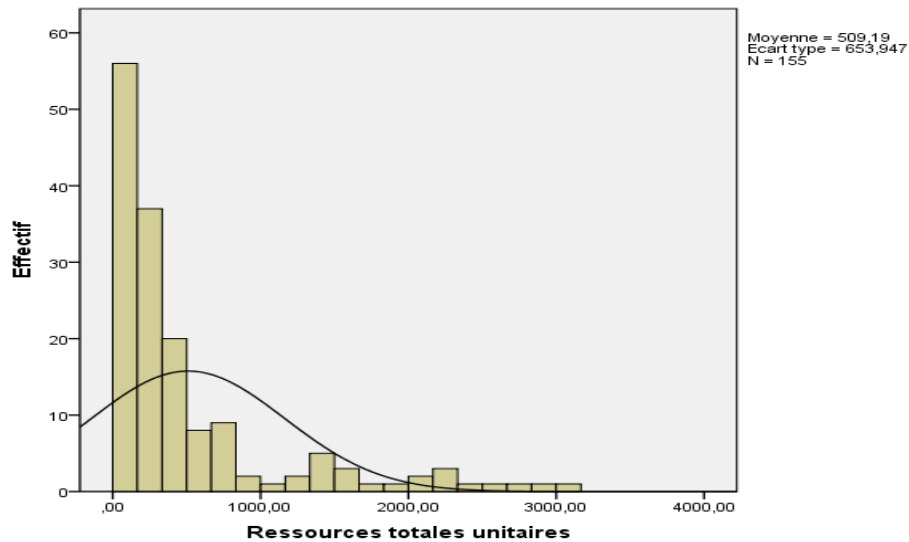
. Si on examine les ressources totales (en consolidant les ressources en espèces et une estimation financière des ressources en nature), on obtient des chiffres moyens très différents entre les différentes catégories de structures préscolaires (mais aussi avec une variabilité à l'intérieur de ces catégories, notamment pour les structures privées).

Le graphique 9, ci-après, sous forme d'histogramme, illustre la variabilité du montant des ressources globales privées par enfant fréquentant une structure préscolaire.

¹⁸. Notons que ce questionnaire comportait de nombreuses non-réponses. Un travail préalable d'estimation a été nécessaire pour les traiter ; on est toutefois confiant que ceci n'a pas amené de distorsions notables par rapport aux situations réelles.

¹⁹. Certaines ressources en nature étaient comptabilisées ; une valeur monétaire a été estimée et incorporées aux ressources totales ; mais elles ne représentent que moins de 2 %.

Graphique 9 : Distribution des ressources (DT) totales par élève



Mais, il faut garder à l'esprit que la comparaison directe des ressources selon le type de structure doit prendre en compte que les enseignants du public ne sont pas ici comptabilisés. Dans ces circonstances, il n'est bien sûr pas pertinent de comparer directement le montant des ressources privées par enfant dans la CP Public (85 DT) et dans la CP privé (1 505 DT). Mais il n'est pas sans intérêt de constater i) que si les structures préscolaires de l'UTSS, des communes et de la Défense Nationale se situent autour de 240 DT sur l'année, celles du MFFEPA se situent, bien au-dessus, avec un chiffre de 389 DT ; et ii) que les structures « *privées modestes* » ne mobilisent en moyenne que 354 DT/enfant, et que cela comprend le paiement des éducatrices. On peut aussi comparer les trois types de jardins privés et constater l'ampleur des différences dans le niveau de la dépense privée par enfant préscolarisé (qui est aussi une image des différences dans les conditions d'enseignement) entre les trois catégories, la version « *modeste* » mobilisant 354 DT par enfant préscolarisé, alors que la version « *standard* » mobilise 669 DT (près du double) et que dans sa version « *chic* », le chiffre de 1 473 DT est en moyenne constaté (soit 4 fois plus que dans la version « *modeste* » du jardin privé).

Ces chiffres identifient de fortes disparités entre formules de préscolarisation dans le pays.

Il est enfin intéressant de constater qu'une certaine proportion des enfants préscolarisés soit ne paient pas du tout de frais soit en sont partiellement exemptés ; cela dépend de dispositions sociales variées prises dans la plupart des structures publiques. Mais cela peut aussi prendre la forme d'enfants de milieux défavorisés envoyés par le Gouvernement dans un établissement privé en contrepartie d'une subvention de 450 DT/enfant à la structure d'accueil²⁰.

²⁰. Il est envisagé que le montant unitaire de la subvention soit augmenté, car il ne permet pas même aux structures privées bénéficiaires de respecter la fonction collective que l'Etat cherche par ailleurs à faire respecter.

10.1.4. Les caractéristiques des éducateurs

L'enquête sur les structures préscolaires documente un certain nombre de caractéristiques des éducatrices, notamment le statut administratif, la fonction qu'ils occupent au sein de la structure préscolaire, leur niveau académique initial et la formation dont ils ont éventuellement bénéficié.

** Statut administratif et grade des éducatrices*

Les informations contenues dans la base structures relatives aux caractéristiques des éducatrices, renseignent sur le statut des éducatrices à savoir, combien sont fonctionnaires et/ou contractuelles, ainsi sur le grade de chacune d'elles. Le tableau 23, ci-après, la distribution de ces catégories d'éducateurs dans les différentes formules préscolaires.

Tableau 23 : Statut administratif et grade des éducatrices par formule préscolaire

Catégorie	Statut administratif		Grade				
	Formule préscolaire	% Permanents	% Contractuels	% Enseignants Primaire	% Educateurs	% Animateurs	% Agents d'animation
UTSS	60 %	40 %	1 %	49 %	36 %	14 %	0 %
Communes	61 %	39 %	0 %	23 %	55 %	21 %	0 %
Défense Nationale	89 %	11 %	14 %	33 %	44 %	8 %	0 %
MFFEPA	100 %	0 %	15 %	57 %	17 %	11 %	0 %
CP MEN	81 %	19 %	97 %	3 %	0 %	0 %	0 %
CP Privé	55 %	45 %	22 %	21 %	49 %	5 %	3 %
Kuttab	86 %	14 %	8 %	49 %	8 %	5 %	29 %
Privé "Modeste"	36 %	64 %	6 %	22 %	64 %	8 %	0 %
Privé "Standard"	41 %	59 %	13 %	20 %	49 %	18 %	0 %
Privé "Chic"	56 %	44 %	7 %	55 %	30 %	8 %	0 %
Total	59 %	41 %	16 %	33 %	39 %	10 %	2 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Les structures préscolaires emploient en majorité des fonctionnaires permanents ; ils représentent en moyenne 59 %, alors de 41 % sont contractuels. On note que les jardins d'enfants privés «modestes» et « standards » emploient plus d'éducatrices contractuelles (respectivement 64 % et 59 %) que de permanentes. Dans les autres formules, plus de la moitié de ce personnel, sont des personnels permanents (fonctionnaires ou non).

S'agissant du grade des éducatrices du préscolaire », la catégorie des « enseignants du primaire » est employée pratiquement dans la plupart des formules (à l'exception de l'UTSS et des structures communales), mais avec des pourcentages généralement limités à l'exception de la classe préparatoire publique où, du fait de son attachement au Ministère de l'Education Nationale, ils représentent 97 % et, dans une moindre mesure dans celle du secteur privé (22 %).

Avec respectivement 33 et 39 % dans l'ensemble des formules, les grades d'«éducateurs» et d'«animateurs» (traditionnellement utilisés dans le préscolaire) sont globalement les plus utilisés. La plupart des formules les utilisent dans de bonnes proportions, à l'exception de la classe préparatoire publique (de par son rattachement au MEN). La proportion des «éducateurs» (une catégorie de *niveau* plus élevée que celles des «animateurs») est plus forte que elle des «animateurs» dans les structures de l'UTSS, celles du MFFEPA, dans les Kuttabs et dans les jardins d'enfants privés *chics*)

Les agents d'animation est une catégorie en principe en voie d'extinction ; ils ne représentent en moyenne que 10 % de l'ensemble des éducatrices de l'échantillon, mais leur proportion reste notable dans les structures communales (21 %) dans les jardins privés standard (18 % et dans les structures dépendant de l'UTSS 14 %). Enfin, la catégorie des Imams-éducateurs est utilisée sans surprise presque exclusivement dans les kuttabs où ils représentent près de 30 % des éducateurs (ce qui signifie, par complémentarité, que plus des deux-tiers des éducateurs des kuttabs ne sont pas Imams).

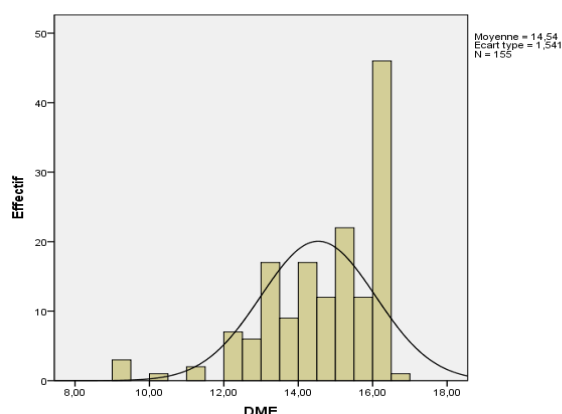
*** *Le niveau académique des éducatrices***

Les caractéristiques des éducatrices peuvent s'apprécier en référence, d'une part, à leur niveau académique de base et, d'autre part, à la formation qu'elles ont éventuellement reçue²¹. Nous ciblons en premier lieu la dimension du niveau académique. Comme cette information est connue sous la forme de *plus haute classe fréquentée*, cela ne facilite pas pour obtenir un chiffre moyen qui caractériserait globalement le niveau académique moyen des éducatrices d'une structure préscolaire. Pour contourner cette difficulté, l'option a été prise de se fonder sur le nombre des années d'études générales validées, si bien que l'indicateur que nous utilisons, pour chaque structure préscolaire, est la durée moyenne d'études générales validées par les éducatrices qui y étaient employés au cours de l'année précédant celle de l'enquête.

En procédant ainsi, la durée moyenne d'études des éducatrices est de 14,5 années et cette statistique varie de 10 à 16 années dans l'échantillon des 155 structures préscolaires, comme cela est illustré dans le graphique 10, ci-après.

²¹. Notons que nous ne connaissons pas l'éducatrice (et donc ses caractéristiques personnelles) qui a enseigné spécifiquement l'enfant en préscolaire l'année qui a précédé son entrée en primaire. Nous ne connaissons en fait que les caractéristiques globales des éducatrices de la structure préscolaire fréquentée par chaque enfant avant qu'il n'accède au primaire.

Graphique 10 : Distribution de la durée moyenne d'études des éducatrices dans l'échantillon



Pour un tiers *bas* des structures de l'échantillon, la valeur de cette statistique est comprise entre 10 et 13 années (niveau secondaire); pour le tiers *haut*, les éducatrices ont 16 années d'études (Bac+ 3 et plus) ; et pour le tiers intermédiaire, les éducatrices ont fait 14/15 années d'études (Bac +1/2 années).

Le tableau 24 ci-après, donne la valeur moyenne de cette statistique dans les différents types de structures préscolaires.

Tableau 24 : Distribution du nombre moyen d'années d'études des éducatrices selon la formule préscolaire

Formule préscolaire	UTSS	Communes	Défense	MFEPA	CP MEN	CP Privé	Kuttab	Privé modeste	Privé standard	Privé chic	Ensemble
Durée moyenne d'études (années)	14,2	13,4	14,2	14,1	15,1	14,7	14,6	14,5	14,7	14,8	14,5

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

La durée moyenne des études est de 14,5 années (correspondant plus ou moins à deux années d'études dans le supérieur). Elle ne varie pas de façon considérable entre les différentes formules ; elle s'échelonne de 13,4 années dans la formule communale, pour s'établir à 15,1 années dans les classe préparatoires publiques (en raison du fait qu'on y emploie principalement des enseignants du primaire pour encadrer la classe préparatoire). Un chiffre proche de la valeur moyenne de 14,5 années est constaté dans le *groupe* formé des jardins privés, des kuttabs et de la classe préparatoire privée. Des chiffres un peu plus faibles (un peu supérieur à 14) sont enregistrés dans les structures de l'UTSS, communales, de la Défense Nationale et du MFEPA.

* *La formation initiale des éducatrices du préscolaire*

Au-delà des caractéristiques de leur éducation générale, les éducatrices peuvent aussi avoir reçu une formation de nature professionnelle avant leur prise de fonction²². Le tableau 25 propose les informations disponibles pour les différents types de structures préscolaires.

²². Notons qu'il a été difficile de déterminer dans quelle mesure celle-ci avait, ou non, un contenu spécifique pour le préscolaire.

Tableau 25 : Distribution des enseignants du préscolaire selon la formation pédagogique initiale dans les différentes formules de préscolarisation

Formule préscolaire	Sans formation initiale	Moins de 6 mois	6 mois -1 an	1 an	Plus d'un an	«Moyenne» (années)
UTSS	18 %	4 %	1 %	10 %	66 %	13,1
Communes	7 %	24 %	9 %	20 %	40 %	10,4
Défense Nationale	14 %	0 %	0 %	6 %	80 %	15,0
MFPEPA	17 %	19 %	0 %	45 %	19 %	8,0
CP MEN	39 %	23 %	6 %	5 %	28 %	6,5
CP Privé	43 %	27 %	4 %	4 %	21 %	5,4
Kuttab	59 %	8 %	4 %	5 %	24 %	5,3
Privé "Modeste"	41 %	15 %	8 %	0 %	36 %	7,5
Privé "Standard"	16 %	30 %	0 %	5 %	48 %	10,1
Privé "Chic"	13 %	37 %	0 %	10 %	40 %	9,2
Ensemble	25 %	21 %	3 %	9 %	42 %	9,2

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Les données de ce tableau montrent une grande variété dans la durée de formation pédagogique initiale des éducatrices utilisées dans les structures préscolaires de l'échantillon). Sur l'ensemble des 155 structures de l'échantillon, 25 % des éducatrices n'ont eu aucune formation initiale, alors que 42 % en ont eu d'une durée de plus d'une année et 9 % une formation d'une année. Les formations de courte durée concernent 21 % des éducatrices pour une durée de moins de 6 mois et 3 % pour des formations dont la durée est comprise entre 6 mois et une année.

Sur l'ensemble des éducateurs préscolaires de l'échantillon, on compte i) qu'environ un quart d'entre eux n'a bénéficié d'aucune formation pédagogique initiale, ii) que pour un autre quart elle existe mais a duré moins de 6 mois et iii) que la moitié a bénéficié d'une formation de ce type pendant un an ou plus.

Avec 59 % des éducateurs qui n'ont suivi aucune formation pédagogique initiale, c'est dans les kuttabs que la proportion d'éducateurs sans aucune formation est la plus élevée ; cette proportion d'éducateurs sans formation initiale est également élevée dans la classe préparatoire privée (43 %) et dans les jardins privés « modestes » (41 %).

En considérant un indicateur de *durée moyenne* de formation (colonne de droite dans le tableau 25, supra), on identifie que c'est dans les classes préparatoires, privées (valeur 5,4 de l'indicateur) ou publiques (6,5), ainsi que dans les kuttabs (5,3) que la formation pédagogique initiale orientée vers le préscolaire est la plus faible²³. C'est en revanche dans les structures préscolaires de la Défense Nationale (15,0) et dans celles de l'UTSS (13,1), que les éducateurs ont le plus bénéficié de formation pédagogique initiale.

Au final, on voit bien que les éducateurs en activité dans le préscolaire en Tunisie n'ont pas bénéficié, de façon homogène au plan de la durée, de formation initiale ciblé sur ces activités. Les analyses présentées plus avant, au point 11 de rapport permettront d'évaluer l'impact net du volume de formation pédagogique initiale reçue par les éducateurs sur le degré de préparation des enfants au moment de leur accès à ce cycle d'études.

