TALENT
Réseau des éducateurs
Pour la transformation de
l'enseignement-apprentissage

ODD4-Education 2030
Groupe régional de coordination
Afrique de l'Ouest et du Centre

PLAIDOYER POUR LE DÉVELOPPEMENT DU PRÉSCOLAIRE DANS LES PAYS D'AFRIQUE DE L'OUEST ET DU CENTRE

Document technique

unesco

confemen

unicef

Publié en 2022 par l'UNESCO, la CONFEMEN et l'UNICEF

Auteurs : Rosa Mahdjoub, Alain Mingat et Adeline Seurat

Remerciements (en ordre alphabétique) :
CONFEMEN : Fatimata Ba Diallo, Guy Roger Kaba, Maria Kantcheva

UNESCO : Guillaume Husson, Yoshie Kaga, Léonie Marin, Davide Ruscelli, Mariama Sagna

UNICEF : Cecilia Baldeh, Haleinta Bara Traore, Haritz Goya Lujambio, Kokou Sefako Amelewonou

Photo de couverture : © Giacomo Pirozzi/UNICEF

SN/ED/2022/RP/H/2

Ce document présente plusieurs perspectives ; il vise à :

- décrire la variabilité des services préscolaires offerts dans les 25 pays analysés dans leurs différentes facettes (couverture, durée, formules, modes d'organisation, contenu, etc) ;
- estimer les bénéfices de la fréquentation préscolaire au niveau du cycle primaire (début/fin de cycle, flux/apprentissages) selon les pays et les types de structure ;
- identifier l'incidence des paramètres structurels, organisationnels et fonctionnels caractéristiques des services préscolaires sur le degré de préparation des élèves au primaire et sur leurs apprentissages et parcours lors de ce cycle d'études ;
- proposer des investissements pour un développement significatif du préscolaire d'ici 2030, en tenant compte des objectifs de couverture et de qualité mais aussi d'un contexte financier contraint.

Table des matières

Liste des abréviations, sigles et acronymes

Introduction

1. Le développement de l'enfant et l'amélioration du système éducatif au cœur de la réflexion sur le préscolaire **1**

1.1. Le développement des enfants entre 0 et 6 ans 1

1.2. L'importance de l'étape préscolaire 2

2. Les services préscolaires dans les 25 pays considérés en 2018 ..... **4**

2.1. Couverture du préscolaire et disparités sociales 4

2.2. Des caractéristiques structurelles des services offerts et de leur utilisation 8

2.3. Des différenciations selon les modes d'organisation des structures préscolaires 12

2.4. Des variations dans les modes d'organisation et conséquences sur le coût des services et sur les dépenses publiques pour le préscolaire 16

2.5. Des variations dans les contenus transmis et les approches pédagogiques 17

2.6. Des différences entre pays et entre groupes de population dans le degré de préparation au primaires des élèves 19

2.7. Réflexion d'ensemble sur l'offre de services préscolaires dans les 25 pays 21

3. Les impacts du préscolaire sur le fonctionnement du primaire **22**

3.1. Résultats globaux sur la base de comparaisons internationales 22

3.2. Des résultats d'analyses spécifiques dans 14 des 25 pays ciblés 23

3.2.1. L'incidence du préscolaire sur les résultats constatés en début de cycle primaire 25

3.2.2. L'incidence du préscolaire sur les résultats constatés en fin de cycle primaire 28

3.2.3. Éléments de conclusion sur l'impact du préscolaire sur le primaire 29

4. Éléments à considérer pour les évolutions futures du préscolaire **33**

4.1. Éléments structurels du système 33

4.2. Ressources et modes d'organisation des services offerts 34

4.2.1. La formation des enseignants 34

4.2.2. L'encadrement des élèves 35

4.2.3. Les consommables et petits matériels pour les élèves du préscolaire 35

4.3 Langues, contenus, approches pédagogiques et gouvernance 35

5. Que peut raisonnablement réaliser chacun des 25 pays d'ici 2030 ? **37**

ANNEXES 41

Annexe 1. Tableaux complémentaires ... 41
Annexe 2. Liste des données utilisées ... 46
Liste des enquêtes auprès des ménages utilisées ... 46
Liste des enquêtes des « bilans de compétences des nouveaux entrants au primaire » ... 47
Liste des pays concernés par les enquêtes PASEC 2019 ... 48
Annexe 3. Références bibliographiques ... 48

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. TBS du cycle préscolaire, proportion d'entrants au primaire avec préscolaire, taux d'accès primaire dans les 25 pays ... 5
Tableau 2. Disparités personnelles, sociales et géographiques dans l'accès à la préscolarisation ... 6
Tableau 3. Tentative de description des structures/formules de préscolarisation dans les 25 pays ... 9
Tableau 4. Éléments sur le temps effectif de préscolarisation dans un échantillon de 11 pays ... 11
Tableau 5. Quelques paramètres de l'organisation des services préscolaire dans les 25 pays ... 13
Tableau 6. Dépense par élève dans le préscolaire public et dépenses publiques pour le préscolaire dans les 25 pays ... 16
Tableau 7. Score de préparation des entrants au primaire, global et par domaines, dans les 12 pays ... 19
Tableau 8. Disparités dans les contextes nationaux et incidence du préscolaire dans les 12 pays ... 20
Tableau 9. Impacts nets de la fréquentation et du type de préscolaire sur le score d'acquisitions des élèves en 2e année, ainsi que sur le redoublement dans les 14 pays ... 26
Tableau 10. Incidence nette de la fréquentation préscolaire sur les scores d'acquisitions des élèves dans la dernière classe du cycle primaire et les redoublements sur le cycle ... 28
Tableau 11. Principaux paramètres des services préscolaires qui pourraient être pris en compte dans un instrument de simulation simplifié ... 38
Tableau 12. Fenêtre de pilotage de l'instrument de simulation simplifié ... 40
Tableau A.1. Impacts du préscolaire sur les flux et les apprentissages au cycle primaire (comparaisons internationales) ... 41
Tableau A.2. Score des élèves de 2e année selon le préscolaire suivi, le type d'école primaire fréquentée et le pays ... 42
Tableau A.3. Indicateur de redoublement des élèves de 2e année selon le préscolaire suivi, le type d'école primaire fréquentée et le pays ... 43
Tableau A.4. Score des élèves de 6e année selon le préscolaire suivi, le type d'école primaire fréquentée et le pays ... 44
Tableau A.5. Indicateur de redoublement des élèves de 6e année selon le préscolaire suivi, le type d'école primaire fréquentée et le pays ... 45

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphiques 1. Intensité des disparités sociales selon la couverture du système préscolaire..... 11

Graphique 2. Rapport élèves-enseignant au préscolaire selon le PIB/habitant des pays..... 16

Graphique 3. Rémunération moyenne des enseignants du préscolaire des 25 pays selon leur niveau de développement économique..... 17

Graphiques 4. Coûts unitaires, dépense publique et couverture du préscolaire dans les 25 pays..... 20

Graphiques 5. Incidence nette de la fréquentation du préscolaire sur les résultats au primaire..... 33

Graphique 6. Coûts unitaires et incidence globale du préscolaire sur le primaire (14 pays)..... 34

Graphique 7. Impact du préscolaire selon sa durée sur le degré de préparation des élèves au cycle primaire..... 37

LISTE DES ENCADRÉS

Encadré 1. Les données disponibles, leurs limites et leur utilisation..... 7

Encadré 2. Les limites de l'usage du TBS au préscolaire..... 8

Encadré 3. Analyses des données du PASEC 2019 : questions de méthodes..... 28

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
PASEC	Programme d'analyse du système éducatif de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PIB/h	Produit intérieur brut par habitant
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
RDC	République démocratique du Congo
REE	Rapport élèves-enseignant
TBS	Taux brut de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