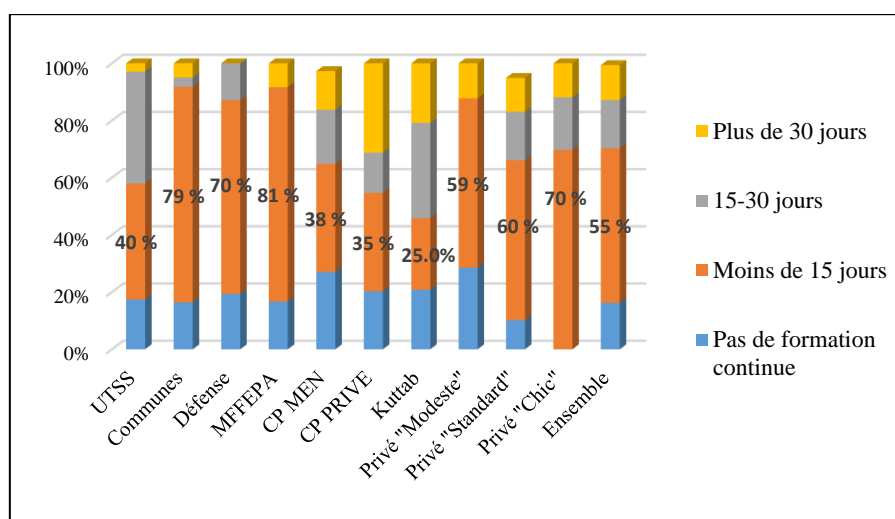
²³. Ce n'est d'une certaine façon pas *surprenant* dans la mesure où la classe préparatoire est d'une part clairement orientée vers l'accès au primaire et, d'autre part, qu'elle est même généralement implantée à proximité d'une école primaire.

*** La formation pédagogique continue (en cours d'exercice) des éducatrices**

De façon complémentaire à leur niveau académique et à une éventuelle formation professionnelle initiale, les éducatrices du préscolaire peuvent aussi avoir reçu une formation de nature pédagogique au cours de leur service. On peut alors raisonnablement faire l'hypothèse que ces formations (lorsqu'elles existent), d'une part, ciblent bien le niveau d'éducation préscolaire et, d'autre part, ont principalement une finalité de nature pédagogique. Le graphique 11, ci-dessous, fournit la proportion des éducatrices ayant bénéficié, ou non (et d'une intensité plus ou moins grande), d'une telle formation ciblée sur le préscolaire dans les dix formules de préscolarisation de l'échantillon, sur les 3 dernières années.

De façon globale, le volume de la formation continue n'est pas anecdotique dans le préscolaire tunisien ; une proportion assez large des éducateurs ont en fait bénéficié de formations de ce type entre 2019 et 2022, mais celles-ci ont le plus souvent été de durée assez courte (au plus quelques semaines). Sur ces trois années (2019-22), le nombre moyen des jours de formation continue déclarés par les directeurs des 155 structures préscolaires de l'échantillon est de 14,2 jours, 84 % des éducatrices ayant été concernées. On identifie que ce nombre a été plus élevé (18 jours) dans les classes préparatoires privées et dans les Kuttabs, alors que c'est dans les structures de la Défense Nationale, des communes et du MFFEPA qu'elles ont été les plus faibles (moins de 11 jours).

Graphique 11 : Proportion d'éducatrices ayant reçu une formation pédagogique continue ciblée sur le préscolaire selon le type de structure



*** Supervision / Appui pédagogique aux classes préscolaires ou préparatoires**

Outre les différentes formations dont ont pu bénéficier les éducatrices, ces dernières peuvent avoir été encadrées par des visites pour appui et encadrement pédagogiques par des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques. Le tableau 26, ci-après, donne le nombre moyen de ces appuis pédagogiques réalisées dans les diverses formules préscolaires au cours de l'année 2021-22).

Tableau 26 : Nombre moyen de supervisions pédagogiques selon la formule préscolaire

Formule préscolaire	Inspecteurs	Conseillers pédagogique
UTSS	2,4	4,6
Communes	1,3	1,9
Défense Nationale	1,3	1,8
MFFEPA	2,5	0,5
CP MEN	1,6	3,1
CP Privé	2,1	3,8
Kuttab	2,4	3,8
Privé "Modeste"	1,6	3,5
Privé "Standard"	1,9	3,8
Privé "Chic"	1,8	2,9
Ensemble	1,9	3,3

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

En moyenne, les classes préscolaires/préparatoires ont été visitées, en 2021-2022, 1,9 fois par les inspecteurs et 3,3 fois en moyenne par des conseillers pédagogiques. On note que la visite des conseillers est plus fréquente que celle de l'inspection et elle est plus fréquente dans toutes les structures privées (CP y compris), dans les kuttabs, la CP publique et dans les structures de l'UTSS. Ces visites sont censées appuyer et encadrer le personnel enseignant dans leurs approches pédagogiques et le suivi de la gestion de ces classes/écoles.

*** Le nombre d'années d'exercice des éducatrices**

Outre, le niveau académique général et la formation reçue, les éducatrices peuvent aussi avoir accumulé plus ou moins d'années d'expérience dans le préscolaire. Les données collectées à la date de l'enquête distinguent 3 catégories : i) moins de deux années d'exercice en préscolaire, ii) entre deux et cinq années et iii) plus de cinq années. Les informations proposées dans le tableau 27 ci-après, documentent ces aspects dans les différents types de structures.

Tableau 27 : Distribution du nombre d'années d'exercice des éducatrices de «grande section» selon le type de structure préscolaire

Formule préscolaire	Moins de 2 années	2-5 années	Plus de 5 années	«Moyenne» (années)
UTSS	25 %	19 %	56 %	9,4
Communes	4 %	15 %	81 %	12,7
Défense Nationale	5 %	8 %	86 %	13,3
MFFEPA	0 %	32 %	68 %	11,3
CP MEN	16 %	28 %	56 %	9,5
CP Privé	11 %	23 %	66 %	10,8
Kuttab	0 %	29 %	71 %	11,7
Privé "Modeste"	36 %	48 %	16 %	4,4
Privé "Standard"	14 %	31 %	55 %	9,5
Privé "Chic"	15 %	41 %	43 %	8,1
Ensemble	16 %	28 %	56 %	9,6

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Globalement, plus de la moitié (56 %) des « enseignants » du préscolaire des structures de l'échantillon ont une expérience de plus de 5 ans dans le domaine, sauf pour ce qui est des

éducatrices des jardins privés de la catégorie «modeste» dont plus de 80 % parmi elles, ont une expérience s'étageant de moins de 2 années à 5 années dans l'encadrement des classes du préscolaire, leur ancienneté moyenne (4,4 années) étant la plus faible de toutes les formules. Ce sont les structures de la Défense Nationale qui ont le chiffre le plus élevée (13,3 années) pour l'ancienneté de leurs éducatrices ; celles des communes sont proches, avec 12,7 années d'ancienneté en moyenne, suivies des Kuttabs dans lesquels 71 % des éducateurs ont plus de 5 ans d'ancienneté, et un chiffre de 11,7 années pour l'indicateur de l'ancienneté globale.

10.1.5. Le temps dédié aux activités préscolaires

Les aspects de temps ne sont souvent pas vraiment considérés par les experts de la qualité des services préscolaires. Pourtant, des différences notables sont souvent constatées sur ce plan, tant entre pays qu'entre structures préscolaires à l'intérieur de ceux-ci. Or, le temps est un aspect intéressant à considérer car il est un ingrédient quantitatif essentiel (il faut du temps pour apprendre) au cours duquel se sédimentent progressivement les apprentissages des enfants.

Pour appréhender le temps que les enfants ont passé en grande section, il a d'abord été demandé aux responsables des structures préscolaires quelles ont été leurs dates de début et de fin de fonctionnement au cours de l'année 2021-2022. Sur cette base, nous avons ensuite calculé le nombre de mois sur lesquels l'année scolaire 2021-2022 a pris place. Pour considérer les différentes vacances sur l'année, des mesures conventionnelles sont intégrées dans le calcul (2 semaines de vacances d'hiver, 2 semaines de vacances de printemps, 2 semaines de fêtes nationales/religieuses²⁴). Les informations sont données dans le tableau 28, ci-après.

Tableau 10 : Début, fin et durée de l'année scolaire dans l'échantillon étudié

	Moyenne	Minimum	Maximum			
Début d'année scolaire	19/09/2021	01/09/2021	01/12/2021			
Fin d'année scolaire	15/06/2022	03/03/2022	30/06/2022			

Durée Année scolaire	4,5 mois	5 mois	5,5 mois	6,5 mois	7,5 mois	6,8 mois
Nombre de structures	1	1	30	41	82	155
% structures	0,6 %	0,6 %	19,4 %	26,5 %	52,9 %	100%

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

En moyenne sur les 155 structures de l'échantillon, la rentrée scolaire s'est faite le 19 septembre 2021 ; mais elle s'est en réalité échelonnée entre le 1^{er} septembre 2021 et le 1^{er} décembre 2021²⁵. L'année scolaire s'est achevée en moyenne le 15 juin 2022. Mais, 71 % d'entre elles, ont toutes fini entre le 15 et le 30 juin 2022. La prise en compte de la variabilité des dates de la rentrée scolaire et de la fin d'année scolaire conduit à mesurer que le temps effectivement passé par les enfants en grande section est assez variable selon l'établissement qu'ils ont fréquenté. Au total pour l'ensemble de l'échantillon, et avec la convention sur l'homogénéité des congés scolaires

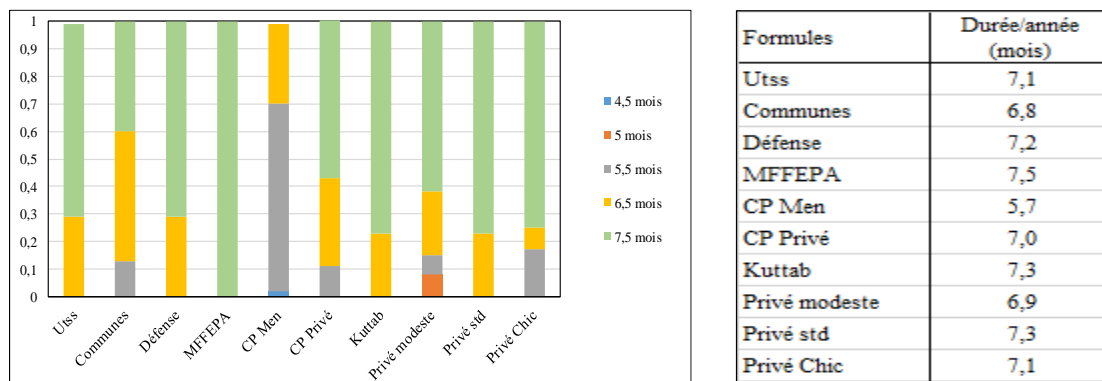
²⁴. Mais on sait que, dans la réalité, les structures privées n'arrêtent que partiellement leurs activités durant les vacances prenant place en cours d'année scolaire.

²⁵. Deux écoles ont commencé le 15 octobre 2021 et une seule structure, le 1^{er} décembre.

entre structures, l'année scolaire a duré en moyenne 6,8 mois. Les élèves n'ont bénéficié que de 5,5 mois d'activités préscolaires dans 19 % des structures et de 6,5 mois dans 26,5 %. Cela dit, la grande majorité des enfants ont fréquenté le préscolaire pendant 7,5 mois (53 % des structures). 1,2 % des structures ont ouvert pendant 5 mois et moins (4,5 mois).

Il est utile d'examiner maintenant dans quelle mesure la durée de l'année scolaire varie entre les différentes formules de préscolarisation. Le graphique 12, ci-dessous, et le tableau qui lui est associé, présentent ces informations. On observe qu'il existe une grande variabilité sur ce plan selon les différentes formules, mais aussi, en leur sein, selon les structures.

Graphique 12 : Durée de l'année scolaire selon le type de préscolaire



Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Les jardins d'enfants du MFFEPA se caractérisent par les durées de fonctionnement les plus longues et les plus homogènes (7,5 mois pour la totalité de ces structures). Les autres types de structures fonctionnent, conventionnellement sur l'année, pendant un temps qui est proche de 7 mois²⁶, à l'exception de la classe préparatoire publique pour lesquels les chefs d'établissement déclarent une durée moyenne de seulement 5,7 mois de fonctionnement (6,8 mois pour les structures préscolaires communales).

Le temps préscolaire peut être limité en début et en fin d'année, mais aussi en cours d'année scolaire. Ce phénomène n'est toutefois pas très fréquent puisque, selon la déclaration des responsables de structure, 88 % des structures n'ont connu aucune interruption des activités préscolaires au cours de l'année 2021-2022. Il reste tout de même 12 % (18 des 155 structures de l'échantillon dans lesquelles des interruptions de fonctionnement ont été rapportées. Pour la moitié (9) de ces structures, cette interruption a toutefois été limitée à une semaine. Ce n'est que dans 3 structures que l'interruption a excédé 6 semaines (raisons maladie ou maternité).

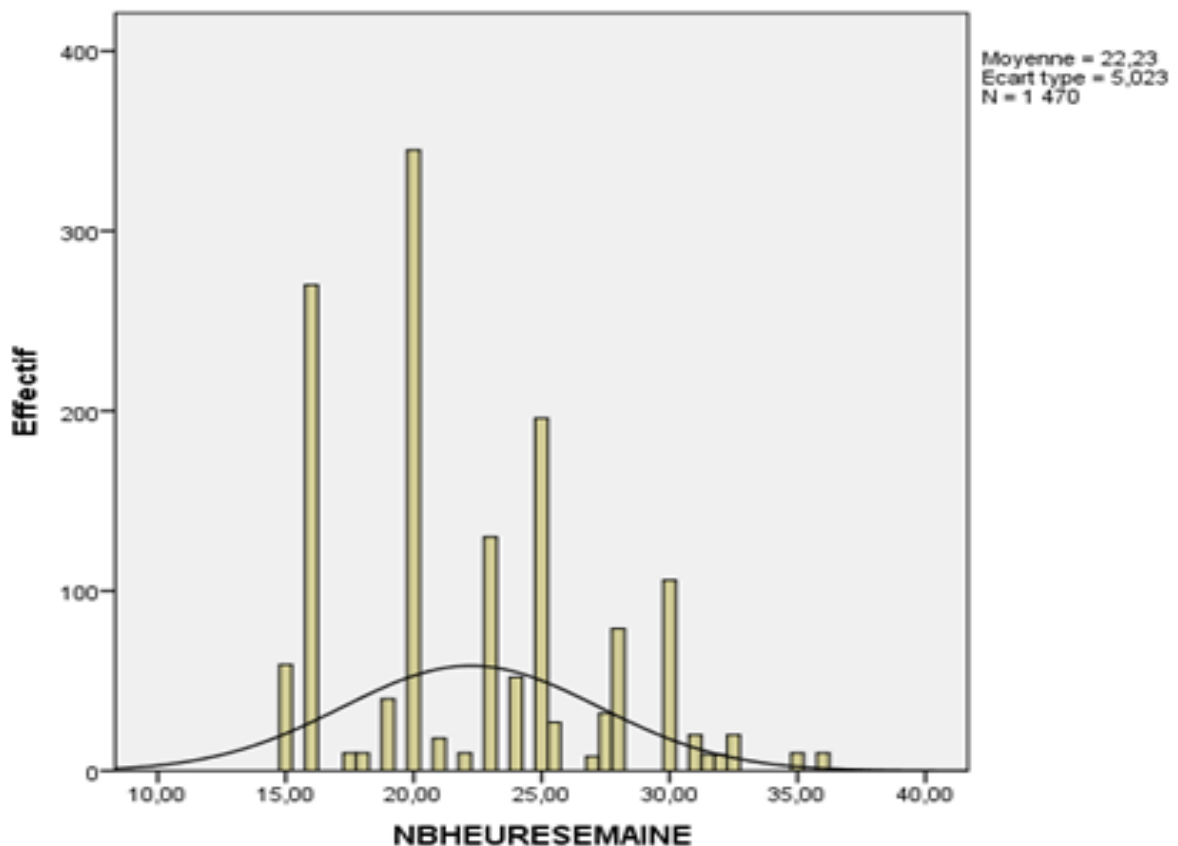
Les responsables des structures ont aussi été interrogés sur l'assiduité de leurs élèves. Si on ne pouvait sans doute pas s'attendre à ce que ce phénomène soit mineur, notamment eu égard à l'âge des enfants, on note tout de même qu'il est assez substantiel. En effet, un peu plus de la moitié (54 %) des responsables de structures mentionnent ne pas y être significativement exposés. Cela dit, ils ne sont tout de même que 10 % à mentionner qu'il s'agit d'un sérieux problème. Un examen des circonstances attachées à la fréquence du phénomène montre qu'il

²⁶. Plutôt un temps effectif de 7,5 mois dans les jardins privés, du fait de leur fonctionnement partiel lors des congés officiels.

est d'une intensité largement comparable à la fois dans les structures publiques comme privées (peu de différences entre formules en général), et dans celles qui sont urbaines ou rurales, ou qui recrutent des enfants de mieux plutôt favorisés ou défavorisés.

Enfin²⁷, la dernière question porte sur le temps passé par les enfants dans la structure préscolaire sur une semaine ordinaire. De façon globale sur l'ensemble de l'échantillon, les enfants sont présents 22,2 heures dans la structure préscolaire qu'ils fréquentent. Mais il y a beaucoup de variétés autour de cette moyenne, comme cela est illustré par le graphique 13.

Graphique 13 : Distribution des élèves de l'échantillon selon le nombre d'heures de préscolarisation sur la semaine



En effet, cette statistique varie sur une plage allant de 15 heures à plus de 30 heures, sachant que l'histogramme fait aussi apparaître des concentrations sur certains volumes horaires, pour partie en raison de la variété des formules de préscolarisation. Le tableau 29, ci-après, propose le temps moyen hebdomadaire de fréquentation selon les différentes formules.

²⁷. Notons qu'une question adressée aux directeurs des structures portait sur le degré de régularité des salaires des enseignants au cours de l'année 2021-2022. Il s'est avéré que si certains retards sont effectivement mentionnés, ce phénomène peut être considéré comme très marginal dans le fonctionnement des structures préscolaires dans le pays.

Tableau 29 : Nombre d'heures de fréquentation de la structure sur une semaine ordinaire, selon la formule, le milieu de résidence et le quintile de niveau de vie de la famille

Formule préscolaire	Heures en Moyenne	Milieu	Heures en Moyenne
UTSS	25,2	Rural	20,3
Communes	24,0	Urbain	22,8
Défense Nationale	25,4	Total	22,2
MFFEPA	26,7		
CP MEN	16,8	Quintiles	
CP Privé	24,3	Très pauvres	21,0
Kuttabs	21,4	Pauvres	22,0
JE Privé <i>Modeste</i>	24,8	Moyens	22,5
JE Privé <i>Intermédiaire</i>	21,8	Riches	21,9
JE Privé <i>Chic</i>	23,0	Très riches	23,7
Total	22,2	Total	22,2

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

En fait, le nombre d'heure sur la semaine ne varie en moyenne qu'assez peu, autour de 24 heures, dans la plupart des formules ; mais il est significativement plus faible, en particulier dans la classe préparatoire du Ministère de l'Éducation Nationale (16,8 heures) et, dans une moindre mesure, dans les Kuttabs²⁸ (21,4 heures hebdomadaires) et dans les jardins d'enfants privés *intermédiaires*. De façon jointe à cette distribution du temps dans les structures, les caractéristiques sociales du public d'enfants qui les fréquentent conduit à ce que les enfants ruraux et ceux de milieu très défavorisé bénéficient d'un horaire hebdomadaire moindre de préscolarisation (respectivement 20,3 et 21,0 heures) que leurs homologues urbains ou socialement très favorisés (22,8 et 23,7 heures sur la semaine).

Au total, du fait de la variété sur le début et la fin (et donc la durée) de l'année scolaire et de celle du nombre d'heures sur la semaine (outre le fait que le temps «normal» a été perturbé en cours d'année dans certaines écoles), on s'attend à la possibilité que le nombre d'heures préscolaire total dont bénéficie un enfant sur l'année soit lui-même variable. Si on ajoute que les enfants, à titre individuel, peuvent avoir été préscolarisés sur une, deux ou trois années, on doit s'attendre à des différenciations très substantielles dans la durée de la préscolarisation à laquelle ils ont été exposés (pour ceux qui y ont été) lorsqu'ils abordent le cycle primaire. Le tableau 30, ci-après, propose une vision synthétique globale et par type de préscolaire, des différents agrégats considérés pour le temps préscolaire au sein de notre échantillon.

On observe en premier lieu le chiffre de 655 heures qui est la valeur moyenne du temps du préscolaire sur l'année 2022-23 au sein de l'échantillon pour les enfants qui ont effectivement bénéficié de services de ce type. Mais il varie, selon la formule préscolaire suivie, de 410 heures dans la classe préparatoire publique à 860 heures dans les jardins d'enfants du MFFEPA (environ 780 heures dans les jardins de l'UTSS de la Défense, 735 dans la classe préparatoire du secteur privé et dans les jardins d'enfants «modestes», 710 dans les jardins d'enfants de la

²⁸. Rappelons que dans les classes préparatoires publiques et dans une bonne partie des kuttabs, l'organisation en «double vacation» est organisée, les enfants venant à la structure le matin **ou** l'après-midi.

catégorie «chic», environ 670 heures dans les kuttabs²⁹, les jardins privés «standards» et les jardins d'enfants communaux).

Tableau 30 : Nombre moyen d'heures de préscolarisation selon la formule préscolaire

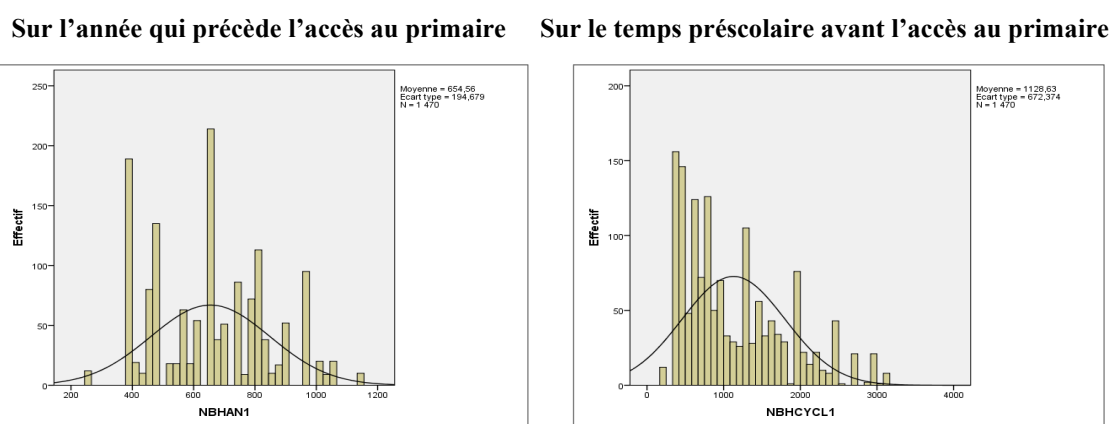
Formule préscolaire suivie l'année qui précède l'accès au primaire	Heures annuelles	Heures sur le cycle	
		Moyennes	Ecart-type
UTSS	761	1 392	708
Communes	686	1 164	538
Défense Nationale	790	1 433	783
MFPEPA	861	1 746	663
CP MEN	410	521	273
CP Privé	735	1 041	594
Kuttab	665	1 156	469
Privé "Modeste"	735	1 236	601
Privé "Standard"	678	1 402	653
Privé "Chic"	710	1 630	811
Ensemble	655	1 129	672

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Cela dit, il existe une variabilité notable entre les structures préscolaires appartenant à un même type, ce qui conduit à une variabilité assez forte dans le temps préscolaire effectif qu'ont eu les entrants au cours de l'année qui a précédé leur accès dans le cycle primaire ; ceci est bien illustré dans la distribution de cette statistique, représentée dans la partie gauche du graphique 14.

On identifie que la moyenne globale pour l'ensemble des structures préscolaires de l'échantillon est de 655 heures sur l'année qui précède l'accès au primaire (écart-type de 195). En ne tenant pas compte des cas les plus extrêmes, la plage de variabilité des situations individuelles va de 390 à 1 050 heures annuelles ; une étendue très substantielle.

Graphique 14 : Distribution individuelle du nombre d'heures de préscolarisation



En incorporant maintenant le fait que tous les entrants en primaire, qui étaient en préscolaire l'année précédente, ont eu eux-mêmes un nombre variable d'années de préscolarisation, on

²⁹. Ces chiffres sont *conventionnels* et il conviendrait en fait, d'une part, d'ajouter plus ou moins 60 heures pour les jardins privés en raison du maintien partiel de l'activité et, d'autre part de retrancher plus ou moins 100 heures dans les kuttabs en raison de l'utilisation du temps pour des activités de nature spécifiquement religieuse.

aboutit à un nombre global moyen d'heures de préscolarisation d'environ 1 130 heures, mais avec une valeur relativement élevée de 670 pour l'écart-type. Il se décline d'abord entre 520 heures pour les élèves qui étaient dans une classe préparatoire publique et 1 750 heures dans les jardins du MFFEPA (1 630 heures dans les jardins privés « chics », environ 1 400 heures dans les jardins de l'UTSS, les jardins privés « standard » et dans les structures du ministère de la Défense Nationale, 1 240 heures dans les jardins d'enfants privés « modestes », 1 160 heures dans les jardins d'enfants communaux et dans le kuttabs, et 1040 heures pour les enfants fréquentant une classe préparatoire privée avant d'accéder au primaire).

Mais la dispersion individuelle du volume horaire de préscolarisation entre les entrants en primaire qui ont été préscolarisés est beaucoup plus large (partie droite du graphique 14, supra). Elle s'étend en effet (en ne tenant pas compte des cas les plus extrêmes) d'environ 400 heures (ceux qui ont eu seulement une année de classe préparatoire publique) à environ 3 000 heures (ceux qui ont fait 3 années préscolaire dans une structure du MFFEPA ou dans une structure privée «chic»). Ces différences sont très substantielles³⁰.

Enfin, il convient de noter l'existence de disparités sociales dans le volume de préscolarisation au sein des entrants en primaire ayant été préscolarisés (illustré dans le tableau 31, ci-après).

Tableau 31 : Disparités géographiques et sociales dans le volume horaire de préscolarisation

Catégories	Heures préscolaires	
	Année qui précède l'accès au primaire	Ensemble des années avant l'accès au primaire
Milieu géographique		
Rural	581	874
Urbain	676	1 202
Quintile niveau de vie		
Très Pauvres	588	913
Pauvres	639	1 060
Moyens	664	1 111
Riches	659	1 161
Très Riches	714	1 368

Le nombre d'années préscolaires des ruraux, comme celui des enfants du plus bas quintile de niveau de vie, est inférieur, d'environ 15 %, à celui des urbains ou des enfants du plus haut quintile de niveau vie, si on cible l'année qui précède l'accès au primaire pour ceux qui ont été préscolarisés [ceci tenant notamment au fait que la CP publique scolarise de nombreux enfants (très) pauvres et ruraux, voir Annexe 1)]. Si on fait de même sur l'ensemble de la carrière préscolaire, les disparités entre les mêmes groupes de population sont deux fois plus grandes (30 %), cette augmentation tenant au fait que les ruraux et, surtout, les enfants très pauvres, sont très sous-scolarisés à 3 ou 4 ans (lié à la faiblesse de l'offre publique à ces âges).

³⁰. Sans oublier les 8 % de la classe d'âge qui entrent en primaire sans aucune préparation préscolaire.

10.2 Aspects plus qualitatifs du fonctionnement des activités préscolaires dispensées

Outre les conditions logistiques et matérielles de la préscolarisation, il serait intéressant de considérer les pratiques quotidiennes dans la classe, car un contexte formel favorable n'implique pas que le service offert aux enfants soit nécessairement, *in fine*, efficace ; il convient aussi que les activités concrètes, quotidiennement mises en œuvre le long de l'année, soient appropriées, simultanément au but suivi et aux caractéristiques des enfants enseignés.

Cela dit, si notre enquête ne cible pas directement cette dimension, il reste toutefois intéressant de chercher à en approcher certains aspects spécifiques. Cela a été fait avec l'idée d'identifier non pas des pratiques concrètes (qui auraient demandé une observation directe dans les classes), mais de collecter, au niveau de la structure préscolaire, des informations i) sur l'utilisation du temps et, ii) sur la tonalité des opinions conceptuelles/normatives qui les sous-tendent (pour lesquelles une déclaration rétrospective apparaît un compromis raisonnable).

La période, qui va de la naissance à l'entrée au primaire est cruciale pour le développement physique, cognitif, social et émotionnel de l'enfant. Au cours des premières années de cette période, la famille (et notamment la mère) a un rôle central pour accompagner et stimuler le développement de l'enfant; puis vers 3 ou 4 ans, l'enfant a besoin d'expériences plus diversifiées pour continuer son développement. Le préscolaire se trouve donc dans une position hybride, chargé à la fois i) de poursuivre le développement général de l'enfant (et contribuer à compenser les éventuelles lacunes du milieu familial) et ii) de lui donner les requis nécessaires pour une préparation appropriée à la réussite de son cycle primaire.

Cette dualité d'objectifs est source de positionnements divers concernant la philosophie de l'action à mener dans les structures préscolaires. Certains vont ainsi prôner que les enfants étant jeunes, il convient de leur imposer peu de contraintes pour qu'ils puissent s'épanouir et construire leur développement dans les expériences construites qui leur sont proposées ; mais d'autres vont souligner qu'il importe de les amener à avoir des comportements plus structurés, la discipline étant un aspect important dans le primaire (il faut qu'ils y soient préparés).

Sur un autre plan, certains vont soutenir que la petite enfance est d'abord l'âge du développement personnel, social et émotionnel, si bien que les jeux et la socialisation sont des aspects essentiels à considérer et que les aspects du développement cognitif doivent venir en second. D'autres, bien sûr, vont plutôt mettre l'accent sur le développement cognitif, au motif que le préscolaire doit justement être pré-scolaire. D'autres enfin poussent même plus loin ce dernier argument pour introduire les premières connaissances formelles du primaire³¹.

Ces arguments conceptuels ont tous des *morceaux* de validité, et il est probable qu'aucune structure ne fonctionne de façon extrême en référence à eux. Mais il est aussi à priori probable i) que toutes les structures (ou formules) n'auront pas positionné le curseur à la même position sur l'axe qui va par exemple de l'accent sur les jeux/socialisation au développement cognitif et aux connaissances formelles pré-primaires et ii) que la position où est situé ce curseur n'est pas indifférente pour le développement de l'enfant et sa préparation à un cycle primaire réussi.

³¹. Encouragés par les demandes des parents qui sont ravis que leur enfant sache compter jusqu'à 20, écrire son nom ou commencer à lire les publicités dans la rue, alors qu'il n'est pas encore au primaire.