INTRODUCTION

Avec le développement de la scolarisation au XIXe siècle dans les pays du Nord, s'est assez rapidement imposée l'idée qu'il était pertinent que les enfants aient bénéficié d'une préparation préalable à leur scolarisation au cycle primaire. Cette formulation manifeste bien que cette préparation n'est pas exactement de nature scolaire (sinon, il eut été plus simple de l'intégrer au cycle primaire). Cette période est, d'une certaine façon, hybride entre des objectifs concernant le développement de l'enfant dans ses différentes dimensions (émotionnelles, sociales, cognitives…) et des objectifs plus fonctionnels associés à la facilitation des acquis scolaires ultérieurs, notamment au cycle primaire. Ces deux objectifs sont évidemment distincts et complémentaires. Sans méconnaître cette distinction et cette complémentarité, on s'attachera ici à l'incidence du préscolaire sur le cycle primaire, et ses bénéfices attendus tant pour les élèves que pour le système éducatif.

Le préscolaire est par ailleurs spécialement important à considérer en Afrique subsaharienne, dont les pays d'Afrique du Centre et de l'Ouest, pour deux raisons complémentaires :

- La première tient au fait que dans de nombreux pays de cette région, une proportion des enfants (notamment ceux vivant dans la pauvreté, mais aussi bien au-delà) ne vit pas dans un contexte favorable à leur préparation à l'entrée à l'école. Des activités de préscolarisation organisées y ont donc potentiellement un rôle particulier à jouer ; or, c'est dans ces pays qu'elles sont en moyenne les moins développées par rapport aux autres régions du monde.

- La seconde raison est que, dans la plupart des pays considérés, le niveau moyen d'apprentissage des élèves au cycle primaire, considéré tant dans les évaluations comparatives empiriques que dans les jugements plus qualitatifs et normatifs de la plupart des experts, est faible et que cette faiblesse résiste aux actions de politique éducative standard engagées pour l'améliorer. Alors que la couverture scolaire s'est significativement améliorée au cours des 20 dernières années, c'est beaucoup moins le cas de la qualité des services éducatifs et des apprentissages des élèves.

Sur ce dernier point, les analyses montrent qu'agir sur les grands paramètres structurels classiques – dont en premier lieu et au niveau global sur les ressources financières mobilisées par élève – se révèle assez inopérant[1]. Des analyses récentes montrent que le niveau moyen des apprentissages des élèves au primaire dans un pays tient principalement à trois éléments. Le premier est l'impact des caractéristiques culturelles de sa population adulte ; ce point est exogène. Le deuxième concerne la qualité du pilotage pédagogique du système pour réguler les comportements et les pratiques des acteurs au niveau local ; ce point est endogène et, si on constate des différences notables entre les pays de la région, il se situe en général à un niveau assez faible. Le troisième élément est la couverture et la qualité de la préparation des élèves lorsqu'ils ont accès à ce cycle d'études ; ce rapport s'intéresse à ce dernier point.

Dans ce contexte, il importe que :

- des arguments empiriquement validés en faveur de la préscolarisation dans le groupe de pays considérés soient établis ;

- il soit démontré que des progrès significatifs en matière de développement de services préscolaires sont à la fois concrètement possibles et financièrement soutenables dans la diversité de chacun de ces pays.

Cela dit, il est essentiel de rappeler que le préscolaire, comme de nombreuses facettes de l'organisation sociale et scolaire, renvoie à la fois à *un* concept générique *et* à *des* manières parfois très différentes de le mettre en œuvre. La perspective n'est donc pas de développer le préscolaire *sans qualification*, mais de développer ces activités de préparation à la scolarité ultérieure avec les modes d'organisation et les pratiques qui auront été identifiées comme performants, c'est-à-dire qui produisent les résultats qualitatifs attendus, sans utiliser plus de ressources que nécessaire[2].

[1] On ne trouve ainsi que très peu de relation entre les ressources par élève mobilisées (tant au niveau des pays qu'au niveau des établissements scolaires dans un pays donné) et les apprentissages de ces derniers.

[2] Ce dernier point est essentiel pour assurer que le plus grand nombre d'enfants pourra bénéficier de services préscolaires de qualité dans un contexte où les contraintes budgétaires des États sont fortes.