10.2.1. Vers quelles perspectives sont orientés les contenus ?

Dans cette perspective, le questionnaire passé auprès des directeurs des structures préscolaires a ciblé des informations relatives à l'utilisation du temps des élèves impartie aux différentes activités qui relèvent d'une part du jeu et de la socialisation et, d'autre part, du cognitif (spatio-temporel, rythme, travail sur les nombres, les quantités, le langage, la motricité fine...). Les réponses des directeurs des structures sur le temps alloué aux activités consacrées aux jeux et aux activités cognitives sont données dans la partie gauche du tableau 31, ci-dessous.

Tableau 11 : Structure du temps/type d'activités, Primauté au préscolaire et Index de Tonalité

% Temps pour						Index Tonalité globale (jeux/cognitif/primaire)	
Jeux/socialisation (%)		Activités cognitives (%)		Primauté des activités	%	Niveau	%
< 15 %	2,3 %	< 20 %	0,3 %	Jeux	22,2 %	4 (Jeux/Social)	0,5 %
15 à 30 %	11,1 %	20 à 35 %	4,6 %	Motricité/émotionnel/social	56,2 %	5 (Jeux/Social)	4,3 %
30 à 50 %	49,3 %	35 à 60 %	54,9 %	Apprentissages formels primaire	21,6 %	6 (Jeux +/Cognitif)	23,7 %
> 50 %	37,3 %	> 60 %	40,2 %			7 (Jeux/Cognitif +)	37,8 %
						8 (Cognitif/Primaire)	24,7 %
						9 (Primaire formel)	5,5 %
						10 (Primaire formel)	2,7 %
						11 (Primaire formel)	0,7 %
Total	100 %	Total	100 %		100 %		100 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

* On observe d'un côté que presque la moitié (49 %) des structures préscolaires allouent de 30 à 50 % du temps scolaire global (lui-même variable entre structures) aux jeux et à la socialisation ; une proportion de 37 % leur consacre d'ailleurs une proportion supérieure à la moitié du temps total. Seulement 13 % des structures allouent moins de 30 % du temps global au jeu. De façon symétrique, plus d'un tiers (40 %) des structures déclarent consacrer plus de 60 % du temps global aux activités cognitives. Mais dans 5 % des écoles, les activités ciblant la construction de compétences cognitives comptent pour moins d'un tiers du temps des enfants.

Concernant l'identification de la position du « curseur » sur le continuum allant de la socialisation au développement cognitif, l'indicateur résulte de la réponse à trois questions dans le questionnaire aux responsables de structure, à savoir les deux variables sur le temps des activités (jeux/social et cognitif) et celle qui vise à identifier la tonalité principale visée, en proposant le choix entre des perspectives plus proches de l'un/l'autre des deux pôles considérés.

Sur la base de ces trois informations, une variable synthétique a été construite (INDORCOGN) qui identifie le degré d'orientation cognitive du fonctionnement du jardin. Cette nouvelle variable s'inscrit sur une échelle comprise entre 4 et 11. Les valeurs basses de cette variable synthétique identifient les structures préscolaires dans lesquelles le jeu et la socialisation ont un poids important ; puis, au fur et à mesure que la valeur de l'index augmente, les activités à finalités cognitives prennent un poids plus grand, sachant que vers le haut de la distribution, les activités cognitives puis celles qui ciblent le primaire formel, deviennent prépondérantes.

La moyenne de cette variable synthétique (INDORCOGN) est de 7,11 pour l'ensemble des structures de l'échantillon. On note en outre que la valeur de cette statistique est identique selon que l'école est localisée en milieu rural ou en milieu urbain, et légèrement variable selon le type de la formule préscolaire comme cela est bien identifié dans le tableau 32, ci-après.

Tableau 32 : Score moyen d'orientation cognitive (INDORCOGN) selon la formule préscolaire

Formule	UTSS	Communes	Défense	MFFEPA	CP MEN	CP Privée	Kuttab	Privé Modeste	Privé Standard	Privé Chic
INDORCOGN	6,80	6,35	6,51	6,87	7,34	7,26	7,84	7,14	7,16	6,65
Ensemble	7,11									

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Mais il convient de souligner que les chiffres qui viennent d'être mentionnés dans le tableau 32 sont des moyennes et, qu'au-delà de ces catégories de structures préscolaires, ces scores peuvent varier si on se base sur les données des écoles individuelles et non sur des moyennes établies selon leur type, comme cela est illustré dans la colonne de droite du tableau 31, supra.

10.2.2 Les visées concernant le comportement de l'enfant et la discipline

Pour ce qui est de l'éducation des comportements individuels et sociaux chez l'enfant, on cherche à documenter les conceptions vis-à-vis de la discipline et la tonalité des pratiques courantes sur ce plan. On imagine que des modèles différents peuvent être suivis avec un positionnement qui peut se trouver quelque part entre deux «philosophies» de référence :

- i) la première est animée par le souci d'imposer peu de contraintes aux enfants, de les laisser faire librement leurs expériences et de leur permettre de s'épanouir avec spontanéité ;
- ii) la seconde est animée par l'argument que les enfants doivent adopter des comportements sociaux structurés, intégrer des codes de vie en commun et intégrer les valeurs de l'effort, en général, dans la perspective de leur accès proche au cycle primaire en particulier.

Il est probable que de nombreuses personnes opteraient pour une position non extrême et il est plausible de penser que les structures se situent dans des positions intermédiaires (éventuellement proches de l'une ou de l'autre), mais avec la possibilité que toutes ne positionnent pas le curseur au même endroit sur le continuum entre ces deux pôles. L'idée sous-jacente de la question posée aux responsables des structures préscolaires était de connaître leurs opinions sur ce thème pour en inférer la tonalité prévalant dans les différentes structures.

Les réponses des directeurs des structures consignées dans le tableau 33 ci-dessous, montrent que 72 % des responsables considèrent la discipline comme un aspect très important et 24 % pensent que c'est assez important ; 3 % trouvent que cela l'est pas ou peu. L'apprentissage de la discipline constitue globalement une valeur très importante dans le préscolaire tunisien.

Tableau 12 : Importance de structurer le comportement de l'enfant et de la discipline

Discipline	%
Pas importante	0,7 %
Peu importante	2,4 %
Assez importante	24,4 %
Très importante	72,5 %
Total	100%

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Cependant, il se peut que les pratiques de certaines écoles préscolaires (ou type de structures préscolaires) soient davantage orientées vers une certaine autonomie laissée aux enfants, alors que celles d'autres écoles seraient plus clairement orientées vers le maintien de la discipline et le contrôle de leurs comportements. Sur la base des informations du tableau 33, un Index « discipline » a été construit ; sa valeur est 2 si la discipline dans une structure est jugée très importante et 1, sinon. Le tableau 34, qui suit, examine comment la valeur de cette statistique se distribue selon le type de la formule préscolaire

Tableau 13 : Moyenne de l'index «discipline» selon la formule préscolaire

Formule	UTSS	Communes	Défense Nationale	MFEPA	CP MEN	CP Privée	Kuttab	Privé Modeste	Privé Standard	Privé Chic
Index Discipline	1,58	1,84	1,89	1,67	1,63	1,83	1,77	1,61	1,75	1,86
Ensemble	1,73									

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

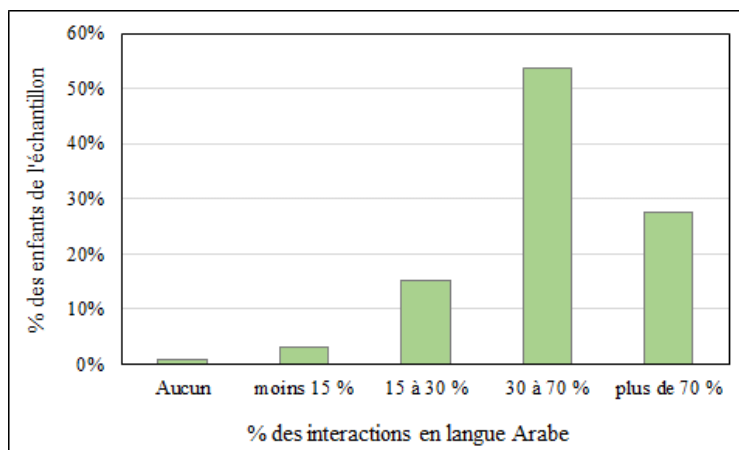
On note que les structures préscolaires de la Défense Nationale comme les jardins privés « chic » sont davantage orientées vers la discipline (sans qu'on sache s'il s'agit d'un effet d'offre ou de demande), alors que les structures préscolaires de l'UTSS comme les jardins privés « modestes » déclarent miser davantage sur l'autonomie des enfants ; mais au total, quelle que soit la structure, la discipline reste un aspect important. En examinant les caractéristiques personnelles, aucune différence n'est constatée selon la résidence rurale ou urbaine de l'enfant ; mais on observe que les enfants de milieu très favorisé sont plutôt préscolarisés dans des structures où la discipline est forte, alors que ceux de milieu défavorisés ont clairement tendance à l'être dans des structures où l'autonomie est davantage valorisée.

10.2.3 Interactions éducatrices-enfants en langue arabe au niveau préscolaire

La langue arabe est la langue officielle de la Tunisie et le médium principal d'enseignement dans le système éducatif du pays, la langue française, constituant une langue seconde, est introduite en 3^{ème} année du primaire. Mais le dialecte tunisien est la langue maternelle des petits tunisiens. Il y a bien sûr toujours des discussions sur le point de savoir avec quelle intensité il pourrait être intéressant d'introduire l'arabe soutenu au niveau préscolaire (ce qui serait susceptible d'être un atout pour la réussite ultérieure au primaire) ou bien s'il est préférable de donner la priorité au dialecte eu égard à l'âge des enfants.

Dans cette perspective, il a été demandé aux responsables des structures préscolaires d'estimer la proportion du temps des interactions pour lesquelles la langue arabe est utilisée. De façon globale, on constate i) que si une proportion notable (54 % en moyenne) des interactions éducatrices-enfants sont faites en langue arabe, ii) il existe tout de même des variations, également notables, entre les structures, comme cela est illustré dans le graphique 15, ci-après.

Graphique 15 : Histogramme du % des interactions éducatrices-enfants dans l'échantillon



Pour un peu plus de la moitié des enfants de l'échantillon, la langue arabe est utilisée à plus ou moins 50 % du temps ; elle est même utilisée à plus de 70 % du temps pour un peu plus d'un quart (27 %) des enfants. Il reste tout de même 18 % des enfants de l'échantillon pour lesquels les interactions ne se font pas en utilisant la langue arabe (4 % des enfants pour lesquels la langue arabe est utilisée pendant moins de 15 % du temps).

Au-delà de la situation moyenne globale, des variations existent selon le type de la structure préscolaire fréquentée; les informations pertinentes sont proposées dans le tableau 35.

Tableau 14 : Importance des interactions éducatrices-enfants en langue arabe soutenue

% Interactions en langue Arabe	Formule de préscolarisation										Ensemble
	UTSS	Communes	Défense Nationale	MFPEPA	CP MEN	CP Privée	Kuttab	JE Privé Modeste	JE Privé Intermédiaire	JE Privé Chic	
Aucune	3 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %
moins 15 %	5 %	14 %	0 %	20 %	0 %	0 %	0 %	8 %	0 %	0 %	3 %
15 à 30 %	7 %	9 %	11 %	27 %	10 %	12 %	28 %	16 %	18 %	25 %	15 %
30 à 70 %	69 %	50 %	51 %	0 %	72 %	40 %	45 %	46 %	58 %	42 %	54 %
plus de 70 %	16 %	27 %	38 %	53 %	16 %	48 %	28 %	30 %	24 %	33 %	27 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Moyenne	50 %	51 %	60 %	53 %	52 %	64 %	52 %	53 %	54 %	55 %	54 %

Source : Enquête bilan des enfants entrant en primaire, 2022-23

Le premier point qui ressort des informations du tableau 35 est que la fréquence des interactions entre les éducatrices et les enfants est, en moyenne, forte (supérieure à 50 %) dans toutes les formules préscolaires ; elle est toutefois un peu plus forte d'une part dans les structures

dépendant du Ministère de la Défense Nationale (60 %) et, d'autre part, dans les classes préparatoires privées (64 %). La structure des catégories d'intensité des interactions en langue arabe diffère certes un peu entre les différentes formules préscolaires mais cela ne peut pas être retenu comme étant vraiment significatif.

En revanche, il peut être intéressant de noter que, si environ un tiers (35 %) des structures préscolaires introduisent des interactions en langue française [dont la plupart des jardins privés «chics» et des classes préparatoires privées (elles-mêmes un peu «chic», et dans une mesure un peu moindre les jardins privés «intermédiaires»)³²], cela ne signifie pas pour autant que la fréquence des interactions en langue arabe y serait pour autant plus faible ; c'est en fait la fréquence de l'usage de «l'arabe tunisien» dans les interactions qui est réduit.

³². Mais, c'est aussi le cas d'un tiers des structures préscolaires des communes et de 20 % de celles de l'UTSS et du MFFEPA.

11. L'incidence des modes d'organisation des structures préscolaires et de la tonalité de activités mises en œuvre sur le degré de préparation des élèves au primaire

11.1 Perspectives globales

Comme cela a été abondamment décrit dans les chapitres précédents, c'est la variété qui prédomine dans le préscolaire tunisien. Cette variété s'étend sur tous les aspects qui ont été décrits (et parfois analysés) tant i) dans la sphère de l'organisation des services préscolaires offerts et de la tonalité plus qualitative de leur fonctionnement, que ii) dans celle du degré de préparation des enfants à leur entrée au cycle primaire³³.

Sur ce dernier plan, les sections 7 à 9 de ce texte, supra, en avaient respectivement examiné la mesure, les différenciations entre élèves, et l'incidence globale du préscolaire. Il importe maintenant d'approfondir l'analyse et d'examiner les relations existantes entre la variabilité des différentes conditions de préscolarisation et celle des *résultats* identifiés par ailleurs chez les élèves. Sur cette base, il sera éventuellement possible d'en inférer des réflexions utiles pour la politique éducative du sous-secteur.

Pour cela, des estimations économétriques ont été réalisées. Compte tenu de leur objectif, elles portent principalement sur la population des 1 470 enfants qui ont été préscolarisés. Les résultats d'ensemble sont synthétisés dans le tableau 36, ci-après.

³³. Cette diversité peut certes être considérée comme un problème dans la perspective de la construction d'un système national, car c'est plutôt une certaine homogénéité qui serait dans ce cadre recherché; mais pour l'instant présent, cette diversité constitue aussi un contexte favorable pour l'évaluation du système sur des bases positives.

Tableau 36 : Modélisation de l'impact des modes d'organisation des services préscolaire et de la tonalité de leur fonctionnement sur le score de préparation au cycle primaire

Modèles	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Variables	Coefficients	Coefficients	Coefficients
(Constante)	76,562	58,850	27,861
Garçon (réf : fille)	- 0,888 (ns)		- 0,950 (ns)
Âge (années)	4,097 ***		4,533 ***
Urbain (réf : rural)	-1,411 (ns)		0,332 (ns)
Zone régionale (réf : autres)			-
Tunis et Nord-Ouest	7,151 ***		6,856 ***
Centre-Est	- 11,118 ***		- 9,774 ***
Quintile de Niveau de vie			
Quintiles 2, 3, 4 (Référence)	-		-
20 % plus défavorisés	- 3,895 ***		- 3,663 ***
20 % Plus favorisés	4,159 ***		3,158 ***
Nombre années préscolaires enfant		6,714 **	5,711 **
(Nombre années préscolaires enfant) ²		- 1,371 *	- 1,269 *
Nombre d'heures préscolaires enfant sur l'année		0,008 ***	0,005 **
Modes d'organisation, ressources			
Taille groupes pédagogiques		- 0,751 **	- 0,075 (ns)
(Taille groupes pédagogique) ²		0,009 (ns)	- 0,005 (ns)
Educatrice supplémentaire/groupe pédagogique		- 3,117 *	- 6,520 ***
Nombre Non-enseignants / Nombre Educatrices		1,972 **	- 0,235 (ns)
Proportion Educateurs «permanents »		-2,785 **	- 0,324 (ns)
Existence d'une cantine		8,767 ***	5,857 ***
Indicateur d'équipements matériels généraux		(ns)	(ns)
Indicateurs d'équipements à visée pédagogique <i>traditionnels</i>		(ns)	(ns)
Indicateurs d'équipements à visée pédagogique <i>modernes</i>		- 0,356 **	- 0,478 ***
Les éducatrices			
Etudes académiques éducatrices			
> 15 ans (Réf : Licence +)		-	-
11-13 ans (secondaire)		- 0,140 (ns)	0,597 (ns)
14-15 ans (supérieur 1 / 2 ans)		- 1,330 (ns)	- 0,865 (ns)
Mois formation initiale éducatrices préscolaires		0,033 (ns)	0,017 (ns)
Jours formation continue (/3 ans) éducatrices		0,080 **	1,118 ***
Nombre moyen d'années d'ancienneté éducatrices		0,408 ***	0,297 ***
Proportion des éducateurs professeurs du primaire		3,762 ***	2,424 **
Aspects qualitatifs du fonctionnement			
Index d'orientation vers cognitif		9,602 ***	10,958 ***
(Index d'orientation vers cognitif) ²		- 0,348 ***	- 0,783 ***
Index d'orientation vers civisme/discipline		1,789 **	0,110 (ns)
% Interactions éducatrices-enfants en Arabe		21,450 ***	14,783 **
(% Interactions éducatrices-enfants en Arabe) ²		- 16,454 **	- 8,492 (ns)
Appuis extérieurs			
Nombre visites de l'inspecteur/éducatrices sur l'année		- 0,229 (ns)	- 0,840 **
Nombre visites d'un conseiller pédagogique sur l'année		0,447 **	0,494 **
% Variance expliquée	24,8 %	14,9 %	32,8 %
Nombre d'observations	1 470	1 470	1 470

La spécification 1, avec les seules variables sociales, n'est pas nouvelle ; elle est reprise ici principalement pour référence. La spécification 2 (présentée surtout pour mémoire) ne considère, pour sa part, que les variables relatives aux modes d'organisation des activités préscolaires et à la tonalité de leur mise en œuvre auxquelles les enfants ont été exposés dans la structure préscolaire fréquentée au cours de l'année scolaire 2021-22, qui a précédé leur accès au cycle primaire. La spécification 3 qui est celle qui va principalement retenir notre attention, prend en compte ensemble les deux groupes de variables. C'est elle qu'il est pertinent de considérer pour identifier les impacts spécifiques des facteurs de l'organisation du préscolaire.

. Ce qui retient en premier l'attention, c'est la comparaison du pourcentage d'explication statistique attaché à ces trois spécifications, la première ayant un R^2 de 24,8 %, la seconde de 14,9 % et la troisième 32,8 %. En situation d'indépendance statistique entre les caractéristiques des structures préscolaire et celles de leur public, le R^2 de la troisième spécification (32,8 %) serait la somme des R^2 des spécifications 1 et 2, et s'établirait hypothétiquement alors à 39,7 %. L'écart entre ces deux derniers chiffres (6,9 % = 39,7 % - 32,8 %) représente la partie d'explication commune aux deux groupes de variables et au fait que les structures et leur public entretiennent des relations structurelles. On aurait alors i) une explication spécifique tenant au public des structures qui vaudrait 17,9 % (24,8 - 6,9 %) et ii) une explication spécifique tenant aux caractéristiques des structures qui vaudrait 8,0 % (14,9 % - 6,9 %), et donc une explication jointe pour 6,9 %.

Dans ce cadre, l'explication formelle de la variabilité du score des élèves à l'entrée au primaire tiendrait, pour un peu plus du double, au public des structures par rapport aux caractéristiques des structures qu'il fréquente. Ce calcul n'est sans doute pas parfait, mais il indique tout de même que, si une politique visant à améliorer les structures et à en réduire les disparités, peut avoir des incidences notables sur la moyenne et la dispersion des scores des élèves à l'entrée au primaire, celle-ci sera contrainte par le poids des disparités sociales (et la variabilité des pratiques parentales au cours de la petite enfance).

. Le second aspect à souligner dans la comparaison des pouvoirs explicatifs des différentes spécifications est que le différentiel de R^2 entre les spécifications 1 et 3 n'est que 8 % (32,8 % - 24,8 %) ; ce dernier chiffre est un peu faible en référence à ce qui a été observé en moyenne (11%) dans les travaux réalisés dans les 12 pays où des enquêtes et des analyses de nature comparable ont été antérieurement conduites. Ceci peut tenir pour partie à la qualité des données de l'enquête tunisienne, notamment pour ce qui concerne les enquêtes dans les structures (la version initiale de la base des données avait incité à la reprise sur près de la moitié d'entre elles), ce qui aurait tendance à affaiblir la force de l'analyse statistique.

11.2 Le temps préscolaire

Concernant le temps des activités préscolaires de l'enfant à son entrée au primaire, d'une part, on retrouve le pattern (globalement quadratique) déjà illustré dans le graphique 6 (partie gauche), supra et d'autre part on identifie, sans trop de surprise, que le score de compétences

des élèves a tendance à être, toutes choses étant égales par ailleurs, d'autant meilleur que le nombre d'heures sur l'année qui précède l'accès au primaire est plus important.

11.3. La taille des groupes pédagogiques

Rappelons d'abord que la taille moyenne des groupes pédagogiques varie plus ou moins de 8 à 35 au sein des 155 structures enquêtées. Les estimations empiriques de l'impact spécifique (tout choses étant égales par ailleurs) de cette variable sont que, de façon globale, la taille du groupe a des incidences négatives sur le score de compétences des élèves à leur entrée au primaire. Entre 15 et 20 élèves, cette incidence négative est toutefois très modeste et pas statistiquement significative. Elle le devient un peu, mais avec un différentiel de seulement **1,2 point** dans l'échelle du score (100, 15). En revanche au-delà de 25 élèves dans le groupe, le score d'acquisitions est significativement affecté ; ainsi entre 20 et 30 élèves, la perte de valeur du score se monte ainsi à **3,3 points**, ce qui est substantiel (5,4 points entre 20 et 35 élèves).

De façon jointe à la taille du groupe pédagogique, on trouve parfois dans un jardin d'enfants (pas dans le Kuttab ou la classe préparatoire) une situation dans laquelle le nombre des éducatrices dépasse celui des groupes pédagogiques (environ 30 % des jardins sont concernés, avec une intensité variable). Bien qu'on ne connaisse pas les détails, cela peut signifier que certaines éducatrices pourraient exercer à temps partiel et/ou pourraient avoir des fonctions d'appuis sur un/plusieurs groupes pédagogiques. On pourrait à priori anticiper que le travail à mi-temps ne soit pas un handicap à l'efficacité de la structure et même qu'un appui pédagogique au fonctionnement des groupes pourrait être favorable à l'efficacité des services offerts.

Ce n'est pas ce qui est empiriquement constaté, car cette situation se révèle néfaste et ce, d'autant plus qu'elle est mise en œuvre à une échelle plus grande au sein de la structure préscolaire. Ce résultat est à priori plutôt surprenant ; mais il l'est déjà moins lorsqu'on prend en compte qu'un résultat semblable a déjà été trouvé dans les différentes enquêtes bilans qui ont menées dans d'autres pays. L'hypothèse mobilisée est que lorsque plusieurs éducatrices partagent la responsabilité d'un groupe, la responsabilité a tendance à se diluer et l'efficacité d'ensemble à se réduire³⁴ (en raison aussi de pertes de temps et de coordination imparfaite).

11.4. Les caractéristiques formelles des éducatrices

Les aspects suivants considérés concernent les caractéristiques *formelles* de l'éducatrice³⁵, à savoir i) son niveau académique de base, ii) sa formation initiale, iii) la formation continue dont elle a pu bénéficier, iv) son ancienneté dans l'emploi et v) si elle a le statut de professeur du primaire. Notons que toutes ces caractéristiques sont estimées sous la forme de la valeur moyenne de chacune des structures préscolaires enquêtées.

³⁴. Avec un mécanisme psycho-social peut être peu ou prou comparable à celui bien identifié dans le contexte du contrôle de conformité de produits industriels, où on observe que le risque de laisser passer une pièce défectueuse était accru lorsqu'on faisait un double contrôle, **chacun** des deux contrôleurs mobilisant de facto moins sa vigilance, car il y avait un second **contrôle**.

³⁵. Notons que le fait que l'éducatrice ait le statut de personnel permanent (souvent fonctionnaire) ou contractuel, n'a pas d'incidence sur son efficacité en termes d'apprentissages des enfants.

11.4.1. Le niveau académique des éducatrices

Concernant le niveau académique de l'éducatrice, on rappelle en premier lieu qu'au sein de l'échantillon global, on trouve 18 % des éducatrices avec le niveau secondaire, 30 % avec une ou deux années d'études supérieures et 52 % avec la licence et davantage. On rappelle aussi que si la durée des études académiques des éducatrices est en moyenne de 14,5 années, et qu'elle varie assez peu entre les différentes formules préscolaires, il existe toutefois une forte variabilité de cette statistique (de 11 à 16 années d'études) entre les structures individuelles. Cela étant posé, les résultats de la modélisation ne font pas état de différences significatives dans le score de préparation de l'élève au primaire selon le niveau académique moyen des éducatrices exerçant au sein de la structure préscolaire qu'il a fréquentée.

Ce résultat est, de nouveau, un peu contre-intuitif, car on s'attend à priori à ce que les enfants bénéficient d'un avantage lorsque l'éducatrice a un meilleur niveau d'études. Mais, pour contre-intuitif qu'il puisse être, il n'est pas « rare » ; c'est même ce qui a été observé dans la grande majorité des estimations statistiques réalisées dans les douze pays pour lesquels des analyses comparables ont été conduites. Au-delà du point d'ordre statistique, un argument plus explicatif (et sans doute assez *convaincant*) serait que, pour ce qui est des aspects de contenu des connaissances académiques impliquées dans le préscolaire, le niveau secondaire, pour les éducatrices, est suffisant et qu'aller au-delà n'est pas nécessaire. Cela suggérerait que si le préscolaire a quelque chose de très spécifique, cela tient bien davantage à l'âge des enfants et aux approches pédagogiques qui y sont appropriées, qu'à son contenu académique.

11.4.2. La formation des éducatrices

Ces résultats sur l'impact du niveau académique des éducatrices introduisent assez directement la question de la formation des éducatrices. De façon assez simple, les compétences professionnelles des éducatrices peuvent à priori se construire d'une part, avant de prendre fonction et, d'autre part, au cours de leur activité en tant qu'éducatrices. Sur ce dernier point, trois instances complémentaires peuvent jouer un rôle : i) les formations continues dont elles peuvent éventuellement bénéficier, ii) l'action des appuis extérieurs (inspecteurs et conseillers pédagogiques) qu'elles peuvent éventuellement recevoir et iii) les apprentissages qu'elles font elles-mêmes sur la durée d'exercice de leur métier et des appuis qu'elles peuvent alors recevoir de leurs collègues et du chef d'établissement. Examinons successivement ces différents aspects.

11.4.2.1. La formation initiale

La formation initiale des éducatrices peut concerner à la fois des stages, plus ou moins courts (assez fréquemment de 3 à 9 mois pour un peu plus de 40 % des éducatrices de l'échantillon), ou des séjours plus ou moins longs dans des ENI (pour un tiers des éducatrices), sachant qu'environ un quart des éducatrices n'a eu aucune formation initiale. Quelles que soient les spécifications retenues pour cette variable (durée linéaire ou quadratique, batterie de variables catégorielles), aucune ne permet d'identifier que la formation initiale des éducatrices, telle que

couramment organisée (dans sa diversité) aurait un impact statistiquement significatif sur le score de préparation des élèves au primaire à l'entrée dans ce cycle d'études.

11.4.2.2 Les formations continues

Ce n'est pas le cas des formations continues, éventuellement reçues par les éducatrices en cours d'activité. Rappelons d'abord que sur les trois dernières années, seules 13 % des éducatrices n'ont pas bénéficié de telles activités ; comme un certain nombre de celles-ci ont été recrutées peu de temps avant l'enquête, on peut compter qu'au total les activités de formation continue touchent en fait une large majorité des éducatrices, sachant que toutes les formules ont été plus ou moins touchées par ces activités³⁶. Mais si la répartition est à priori assez satisfaisante, le volume moyen [13 jours par éducatrice/3 ans et variable (de 0 à plus de 40)] reste relativement *faible*. En revanche, l'impact estimé sur la préparation des enfants au primaire est cette fois statistiquement positif et bien significatif. En outre son impact est d'autant plus important que le nombre de jours de cette activité est lui-même important (sans faiblir sur la plage allant de 0 à 40 jours sachant qu'entre 0 et 40 jours, le gain est de 4,7 points, ce qui est très substantiel).

La différence de résultat pour la formation selon qu'elle est initiale ou continue, demande sans doute à être un peu plus explicitée. Sur le plan statistique, on doit noter que le fait que la formation continue ait des impacts très positifs alors que la formation initiale n'en a pas, est quelque chose de robuste sur les données tunisiennes, sachant que sa robustesse est renforcée par le fait que ce résultat est très largement commun à tous les pays dans lesquels ce genre d'analyse a pu être conduite. Sur un plan plus explicatif, une hypothèse, très plausible pour rendre compte de la différence d'impact entre formations initiales et continues, est que i) les formations initiales organisées sont souvent trop *générales et théoriques*, et ii) restent un peu abstraites pour des auditeurs qui, du coup ne les absorbent pas bien, n'ayant pas été encore concrètement exposés aux aspects abordés par la formation initiale.

11.4.3 L'ancienneté des éducatrices dans l'encadrement d'activités préscolaires

La validité de cet argumentaire est en fait renforcée par le fait que l'ancienneté des éducatrices dans l'encadrement d'activités préscolaires se révèle **très** positive (et statistiquement très significative) sur la préparation des élèves à leur entrée au primaire. Cela signifie que la capacité professionnelle des éducatrices se construit effectivement, et de façon progressive, via l'exercice quotidien de leur métier (et via, éventuellement aussi, l'appui concret qu'elles peuvent alors recevoir de leurs collègues et/ou de leur chef d'établissement).

³⁶. Un peu plus dans les Kuttabs (mais il s'agit sans doute d'une circonstance de « *rattrapage* ») ; un peu moins dans les jardins privés « *modestes* », pour lesquelles on sait que la rotation des éducatrices est grande et l'ancienneté faible.

11.5 Les appuis extérieurs

D'une certaine façon, on a aussi un renforcement complémentaire du même argument en examinant l'incidence de l'appui pédagogique institutionnel, sous forme du nombre de visites à la structure pédagogique sur l'année, d'un inspecteur (moyenne 0,84 par an, écart-type 1,05) d'une part, d'un conseiller pédagogique (moyenne 1,51, écart-type 1,84), de l'autre, rapporté au nombre d'éducatrices dans la structure. L'analyse modélisée montre alors i) que les visites de l'inspecteur qui concernent sans doute des aspects généraux du fonctionnement de la structure, n'ont pas d'incidence statistique significative positive sur le score d'apprentissage des enfants à leur entrée en primaire (elle est même négative), alors que ii) celles du conseiller pédagogique (qui concerne sans doute davantage le travail concret de l'éducatrice) en ont une, et que celle-ci est positive et statistiquement bien significative.