01 Le développement de l'enfant et l'amélioration du système éducatif au coeur de la réflexion sur le préscolaire

1.1 Le développement des enfants entre 0 et 6 ans

La période entre la naissance et l'âge de 6 ans est cruciale pour le développement physique, cognitif, social et émotionnel de l'enfant. Les soins et l'encadrement durant cette période auront des effets puissants, visibles d'abord dans la scolarité puis à l'âge adulte. Il s'agit d'un moment spécialement opportun pour l'acquisition de certaines compétences qui auront un impact dans la vie des individus. Si ces fenêtres d'opportunité ne sont pas utilisées, l'acquisition de ces compétences deviendra plus difficile et sera souvent incomplète.

Ces fenêtres d'opportunité sont spécialement importantes, car le cerveau se développe tout particulièrement au cours de cette période. À sa naissance, un enfant a environ 100 milliards de neurones (c'est sa base génétique). La plupart de ces cellules ne sont pas encore liées et ne peuvent pas fonctionner toutes seules. En l'absence de stimuli appropriés, ces neurones disparaissent ; leur stimulation, au contraire, via les expériences auxquelles l'enfant est confronté (le rôle de l'environnement[3]), va contribuer à leur organisation en réseaux (synapses) qui vont se renforcer et permettre au cerveau de mieux fonctionner et de véritablement construire la base de ce que sera l'être humain. À 6 ans, le cerveau de l'enfant a atteint environ 90 % du développement qu'il aura à l'âge adulte.

Au cours des premières années de sa vie, ces liens se forment par les stimuli venant d'abord de sa mère et plus largement des interactions dans l'environnement familial. L'aspect nutritionnel est également très important : des carences nutritionnelles avant 3 ans peuvent créer des dommages sur le développement du cerveau qui peuvent se manifester par des déficits cognitifs et comportementaux, un développement plus lent du langage et de la motricité. Ces déficits auront du mal à être récupérés.

Au cours de la période allant de la naissance à 3 ou 4 ans, le milieu familial est crucial, car c'est là que l'enfant va construire à la fois sa capacité à apprendre et à contrôler ses émotions, son sentiment de bien-être favorisant le développement de son cerveau. C'est aussi au cours de cette période de sa vie que l'enfant va construire les bases de ses capacités langagières, spatiales et psychomotrices. Ces capacités vont se développer bien sûr sur un temps plus long mais les bases sont fondamentales et un milieu familial stable et stimulant est indispensable.

Cela dit, la primauté du rôle de la famille ne signifie pas que des interventions publiques sont inutiles. Au contraire, elles le sont sur un double registre :

- la complémentarité pour les domaines dans lesquels il y a une dimension technique spécifique (enregistrement des naissances, santé néonatale, suivi sanitaire de l'enfant, y compris la vaccination, enfants ayant des besoins spécifiques…) ;
- la substitution lorsque la famille pourrait être pour partie défaillante.

Sur ce dernier plan, on a tendance à associer ces défaillances à des situations sociales spécifiques dont l'extrême pauvreté (voire des conditions climatiques qui génèrent des manques de nourriture). Certes, ces situations existent et des actions appropriées doivent parfois être prises, car les enfants sont toujours en première ligne lorsque ces difficultés existent. Mais les observations concernant les pratiques parentales courantes dans des circonstances ordinaires montrent qu'elles ont tendance à ne pas être spontanément en ligne avec ce qui serait souhaitable et que l'éducation parentale n'a pas souvent la place qu'elle devrait avoir dans les 25 pays considérés[4].

[3] On a ainsi constaté, au XIXe siècle, que les chevaux nés au fond d'une mine étaient aveugles ; ce n'est pas par manque de potentiel génétique, cette capacité potentielle ne s'est pas exprimée, faute de stimulation.

[4] Ainsi, les questions de nutrition des enfants peuvent aussi souvent se rencontrer lorsque les familles ne sont pas économiquement à risque, suggérant que les lacunes constatées sur ce plan peuvent ne pas tenir à la pauvreté. De même, les pratiques relatives au développement du langage chez l'enfant peuvent parfois se rencontrer avec une intensité comparable dans des familles plutôt aisées ou plutôt socialement défavorisées.

1.2 L'importance de l'étape préscolaire

Le premier lieu du développement de l'enfant dans les trois ou quatre premières années de sa vie est donc sa famille mais des interventions publiques pour les enfants de ces âges sont aussi importantes. Il serait donc justifié de les renforcer, notamment pour que les pratiques parentales soient orientées vers ce qui est pertinent pour le développement de l'enfant.

Vers 3 ou 4 ans, les besoins d'activités pour nourrir le développement de l'enfant évoluent et se diversifient. Un aspect de ces changements concerne sa socialisation dans un cadre plus large que la famille et sa construction émotionnelle, comportementale et relationnelle pour 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 avec d'autres enfants, dans des structures organisées pour faciliter ces évolutions, apparaît clairement avoir un rôle notable.

Ces structures ont d'abord pris le nom d'« écoles maternelles » pour manifester la situation de transition et d'hybridation progressive entre la famille qui a le rôle premier dans les toutes premières années de la vie de l'enfant et l'école primaire à laquelle l'enfant accédera ultérieurement (vers l'âge de 6 ans). Le terme « préscolaire » tend d'ailleurs aujourd'hui à remplacer celui d'école *maternelle*, suggérant ainsi un intérêt plus fort vers le côté scolaire de ces structures.

Compte tenu de leur positionnement *intermédiaire*, il n'est pas étonnant qu'il y ait des opinions hétérogènes, sur ce qui doit être visé comme objectifs et activités dans ces structures, d'une part, et sur les approches pédagogiques appropriées pour les mettre en œuvre, d'autre part. À titre d'exemple, il peut y avoir des divergences sur le poids relatif accordé aux dimensions comportementales, sociales et émotionnelles de l'enfant, d'une part, et à ses apprentissages au sens plus strict du terme, d'autre part. Sans doute, très peu de personnes seraient prêtes à défendre l'idée qu'il faudrait faire un choix binaire exclusif sur ce plan ; mais certaines opinions et pratiques favorisent davantage l'un ou l'autre de ces aspects.

De la même manière, s'il y a sans doute un accord sur le point qu'un objectif du préscolaire est de faciliter les apprentissages formels ultérieurs au primaire, les opinions peuvent diverger sur ce que cela signifie de façon concrète. La tension est alors entre une perspective formelle de type connaissances scolaires (à la limite, on voit le préscolaire comme du primaire à *échelle réduite)* et une perspective orientée sur la construction des compétences cognitives individuelles qui, elles-mêmes, équiperont les élèves pour acquérir les connaissances visées. Ces deux perspectives sont toujours présentes, mais il peut arriver que, dans tel pays ou dans tel type de structure, la priorité soit accordée à l'une plutôt qu'à l'autre[5].

Au total, on ne peut que soutenir James Heckman (prix Nobel d'économie en 2000) qui souligne que les investissements publics significatifs pour la jeunesse ne commencent souvent qu'à l'âge de 6 ans, alors que les investissements avant cet âge ont la spécificité, inégalée parmi les investissements publics, de présenter une rentabilité économique et sociale très forte, tout en contribuant de façon extraordinaire à l'équité entre les membres d'une génération. Mais comme cela a été évoqué, il peut exister des variations notables sous le nom générique de « services pour la petite enfance » et plus encore de « préscolarisation ». Il importe alors de ne pas s'en tenir aux étiquettes et d'examiner les caractéristiques effectives du *produit* et les résultats qui leur sont associés.