11.6. Les personnels non-enseignants dans les structures préscolaires

A côté des personnels éducateurs-éducatrices, directement en charge des enfants, les structures préscolaires peuvent aussi mobiliser un certain nombre de personnels d'appui (non-enseignants), en charge de fonctions diverses pour assurer leur fonctionnement général. En moyenne, sur l'ensemble de l'échantillon, ces personnels représentent près de 40 % du nombre des éducatrices. Cette proportion est globalement variable à la fois entre formules de préscolarisation, et aussi d'une structure à l'autre au sein de chaque formule. On note que cette proportion est spécialement élevée dans les structures du Ministère de la Défense Nationale (78 %), dans celles du MFFEPA (62 %) et, dans une moindre mesure, dans celles des Communes (58 %) ; et qu'elle est spécialement faible dans les jardins privés « modeste » et dans la classe préparatoire publique (22 %). Les résultats ne montrent pas d'effets positifs sur les apprentissages à avoir davantage de personnels non-enseignants dans une structure préscolaire. Cela ne veut pas pour autant dire qu'ils n'auraient pas d'effets positifs sur d'autres aspects, tels que le soin/confort des élèves ou le confort des éducatrices.

11.7 Le degré d'équipement des structures préscolaires

Le dernier point caractérisant la structure préscolaire concerne son degré d'équipement, d'une part dans sa dimension matérielle générale (rangement, mobilier adapté, espaces de jeux, latrines adaptées, disponibilité de produits d'hygiène et d'entretien), d'autre part dans sa dimension plus pédagogique (disponibilité de papier, crayons, feutres, peinture, colle, ciseaux, cahiers d'activités, livres de contes, jeux de construction, jeux éducatifs, DVD, tablettes, ..).

Les deux indicateurs synthétiques, construits pour caractériser les structures préscolaires dans ces deux dimensions, montrent l'existence de différences notables entre elles. Il a aussi été identifié que l'indicateur d'équipement général était en moyenne plus faible dans les classes préparatoires publiques, dans les structures communales, dans les kuttabs ainsi que dans les jardins privés « modeste », alors qu'il était en moyenne fort dans les jardins d'enfants de la Défense Nationale, dans ceux du MFFEPA, ainsi que dans les jardins privés « standard » ou

« chic ». La hiérarchie entre types de formules pour l'indicateur d'équipement plus pédagogique est assez semblable à celle identifiée pour l'indicateur d'équipement général.

. Mais les estimations économétriques montrent en premier lieu que l'indicateur d'équipement général ne fait de différences significatives sur les apprentissages des élèves à l'entrée au cycle primaire ; ce résultat n'est pas vraiment surprenant, car si on pouvait anticiper qu'un meilleur degré d'équipement général ait des effets positifs sur le confort des enfants, il n'était sans doute pas attendu qu'il ait des effets positifs au plan pédagogique.

. Les résultats pour l'indicateur des équipements à visée plus pédagogique ont été plus difficiles à obtenir. En effet, la spécification première de la variable faisait état d'un impact négatif et significatif sur le niveau des acquis des élèves à l'entrée au cycle primaire ; plusieurs spécifications instrumentales alternatives ont été estimées sans modifier cet état de choses. L'idée a alors été de considérer que la variable de base considérée prenait en compte à la fois des éléments *traditionnels* (papiers, matériel à écrire, pâte-à-modeler, jeux de construction, ...) et des éléments *modernes* (télévision, DVD, tablettes, ..).

Cette distinction conduit en premier lieu à observer des disparités entre les formules de préscolarisation qui sont beaucoup plus fortes pour la composante moderne de l'indicateur que pour sa composante traditionnelle. Pour ce qui est de la composante moderne, la disponibilité est beaucoup plus intense dans les structures préscolaires du Ministère de la Défense Nationale et du MFFEPA, ainsi que dans les classes préparatoires privées et dans les jardins d'enfants privés « chics » ; en revanche, la disponibilité de ces matériels est *rare* dans les structures de l'UTSS et dans les jardins privés « modestes », et surtout dans les kuttabs et dans les classes préparatoires du MEN.

Mais cette distinction de ces deux composantes produit aussi des résultats intéressants quand on les met en regard avec les acquisitions des élèves. En effet, alors que la composante *traditionnelle* est globalement sans impact significatif sur le score des élèves à l'entrée au primaire, la composante *moderne* a bien un impact statistiquement significatif, mais celui-ci est **négatif et d'intensité non anecdotique** ; ainsi, entre les 31 % des élèves qui n'ont rien de moderne et les 32 % qui sont très équipés au plan moderne, le bénéfice spécifique attaché à la disponibilité des équipements modernes est estimé à - 2,8 points).

Pour passer du côté statistique de ces résultats à leur côté interprétatif, on peut faire l'hypothèse que l'utilisation des équipements électroniques est probablement assez passive et ressort davantage du jeu que d'une activité cognitive ; si bien que plus de temps avec ces matériels veut dire moins de temps de manipulation plus traditionnelle (jeux de construction par exemple) par les élèves eux-mêmes, celle-ci pouvant avoir une dimension plus nette pour le développement cognitif des enfants. Par ailleurs, l'absence d'impact statistique de la composante traditionnelle ne tient pas au fait que ces items seraient inefficaces mais plutôt au fait que la disponibilité de ces items est, à l'exception de la classe préparatoire publique, très homogène entre les autres types de formules³⁷.

³⁷. S'il y a peu de variabilité dans la disponibilité des facteurs, il ne peut pas y avoir beaucoup de variété dans les résultats.

11.8. La disponibilité de services de cantines dans les structures préscolaires

Un aspect spécifique d'*équipement* de la structure préscolaire est en revanche intéressant à considérer, à savoir l'existence d'une cantine. Les informations documentées dans l'enquête indiquent qu'environ 14 % des structures préscolaires de l'échantillon offrent ce service, la proportion des enfants y recourant effectivement pouvant alors aller de 20 à 95 %. Les structures préscolaires qui offrent ce service sont plus que proportionnellement des structures privées (plus ou moins la moitié des jardins « chics » et des classes préparatoires) et, dans une moindre mesure, les structures du MFFEPA, celles du Ministère de la Défense Nationale et les jardins privés « intermédiaires » ; aucun kuttab et très peu de classes préparatoires publiques ne mentionnent la présence d'une cantine (ceci s'expliquant *aussi* par le fait que, pour un enfant, sa fréquentation est soit le matin, soit l'après-midi).

Les analyses montrent qu'à l'existence d'une cantine dans une structure préscolaire est associé un bénéfice *spécifique* très notable (5,9 points dans l'échelle retenue) en matière d'apprentissages et de préparation des élèves à leur entrée au primaire.

11.9 Des aspects plus qualitatifs : langue, pratiques et contenus

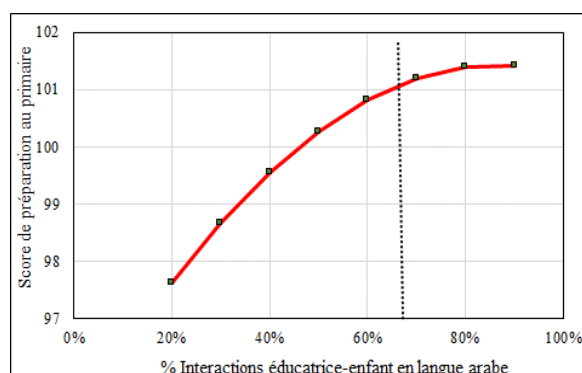
Enfin, au-delà des aspects organisationnels, humains et matériels, nous avons identifié, supra, que les structures préscolaires se caractérisaient aussi au plan de leurs pratiques et des contenus qu'elles promeuvent³⁸. Il est maintenant intéressant d'examiner l'impact éventuel qu'ont ces caractéristiques plus qualitatives de fonctionnement des structures préscolaires sur le score de préparation des élèves à leur entrée au cycle primaire.

11.9.1 Utilisation de la langue arabe dans les interactions éducatrices-enfants

La variable disponible dans l'enquête est la fréquence avec laquelle cette langue est utilisée dans ces interactions. Pour l'ensemble des enfants de l'échantillon, la fréquence moyenne est de 54 %, avec une plage de variation allant de 10 à 80 %. Les résultats montrent qu'une fréquence plus grande des interactions éducatrices-enfants en langue arabe est associée à des scores de préparation au cycle primaire significativement meilleurs. La spécification pertinente de l'impact est (assez modérément) quadratique, et l'intensité de l'incidence est notable, comme cela est illustré dans le graphique 16, ci-après.

³⁸. Elles se distinguent sans doute aussi par leur approche pédagogique, mais cela n'a pas été documenté dans l'enquête.

Graphique 16 : Score de préparation au primaire selon la fréquence des interactions en arabe



On identifie bien la forme bien croissante du score de préparation des élèves au primaire dans les structures préscolaires dans lesquels une proportion plus grande des interactions éducatrice-enfant se font en utilisant la langue arabe ainsi que l'ampleur des bénéfices associés (+ 3,5 points entre 20 % et 70 % des interactions en langue arabe). On observe aussi que ce pattern de croissance se sature progressivement, et qu'il n'y a pas de bénéfices additionnels à pousser cette pratique pour plus de deux-tiers du temps d'interactions dans la classe.

11.9.2 *Le civisme et la discipline*

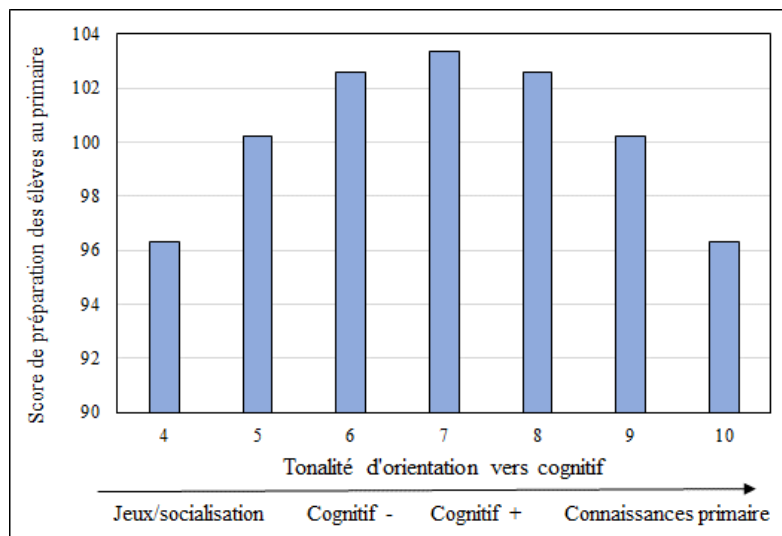
Le second aspect considéré est le poids accordé au civisme et à la discipline dans le fonctionnement courant des activités de préscolarisation. Il a été observé, supra, que l'apprentissage de la discipline comme des valeurs civiques et relationnelles constitue une valeur très importante dans le préscolaire tunisien. En effet, ces aspects sont considérés comme *très importants* par 72 % des responsables de structure préscolaire alors que 24 % les considèrent comme assez importants (3 % trouvent que cela ne l'est pas ou peu). Plusieurs spécifications instrumentales pour la variable caractérisant cette caractéristique ont été testées, mais aucune n'a donné de résultats qui indiqueraient que plus de discipline serait statistiquement associée à une meilleure (moins bonne) préparation des enfants au primaire.

11.9.3 Arbitrage entre jeux/socialisation et activités à but de développement cognitif

Enfin, le troisième aspect considéré cible l'orientation de la structure d'un côté vers le jeu et la socialisation, d'un autre côté vers le développement des compétences cognitives de l'enfant, voire les connaissances formelles acquises au début du programme du cycle primaire. Rappelons que des tonalités différenciées selon les structures ont été identifiées (au point 10.2.1 et dans le tableau 31, supra), sur la base des déclarations faites par les responsables de structures en réponse à plusieurs questions concernant d'une part les temps consacrés i) aux jeux et à la socialisation et ii) aux activités de développement cognitif de l'enfant et, d'autre part, à un questionnaire visant à identifier les références qu'ils jugeaient pertinentes pour caractériser les objectifs et le fonctionnement souhaitables du préscolaire.

Les résultats de l'analyse statistique montrent que la variabilité de cet indicateur (INDORCOGN) d'orientation d'une structure préscolaire vers la dimension cognitive de ses contenus est positivement associée au score de préparation des élèves à leur entrée au cycle primaire. Mais avec la précision **essentielle** que la relation est assez intensément quadratique, les scores ayant clairement tendance à être plus faibles pour les élèves fréquentant une structure soit très orientée vers le jeu et la socialisation soit très orientée vers le cognitif, et surtout vers les acquis formels enseignés au tout début du cycle primaire, comme cela est illustré dans la simulation proposée dans le graphique 17, ci-après.

Graphique 17 : Impact de l'orientation jeux-socialisation/cognitif-acquis primaire sur le score de préparation des élèves au cycle primaire



On mesure bien que les choix extrêmes sur le thème ne sont pas favorables et que des choix plus équilibrés dans la tonalité des contenus enseignés sont préférables ; c'est d'ailleurs la situation moyenne rencontrée dans les services préscolaires offerts dans le contexte tunisien. Sur les bases de ces analyses, on pourrait identifier la situation de chacune des structures sur ce plan. Mais lorsqu'on porte l'analyse sur les formules préscolaires existant dans le pays, des différenciations assez typées se font jour.

Il ressort ainsi que les structures préscolaires du Ministère de la Défense Nationale, et plus encore celles des communes ainsi que les jardins privés « chics » auraient assez clairement tendance (pour la majorité d'entre eux) à insister « trop » sur la dimension du jeu et de la socialisation, alors que la dimension cognitive prend une part très importante à la fois dans les classes préparatoires (surtout privées), ce qui est d'une certaine façon attendu, et dans les kuttabs, mais avec la possibilité (l'enquête ne permet pas de le dire précisément) que cela concerne un excédent d'activités déjà de nature « primaire ». Si tel était le cas, ce serait matière à discussion, car on sait, sur la base du rapport comparatif sur le préscolaire dans les pays d'Afrique du Centre et de l'Ouest (Mahdjoub et alii, 2021), que les activités préscolaires ciblées sur les acquis formels du début du primaire, s'ils ont des effets immédiats, ne sont pas pérennes sur le cycle, alors que celles orientées vers le cognitif le sont jusqu'au terme du cycle (et c'est évidemment ce qu'on cherche pour les activités préscolaires).

Au total, sur la base de ces analyses, on pourrait **tentativement** identifier une structure optimale du temps, en moyenne pour l'ensemble du cycle préscolaire, qui se situerait autour de 40 % pour le jeu et la socialisation, 50 % pour le développement cognitif et 10 % pour les acquis formels du début de primaire. Sachant que cette structure moyenne pourrait, elle-même, être modulée selon qu'il s'agit de la petite ou de la grande section ; à titre d'exemple illustratif :

* 50 % pour le jeu et la socialisation et 50 % pour le cognitif, en petite section ;

* 25 % pour le jeu et la socialisation, 60 % pour le développement cognitif et 15 % pour les acquis formels du début de primaire, dans la grande section et la classe préparatoire.

11.10 Efficacité résiduelle des différentes formules préscolaires

Une 4^{ème} spécification du modèle introduit, de façon additionnelle, les formules préscolaires, sous forme de variables catégorielles. Elle permet de déterminer dans quelle mesure, compte tenu des caractéristiques de leur public et des modes d'organisation prises en compte dans l'analyse, certaines formules pourraient se révéler, *résiduellement*, plus efficaces. Les variables catégorielles capturent ainsi l'incidence de variables non prises en compte dans l'analyse, dont l'efficacité X (au sens de H. Liebenstein) attachée aux différentes formules de préscolarisation, c'est-à-dire leurs capacités *managériales* à conduire les activités dont elles ont la charge.