La section 2 de ce texte s'intéressera à la variabilité des caractéristiques du préscolaire dans les 25 pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre. La section 3 examinera ce qu'on peut retenir des analyses d'impact du préscolaire sur le primaire. Des éléments sur la situation de chaque pays seront proposés dans un encadré à la fin de la section 3. La section 4 cherchera à identifier les modes d'organisation ainsi que les pratiques les plus efficaces et efficientes. Enfin, la section 5 présentera les bases d'un instrument de simulation simplifié, qui pourrait être construit pour chaque pays et permettrait d'envisager différentes perspectives pour maximiser les progrès susceptibles être réalisés dans l'offre d'un préscolaire de qualité d'ici 2030, avec des ressources budgétaires limitées.

[5] Ainsi, on pourrait anticiper que certaines écoles privées, devant répondre aux attentes des parents pour la préparatio*n visible* au primaire, insistent plus que les écoles publiques sur le premier des deux objectifs (d'autres écoles privées peuvent faire des choix différents). Il pourrait en être de même lorsque des écoles primaires, employant des enseignants du primaire qui fonctionnent avec des pratiques pédagogiques du primaire, offrent des services préscolaires en leur sein.

ENCADRÉ 1.

Les données disponibles, leurs limites et leur utilisation

Selon les thèmes abordés, les besoins en matière de données et les informations utilisées ne sont pas les mêmes.

Pour ce qui est de la description générale et structurelle des services préscolaires offerts dans les 25 pays, la source de base est l'Institut de Statistique de l'UNESCO (ISU). Il faut noter que les données disponibles sont limitées et que leur disponibilité ne va pas souvent au-delà de l'année 2018, sachant que, pour les 25 pays concernés, les données disponibles peuvent être plus (parfois très) anciennes et que des erreurs de mesure et/ou de cohérence interne sont parfois identifiées. Des estimations, selon des procédures variées, ont donc été nécessaires. Pour 23 des 25 pays, l'analyse d'enquêtes auprès des ménages a été utile, les informations ayant alors été calibrées pour s'ajuster sur 2018

Pour une description plus fine des services préscolaires offerts (durée effective, organisation, contenus et pratiques), les bilans de compétences des élèves entrant en primaire faits sous l'égide du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ont été mobilisés. Ces enquêtes permettent en outre d'identifier l'incidence de ces caractéristiques sur le degré de préparation des enfants au cycle primaire. Ces informations ne sont toutefois disponibles que pour 12 des 25 pays visés.

Pour l'évaluation de l'impact de la fréquentation du préscolaire sur la qualité de la scolarité primaire (apprentissages et flux), deux sources de données ont été mobilisées. La première est une base assez large de comparaison internationale pour tous les pays du monde, construite par les auteurs. La seconde est la base des enquêtes 2019 du Programme d'analyse du système éducatif de la CONFEMEN (PASEC) sur le primaire (14 pays) sur données individuelles (acquisitions scolaires en 2e et en 6e année d'études et indicateurs de redoublements) qui contient des informations sur la fréquentation et le type du préscolaire. Elle a demandé l'usage de procédures spécifiques d'estimation pour contrôler les caractéristiques des populations, les biais de sélection dans l'accès au préscolaire et le type (public/privé) de la structure primaire fréquentée.

Pour l'instrument de simulation, les incertitudes sur les données ne concernent que l'année de base ; elles pourront être modifiées si les pays pensent que c'est nécessaire. Mais il faut rappeler qu'une certaine imprécision sur les données de l'année de base est sans incidence sur la vision 2030 qui nous intéresse au premier chef.

02 Les services préscolaires dans les 25 pays considérés en 2018

Des différences notables dans les services préscolaires offerts existent entre les 25 pays considérés, dans toutes les dimensions qui les caractérisent :

- la couverture préscolaire qu'ils offrent à leur population jeune et les différenciations sociales qui leur sont associées ;
- le cadre institutionnel dans lequel ces services sont organisés ;
- les aspects organisationnels du fonctionnement des établissements ;
- les conceptions retenues (contenus, approches pédagogiques) ;
- les ressources mobilisées, globales et par élève ;
- le degré de préparation au primaire des élèves préscolarisés.

Examinons ces différents points.