Les résultats statistiques de cette quatrième spécification montrent, de façon globale, une assez bonne homogénéité dans l'efficacité *résiduelle* des différentes formules préscolaires tunisiennes. Mais ils montrent cependant que trois formules se distinguent par des performances statistiquement meilleures sur ce plan ; il s'agit i) de la classe préparatoire privée, ii) des jardins d'enfants du Ministère de la Femme, de la Famille, des Enfants et des Personnes âgées et iii) des jardins privés « chics ». Cela signifie que ces trois formules, au-delà de leurs différences structurelles formelles et avec une intensité assez proche (mais non anecdotique (de l'ordre de 4 points), offrent *quelque chose* en plus que les autres (qui se distinguent très peu sur ce plan)

12. Eléments de propositions pour nourrir la réflexion du pays dans une perspective d'action

12. Contexte pour une politique éducative nouvelle du préscolaire en Tunisie

La qualité des apprentissages au cycle primaire dépend certes des modalités d'organisation des études au cours de ce cycle, mais elle dépend aussi des caractéristiques des enfants qui y sont inscrits. Trois aspects sont identifiés parmi ces dernières, à savoir i) le patrimoine génétique individuel, ii) les caractéristiques sociales de l'élève et de sa famille (dont l'incidence marque de façon générale la construction personnelle de l'enfant), et iii) le niveau des compétences de l'élève à son entrée dans le cycle, qui dépend lui-même des deux points précédents, ainsi que de la qualité de la préparation préscolaire dont il a pu éventuellement bénéficier.

Dans une assez large mesure, les deux premiers points sont exogènes, si bien que la préparation préscolaire ressort comme une instance importante à considérer pour les politiques publiques des pays dans le domaine de l'éducation, en général. Elle l'est en fait peut-être spécialement dans le cas de la Tunisie car :

. Le niveau des apprentissages au primaire demande à être amélioré. En effet, sa valeur estimée, dans l'échelle PISA pour la Tunisie, est de 378, alors que le chiffre de 413 est estimé, en moyenne, dans les pays de niveau de développement économique comparable ;

. Le score, au test de préparation des entrants au primaire effectué dans ce travail, des enfants non préalablement préscolarisés est inférieur à celui constaté par exemple au Congo, en Gambie ou au Sénégal, pays pourtant situés à des niveaux de développement économique inférieurs à celui de la Tunisie ; suggérant ainsi des progrès possibles au plan des pratiques parentales lors de la petite enfance dans le pays (notamment dans les familles défavorisées).

Une raison additionnelle, plus institutionnelle pour laquelle une politique éducative nouvelle est importante à considérer en Tunisie, tient au fait que, dans la situation actuelle, le préscolaire i) est composé de nombreuses formules [communales, associatives, publiques ou privées (avec des structures «haut de gamme», et d'autres, assez modestes), relevant de plusieurs ministères (Femme-Famille, Education Nationale, Défense Nationale, Affaires Sociales, Affaires Religieuses-kuttab) et ii) qui fonctionnent de façon assez autonome et différente, du fait d'une structure globale de gouvernance insuffisamment forte au plan technique et institutionnel.

Les domaines sans doute à considérer pour la réflexion sur cette politique éducative nouvelle du préscolaire concernent notamment i) les perspectives de couverture du système ii) le fonctionnement et les modes d'organisation des structures et des formules de préscolarisation et iii) la gouvernance du dispositif global. Un quatrième point est que, lorsqu'on construit une politique nouvelle, cela se traduit généralement par des besoins financiers additionnels ; la soutenabilité budgétaire du programme visé est alors un aspect incontournable à considérer.

Notons enfin, que le terme même de politique nouvelle peut recouvrir deux acceptions ; l'une est de l'ordre des évolutions, alors qu'une autre peut envisager des changements globaux plus radicaux. Ce rapport, de nature plus technique que politique, s'inscrit plutôt dans la sphère des évolutions, sachant que les éléments identifiés sont aussi susceptibles de nourrir la réflexion si des changements plus *radicaux* étaient envisagés.

12.1. Questions de couverture, de structure du système et d'équité

Dans la situation actuelle, le préscolaire est organisé sur trois niveaux, les *petite, moyenne et grande sections* (et classe préparatoire). Sa couverture est globalement de 30 % pour la petite section, 62 % pour la moyenne section et 92 % pour la grande. Cela signifie que 30 % des entrants en primaire ont eu 3 années préscolaires, 62 % n'en ont eu que de 2, et 30 % une seule année ; environ 8 % de la classe d'âge entrent en primaire sans préparation préscolaire.

* Au vu des impacts généraux positifs du préscolaire sur le primaire, un premier objectif à considérer est que **tous** les enfants entrant en primaire aient, à l'horizon du programme envisagé (2030, peut-être) bénéficié de préscolarisation.

* Mais alors, la question peut alors légitimement être posée du nombre d'années de préscolarisation. S'agit-il de trois, de deux ou d'une seule année de préscolarisation. Les analyses conduites dans ce rapport montrent i) qu'une année de préscolarisation permet d'obtenir environ les trois-quarts des bénéfices obtenus sur trois années préscolaires, en termes de préparation au primaire, ii) qu'une seconde année aboutit à en obtenir 95 % et iii) que la troisième année n'apporte que 5 % additionnels. Du point de vue spécifique de la préparation des enfants au primaire³⁹, cela oriente forcément vers un cycle préscolaire dont la durée serait de une ou deux années. Le rapport recommande en fait de considérer **un cycle préscolaire de deux années**, i) d'abord pour le bénéfice des enfants, ii) ensuite parce qu'une couverture universelle sur deux années pourrait sans doute être soutenable et relativement *facile* à financer et mettre en œuvre, car elle conduirait, en 2030, à un nombre d'enfants préscolarisés très proche de celui enregistré aujourd'hui.

* Mais si la question du nombre d'années du cycle préscolaire est importante, celle concernant la qualité des services préscolaires offerts l'est évidemment aussi. Cela concerne bien sûr les modes d'organisation des services offerts et les formules institutionnelles pour les mettre en œuvre, mais cela concerne aussi le nombre d'heures pendant lesquelles les services fonctionnent sur l'année scolaire. Le point 12.3, infra, ciblera la question des modes d'organisation et de fonctionnement des services préscolaires.

Pour ce qui est du nombre d'heures sur l'année scolaire, l'observation est que sa valeur moyenne proche de 660 heures pour l'ensemble du système préscolaire tunisien ; sachant que ce chiffre varie de l'ordre de 410 heures (classe préparatoire publique) à 860 heures (structures du MFFEPA). Les résultats des analyses conduites dans ce rapport identifient globalement un bénéfice avéré d'une durée plus longue de fonctionnement sur l'année ; les 410 heures de la classe préparatoire publique sont insuffisantes. Le rapport recommande en conséquence (au vu aussi de ce qui a été analysé dans d'autres pays) **un préscolaire de 2 années fonctionnant entre 650 et 700 heures pour chacune d'entre elle**.

Notons que dans la situation actuelle, il existe des questions significatives en termes d'équité au sein du système préscolaire du pays. On peut considérer que la proposition d'une

³⁹. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il faudrait ne pas considérer les activités pour les trois ans ; mais peut-être d'une part en dehors du cadre de la politique éducative et/ou, d'autre part, avec des considérations spécifiques, géographiques sociales et financières.

préscolarisation universelle avec une durée homogène sur chaque année, serait une contribution essentielle en matière **d'équité** ; la faire sur deux années serait aussi une contribution en termes **d'efficacité** de la dépense et de soutenabilité financière du programme.

12.3 Modes d'organisation formels des structures préscolaires

Nous examinerons successivement les questions d'encadrement quantitatif des enfants, celles concernant les caractéristiques des éducatrices et enfin celles relatives aux équipements des structures préscolaires.

12.3.1 L'encadrement quantitatif des enfants

* Dans la situation actuelle, la taille des groupes pédagogiques varie de moins de 10 à 35. Les résultats montrent que, de façon globale, une taille plus réduite est favorable aux apprentissages, mais les écarts sont très faibles entre 10 et 20 élèves. Ils s'approfondissent, mais de façon limitée jusqu'à 25, sachant qu'au-delà les pertes d'apprentissages sont sensibles. Compte tenu de l'impact fort de cette statistique sur le coût unitaire des services, l'application d'un argument de coût-efficacité conduit à recommander de cibler **une plage comprise entre 20 et 25 élèves** pour la taille des groupes pédagogiques dans le cadre de la politique nouvelle du préscolaire.

* Dans environ 20 % des structures, le nombre des éducatrices dépasse celui des divisions pédagogiques (structures communales et de la Défense Nationale, ainsi que dans certains jardins privés). Cette situation peut correspondre à l'usage d'éducatrices à mi-temps, mais surtout à des situations dans lesquelles des éducatrices en surnombre peuvent compléter l'action pédagogique dans les classes. L'idée peut paraître intéressante, mais les résultats empiriques montrent qu'*in fine* les apprentissages des enfants en pâtissent plus qu'ils n'en profitent. Il est donc recommandé de **limiter tant que possible le recours à ces éducatrices excédentaires**.

* Enfin, le préscolaire a aussi recours à des personnels non-enseignants. (40 % du nombre des éducatrices en moyenne). Cette proportion est forte dans les structures du Ministère de la Défense Nationale, du MFFEPA et des Communes; faible dans les jardins privés « modestes » et dans les classes préparatoires publiques. Les résultats ne montrent pas d'effets positifs sur les apprentissages à avoir davantage de personnels non-enseignants dans une structure. Mais cela ne veut pas pour autant dire qu'ils n'auraient pas d'effets positifs sur d'autres aspects pour les enfants et les éducatrices. Sur ce plan aussi, l'idée est sans doute de limiter le nombre de ces personnels ; **se situer entre 30 et 40 % du nombre des éducatrices semble raisonnable**.

12.3.2. Les caractéristiques des éducatrices

Les éducatrices sont le cœur du fonctionnement des structures préscolaires. Elles le sont bien sûr en premier lieu du fait que la qualité des services offerts repose sur leur accompagnement des enfants pour assurer leur développement personnel et leur préparation au cycle primaire ;

mais elles le sont aussi car leur rémunération représente la part la plus importante des dépenses de préscolarisation. Les caractéristiques importantes à leur sujet concernent i) leur niveau académique de base, ii) la formation initiale qu'elles peuvent recevoir et iii) les appuis qu'elles peuvent recevoir au cours de l'exercice de leur fonction.

12.3.2.1. Le niveau académique des éducatrices

Au sein de l'échantillon global, 18 % des éducatrices ont le niveau secondaire, 30 %, une ou deux années d'études supérieures et 52 %, la licence ou plus. La durée des études académiques des éducatrices varie de 11 à 16 années, pour une moyenne de 14,5 années, cette statistique variant peu entre les formules préscolaires. Les résultats empiriques ne font pas état de différences significatives dans le score de préparation de l'élève au primaire selon le niveau académique moyen des éducatrices exerçant au sein de la structure préscolaire fréquentée.

Ce résultat est un peu contre-intuitif, car beaucoup anticipent spontanément que les enfants auraient bénéficié d'un avantage lorsque l'éducatrice a un meilleur niveau d'études. Mais, pour contre-intuitif qu'il puisse être, il n'est pas « rare » ; c'est même ce qui a été observé dans la grande majorité des estimations statistiques réalisées dans les douze pays pour lesquels des analyses comparables ont été conduites. Cela suggère a priori de viser le niveau secondaire. Au-delà de l'aspect statistique, un argument de *bon sens* est que si le préscolaire a quelque chose de spécifique, cela tient plus à l'âge des enfants et aux approches pédagogiques qui y sont appropriées, qu'à la dimension académique de son contenu. Dans la mesure où le recrutement d'éducatrices au-delà du niveau secondaire serait i) sans bénéfices pour les apprentissages des élèves, et ii) plus coûteux, le rapport ne peut que recommander de **recruter les éducatrices avec le niveau bac**.

12.3.2.2 La formation initiale des éducatrices

Selon les réponses à l'enquête, trois groupes peuvent être distingués dans la durée de la formation initiale des éducatrices, à savoir i) pour environ 40 % d'entre elles, une période de formation (souvent de 3 à 8 mois), ii) pour environ un tiers des éducatrices, une formation d'une année et plus au sein d'une ENI, sachant iii) qu'environ un-quart des éducatrices n'a eu aucune formation initiale. Les résultats montrent que, quelles que soient les spécifications retenues pour cette variable, aucune ne permet d'identifier que la formation initiale des éducatrices, telle que couramment organisée (dans sa diversité) aurait un impact statistiquement significatif sur le score de préparation des élèves au primaire à l'entrée dans ce cycle d'études.

Comme pour le point précédent, le résultat obtenu est robuste au plan statistique sans être de nouveau « rare », un résultat comparable étant identifié dans de nombreux pays. Mais il doit être interprété en faisant remarquer que le travail statistique n'a pas porté sur le concept de *formation initiale des éducatrices*, mais sur la façon particulière avec laquelle il a été mis en œuvre. Il a ainsi souvent été observé que la formation initiale des éducatrices avait tendance à être conceptuelle et, surtout un peu abstraite, pour des futures éducatrices qui ne connaissent

pas le métier ; un peu comme si on cherchait à leur donner des réponses à des questions qui ont peu de sens concret pour elles. Notre hypothèse est que cet argument est valide.

On pourrait alors tentativement recommander de modifier la manière dont la formation initiale est couramment mis en œuvre, pour lui donner **une tonalité directement en relation avec la pratique quotidienne** dans les classes préscolaires et d'offrir à cette formation sur **une durée maximale d'une année** (stages compris), pour insister sur la **stratégie d'assistance à la prise de fonction** (et une formation continue renforcée sur la première année d'exercice).

12.3.2.3. La formation continue, l'expérience et les appuis extérieurs

On se situe maintenant une fois que l'éducatrice a pris sa fonction et l'exerce. Trois instances peuvent alors contribuer à la construction progressive de ses compétences professionnelles. Il s'agit i) des éventuelles actions de formation continue dont elle peut bénéficier, ii) des conseils et appuis qu'elle peut recevoir lors de visites d'inspecteurs et de conseillers pédagogiques et iii) de sa propre expérience à l'exercice de son métier (y compris l'appui qu'elle peut, dans ce cadre, recevoir de ses collègues et de son chef d'établissement).

* La formation continue : La grande majorité des éducatrices ont bénéficié d'actions de formations continues sur les trois années qui ont précédé l'enquête (13 % n'ont pas bénéficié) sachant que toutes les formules ont été plus ou moins concernées. Sur ces trois années, la durée moyenne de ces activités a varié de 0 à 40 jours, pour une moyenne de 13 jours (un chiffre relativement faible). Les résultats identifient que l'impact estimé sur la préparation des enfants au primaire est statistiquement positif et bien significatif ; il est aussi d'une intensité très substantiel (4,7 points dans l'échelle du score de préparation des entrants en primaire entre 0 et 40 jours), et les gains marginaux restent intenses sur l'ensemble de la plage considérée. La recommandation est donc de **renforcer les activités de formation continue**.

La différence de résultat pour la formation, selon qu'elle est initiale (pas ou peu efficace) ou continue (très efficace), peut être considérée comme robuste sur les données tunisiennes ; et cela d'autant plus que ce pattern est largement commun à tous les pays où ce genre d'analyse a pu être conduite. Sur un plan plus explicatif, cela renforce (et complète) l'hypothèse faite précédemment selon laquelle les formations initiales organisées sont trop *générales, théoriques, et trop abstraites* pour des auditeurs qui, en outre, n'ayant pas été encore concrètement exposés aux aspects abordés par la formation initiale, ne les absorbent pas bien; ce n'est pas le cas de la formation continue, qui peut mieux répondre aux préoccupations concrètes de l'éducatrice.

* L'expérience professionnelle des éducatrices : la validité de cet argumentaire est en fait de nouveau renforcée par le fait que l'expérience de l'éducatrice dans l'encadrement d'activités préscolaires se révèle **très** positive (et statistiquement très significative) sur la préparation des élèves à leur entrée au primaire. Cela signifie que la capacité professionnelle des éducatrices se construit effectivement, et de façon progressive, via l'exercice quotidien de leur métier. L'expérience moyenne des éducatrices de l'échantillon est d'environ 10 années, mais elle est très faible pour une éducatrice sur cinq ; c'est notamment le cas des jardins privés où la rotation des éducatrices est importante (notamment ceux de la catégorie « modeste »), et dans une

moindre mesure, des structures de l'UTSS. La recommandation est de viser à **réduire la rotation des éducatrices** et à **cibler davantage les appuis pédagogiques sur les éducatrices peu expérimentées** (formation continue et encadrement par les chefs d'établissement).

* Les appuis extérieurs par les structures institutionnelles : Le MFFEPA, de par sa mission globale de coordination/pilotage, dispose d'un service (inspecteurs/conseillers pédagogiques) qui apporte des appuis aux structures préscolaires. Ainsi compte-t-on en moyenne 1,9 visite d'inspecteur par an, et 3,3 visites de conseiller pédagogique, par structure. Les résultats montrent que les visites des conseillers pédagogiques contribuent à faire progresser les compétences professionnelles des éducatrices dans la mesure où elles sont positivement associées à de meilleurs apprentissages des enfants ; mais, ce n'est pas le cas des visites de l'inspecteur. Cette différence peut certes se comprendre, car les buts des deux types de visites ne sont pas les mêmes ; mais décidément (continuité de l'argument précédent), ce qui est *général* n'a pas beaucoup d'impact sur les apprentissages des enfants, alors que ce qui est *spécifique* peut en avoir. La recommandation est alors de **renforcer les appuis par les conseillers pédagogiques** avec des **actions bien ciblées sur les pratiques des éducatrices** (en particulier si elles sont peu expérimentées) dans **une approche coordonnée avec les actions de formation continue**.

12.4. Les équipements des structures préscolaires et la disponibilité d'une cantine

12.4.1 Les équipements matériels

Au sein de l'équipement des structures préscolaires, ont été distinguées sa dimension générale (rangement, mobilier, latrines, disponibilité de produits d'hygiène/entretien), et sa dimension plus pédagogique (papier/crayons, feutres, peinture, colle, cahiers d'activités, livres de contes, jeux de construction et éducatifs, DVD, tablettes, ...). Puis, au sein des équipements à visée pédagogique ont été distingués les items *traditionnels* des items modernes (électroniques).

Les résultats en matière d'impacts sur les apprentissages sont clairs et robustes ; mais ils réclament des explications circonstanciées.

. L'indicateur des équipements généraux est certes meilleur dans les jardins d'enfants de la Défense Nationale, dans ceux du MFFEPA, ainsi que dans les jardins privés « standard » ou « chic », que dans les classes préparatoires publiques, dans les structures communales, dans les kuttabs ainsi que dans les jardins privés « modeste », mais il n'entretient pas de relation statistique avec les apprentissages des enfants ; l'hypothèse n'était d'ailleurs pas qu'il en ait.

. Concernant l'indicateur des équipements à visée pédagogique, il ressort que les disparités entre les formules préscolaires sont i) faibles pour sa composante traditionnelle mais ii) beaucoup plus fortes pour la composante moderne. La disponibilité de la composante moderne est forte dans les structures du Ministère de la Défense Nationale et du MFFEPA, ainsi que dans les classes préparatoires privées et dans les jardins d'enfants privés « chics » ; en

revanche, elle est *rare* dans les structures de l'UTSS et dans les jardins privés « modestes », plus encore dans les kuttabs et les classes préparatoires du MEN.

Les impacts des deux composantes sur les apprentissages des élèves sont i) qu'il n'y a pas d'impact significatif de la composante traditionnelle et ii) que l'impact de la composante moderne est négatif, d'intensité non anecdotique et statistiquement significatif. L'absence de significativité de l'impact de la composante traditionnelle n'est pas interprétée comme une inefficacité de ces items, mais tient au fait que leur disponibilité, est, à l'exception de la classe préparatoire publique, très homogène entre les formules préscolaires. L'hypothèse pour l'impact négatif de la composante moderne sur les apprentissages est que l'utilisation des équipements électroniques est probablement assez passive et ressort davantage du jeu que d'une activité cognitive ; si bien que plus de temps avec ces matériels veut dire moins de temps de manipulations plus traditionnelles (jeux de construction, ..) par les élèves eux-mêmes, celle-ci pouvant avoir une dimension plus nette pour le développement cognitif des enfants.

La recommandation est, d'une part, de **conforter les items généraux** pour les structures dans lesquelles des **lacunes notables** (notamment matériels de rangement, latrines, produits d'hygiène) **existent**, mais, d'autre part, et surtout, de faire en sorte que **les matériels électroniques**, s'ils existent, ne soient pas seulement des signes de modernité pour les parents et des éléments de confort pour les éducatrices, mais qu'ils **soient utilisés de façon active pour améliorer le développement cognitif des enfants**.

12.4.2 La cantine scolaire

La cantine scolaire n'existe que dans une structure sur sept dans l'échantillon enquêté, sachant que la proportion des enfants y recourant effectivement va alors de 20 à 95 %. Les structures préscolaires qui offrent ce service sont plus que proportionnellement des structures privées (plus ou moins la moitié des jardins « chics » et des classes préparatoires).

Les analyses montrent qu'à l'existence d'une cantine dans une structure préscolaire est associé un bénéfice très notable en matière d'apprentissages des élèves. Cela ne résulte sans doute pas parce qu'on y mangerait bien, mais bien plus parce qu'elle génère un complément au temps d'apprentissages des enfants. Mais, compte tenu des coûts impliqués par le fonctionnement d'une cantine, il n'y a pas de recommandations particulières à son sujet.

12.5. Les aspects plus qualitatifs du fonctionnement des activités préscolaires

12.5.1. Les interactions éducatrices-enfants en langue arabe

Selon les structures préscolaires les interactions entre les éducatrices et les enfants se font dans une proportion comprise entre 20 et 85 % (moyenne 54 %) en langue arabe, avec assez peu de différences selon la formule de préscolarisation. Les résultats montrent qu'à une fréquence plus grande de ces interactions en langue arabe est associée un gain au plan du score de préparation des élèves au cycle primaire, sachant que ces gains seaturent à partir de 70 %. La

recommandation est **d'encourager le tiers des structures** (toutes formules) **qui utilisent l'arabe dans moins de 40 % des interactions éducatrices-enfants** (et en particulier les 15 % des structures qui l'utilisent pour moins dans 20 % des cas) **à le faire davantage**.

12.5.2. Le civisme et la discipline

Selon les responsables de structures préscolaires, l'apprentissage de la discipline comme des valeurs civiques et relationnelles constitue une valeur très importante dans le préscolaire tunisien (72 % des responsables considèrent cela comme *très important*, 24 %, comme *assez important*). Mais les résultats montrent que cet indicateur n'entretient aucune relation statistique avec le niveau des apprentissages des élèves. Etant en outre « une valeur », le rapport n'a aucune recommandation à faire sur ce plan (*ne pas directement s'en occuper* étant sans doute une bonne approche).

12.5.3. L'arbitrage entre jeu/socialisation et développement cognitif/activités pré-primaires

En termes de contenus, toutes les structures ont un cocktail d'activités liées globalement i) au jeu et à la socialisation, ii) au développement des compétences cognitives de l'enfant et iii) à l'acquisition de connaissances formelles premières en matière de lecture et de numération. Cependant les proportions du temps alloué à ces trois composantes peuvent être assez variables. Trois catégories peuvent grossièrement être faites : i) un tiers des structures accordent une tonalité plus forte au jeu et au développement social/émotionnel, ii) un bon tiers proposent une offre plus ou moins équilibrée entre les différents types de contenus et iii) un petit tiers offre une tonalité plus orientée vers le développement cognitif et les acquis du primaire. Les formules préscolaires diffèrent bien un peu dans le pattern choisi en moyenne par les structures qui les composent (plus vers le jeu et la socialisation dans les structures préscolaires de la Défense Nationale et des communes, comme dans les jardins privés « chics », plus vers le cognitif et les acquis formels du primaire dans les classes préparatoires privées et dans les kuttabs).

Les estimations de la relation entre la tonalité adoptée par une structure et le degré de préparation des enfants au primaire montrent i) une tendance globale à des résultats meilleurs pour les structures plus orientées vers le cognitif et les acquis du primaire sachant ii) que la forme de la relation n'est pas linéaire et, qu'en fait, les scores ont clairement tendance à être plus faibles pour les élèves fréquentant une structure, soit très orientée vers le jeu et la socialisation, soit très orientée vers le cognitif, et surtout vers les acquis formels enseignés au tout début du primaire. On mesure bien que les choix extrêmes ne sont pas favorables et que des choix plus équilibrés dans la tonalité des contenus enseignés sont préférables ; c'est d'ailleurs la situation moyenne rencontrée globalement dans les services préscolaires offerts dans le contexte tunisien.

Sur cette base, la recommandation pourrait être de **suivre une structure optimale du temps, en moyenne pour l'ensemble du cycle préscolaire**, qui se situerait autour de 40 % pour le jeu et la socialisation, 50 % pour le développement cognitif et 10 % pour les acquis formels du

début de primaire. Sachant que cette structure moyenne pourrait, elle-même, être **modulée selon qu'il s'agit de la petite ou de la grande section** ; à titre d'exemple illustratif :

- * 50 % pour le jeu et la socialisation et 50 % pour le cognitif, en petite et moyenne section ;
- * 25 % pour le jeu et la socialisation, 60 % pour le développement cognitif et 15 % pour les acquis formels du début de primaire, dans la grande section et la classe préparatoire.

12.6 Question de gouvernance du système préscolaire

Un point structurel fondamental du préscolaire tunisien est qu'il est constitué de nombreuses formules et que celles-ci diffèrent sur de nombreux plans, dans les ressources dont elles disposent, dans les contenus qu'elles offrent, dans les modes d'organisation des services qu'elles mettent en œuvre. Ces différences ont certes été instrumentalement utiles pour évaluer l'incidence des facteurs caractéristiques de l'offre de services sur les résultats d'apprentissages. Mais leur présence indique aussi i) que le système n'est pas optimal au plan de son efficacité et de son équité et ii) que son hétérogénéité organisationnelle et fonctionnelle résulte de lacunes dans sa gouvernance systémique globale ; une recommandation de référence est que des dispositions concrètes soient prises pour que ces lacunes soient traitées.

Une voie pour traiter structurellement des questions de gouvernance pourrait être une unification institutionnelle des différentes formules ; cette option est peut être tentante, mais elle serait compliquée i) tant au plan politique et pratique (une part très majoritaire des effectifs est aujourd'hui dans le privé) que ii) financier (la *nationalisation* du système conduirait à ce que la dépense du préscolaire passe de 1,8 % des dépenses courantes du Ministère de l'Education Nationale, aujourd'hui, à un chiffre de l'ordre de 7 à 8 %). Cette option est difficile en général ; elle l'est à l'évidence davantage encore dans les circonstances budgétaires, économiques et sociales actuelles du pays. C'est pourquoi cette option n'est pas recommandée.

* L'option que ce rapport recommande est triple : elle consiste à i) d'abord **adopter des balises de référence communes qui ont une vocation générale pour le système**, balises identifiées notamment sur la base des résultats présentés précédemment dans ce rapport, puis ii) de prendre des dispositions, avec une intensité à définir, pour **réduire progressivement** (par exemple d'ici 2030, voire avant) **les écarts entre la situation actuelle des différentes formules et celle caractérisée par les balises de référence** précédemment décidées. Lorsque ces décisions auront été prises et les ressources nécessaires mobilisées, une instance institutionnelle unique sera chargée de la coordination des actions à mettre en œuvre dans le calendrier défini.

* Outre ces dispositions structurelles, une option complémentaire est recommandée dans la perspective d'améliorer tendanciellement le degré d'homogénéité du système au plan de son fonctionnement ordinaire. Elle consiste i) à **développer l'appui pédagogique** (inspecteurs et surtout conseillers pédagogiques) **aux structures** pour, au-delà de ses effets positifs en termes de qualité) contribuer à créer une *culture pédagogique* commune, et ii) à **construire une banque d'activités** pour les enfants, correspondant aux contenus visés pour chacun des 3 (ou

2) niveaux du cycle préscolaire), avec **l'idée que les éducatrices trouveront que la proposition est pertinente et qu'il est intéressant pour elles de l'utiliser.**

Références bibliographiques

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

Leibenstein. H., (1978). X-inefficiency Xists, Reply to an Xorcist. *American economic review* Vol 68 n°1 p 203-211.

Mahdjoub. R, Mingat. A & Seurat. A, (2022), *Plaidoyer pour le développement du préscolaire dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre : document technique*. Unesco et Unicef, Bureaux régionaux à Dakar.

Mahdjoub. R, Mingat. A & Seurat. A, (2022), *Note de cadrage sur les perspectives 2030 de la préscolarisation en Tunisie*. Unicef, bureau Tunis.

Mingat. A & Suchaut. B, (1994), *Evaluation d'une expérimentation d'activités musicales en grande section maternelle à Dijon*, IREDU, Université de Bourgogne.

Annexes

Annexe 1 : Distribution des enfants selon la formule préscolaire, le niveau de vie des parents et le milieu de résidence

Formule préscolaire	Quintiles de Niveau de Vie des parents					Total	Milieu de Résidence	
	Très pauvres	Pauvres	Moyens	Riches	Très riches		Rural	Urbain
Non préscolarisé	34 %	26 %	13 %	16 %	10%	100 %	22 %	78 %
UTSS	25 %	26 %	20 %	22 %	7 %	100 %	25 %	75 %
Communes	14 %	20 %	28 %	17 %	20 %	100 %	0 %	100 %
Défense Nationale	17 %	13 %	34 %	25 %	11 %	100 %	0 %	100 %
MFFEPA	17 %	10 %	17 %	27 %	30 %	100 %	0 %	100 %
CP MEN	37 %	26 %	15 %	15 %	8 %	100 %	52 %	48 %
CP Privé	2 %	5 %	11 %	27 %	56 %	100 %	0 %	100 %
Kuttab	17 %	25 %	28 %	17 %	13 %	100 %	40 %	60 %
JE Privé Modeste	30 %	28 %	22 %	15 %	5 %	100 %	30 %	70 %
JE Privé Intermédiaire	4 %	18 %	35 %	20 %	23 %	100 %	0 %	100 %
JE Privé Chic	1 %	4 %	7 %	30 %	58 %	100 %	0 %	100 %
Ensemble	20 %	20 %	20 %	20 %	20 %	100 %	22 %	78 %

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)

Octobre 2023

La reproduction d'une quelconque partie de cette publication est sujette à autorisation.

Celle-ci sera accordée gratuitement aux établissements d'enseignement et aux organisations à but non lucratif.

Publié par :

UNICEF Tunisie

Section Développement de la Petite Enfance,

Rue du Lac Windermere

1053, les Berges du Lac 1, Tunis, Tunisie

Courriel : tunis@unicef.org

Site Internet : www.unicef.org