2.1 Couverture du préscolaire et disparités sociales

Une convention pour évaluer la couverture scolaire est d'utiliser le taux brut de scolarisation (TBS). On connaît les limites de cet indicateur, aujourd'hui largement remplacé par une approche fondée sur l'estimation des profils de scolarisation. De fait, les problèmes attachés à l'usage du TBS sont renforcés lorsqu'il s'agit du préscolaire (voir encadré 2).

ENCADRÉ 2.

Les limites de l'usage du TBS au préscolaire

La question n'est pas ici celle des redoublements et des abandons comme dans les cycles scolaires. De fait, la notion même de cycle au préscolaire est *floue*. Tous les pays n'ont pas officiellement une même durée de cycle (ce qui serait gérable), mais surtout un certain nombre de pays a, à un même moment, plusieurs formules dont les durées peuvent être différentes. En outre, la notion de début et de fin de cycle, si elle est identifiable formellement, est, contrairement aux cycles scolaires, compatible avec des entrées après le début du cycle et/ou des sorties avant sa fin. Dans la majorité des pays, avec un cycle dont la durée officielle serait de trois ans, il n'est pas rare que des enfants accèdent au préscolaire en 2e année, et que d'autres en sortent pour entrer au primaire sans avoir fait la dernière année du cycle. Ainsi, la durée variable des formules et les comportements familiaux *opportunistes* par rapport au préscolaire font perdre au TBS tant son intégrité conceptuelle que son intérêt pour penser la politique éducative.

Dans ces circonstances, ce qui importe pour caractériser la couverture préscolaire est, d'une part, de savoir quelle proportion des entrants en primaire a pu (ou pourra) bénéficier d'une forme ou d'une autre de préscolarisation, et d'autre part, de connaître la distribution des formules de préscolarisation qu'ils ont suivies (ou pourront suivre).

Les données publiées par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) sur la couverture du préscolaire sont limitées au TBS. Le recours à des analyses secondaires d'enquêtes auprès des ménages a toutefois permis de documenter la proportion des entrants en primaire qui ont bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolaire[6] dans 21 des 25 pays cible[7].

S'il y a bien une relation statistique entre le TBS et la proportion des entrants en primaire, on constate sans surprise que la proportion des entrants en primaire avec préscolarisation est toujours supérieure au TBS, et que l'écart entre les deux statistiques est très différent d'un pays à l'autre. En moyenne pour les 25 pays, le TBS est de 29 %, alors que la proportion des entrants en primaire qui ont bénéficié d'une préscolarisation est de 39 %.

Le tableau 1 présente les indicateurs obtenus sur cette base, complétés par des informations diverses.

[6] Notons que les formules de préscolarisation ne sont pas bien documentées dans la base de l'UNESCO ; elles ne le sont pas non plus (leur durée non plus) dans les principales enquêtes auprès des ménages (Enquêtes par grappes à indicateurs multiples, Enquêtes démographiques et de santé).

[7] Deux types de travaux ont été nécessaires suite aux analyses secondaires effectuées. Pour les 21 pays, il a fallu faire des estimations (recalibrage) pour que la statistique soit valable pour notre année de référence (2018) ; pour les autres pays, l'estimation de la statistique recherchée a été basée sur une estimation du TBS et sur la relation moyenne entre le TBS et la statistique visée dans les 21 pays.

Tableau 1.

TBS du cycle préscolaire, proportion d'entrants au primaire avec préscolaire, taux d'accès primaire dans les 25 pays

PAYS	TBS DU CYCLE PRÉSCOLAIRE	% ENTRANTS EN PRIMAIRE QUI ONT EU DU PRÉSCOLAIRE	TAUX D'ACCÈS AU PRIMAIRE
Bénin	23,9%	29,7 %	92,2 %
Burkina Faso	4,1 %	8,0 %	79,3 %
Burundi	6,6 %	10,5 %	92,1 %
Cabo Verde	73,0 %	92,7 %	97,0 %
Cameroun	34,2 %	49,0 %	84,5 %
Congo	17,7 %	30,5 %	79,4 %
Côte D'ivoire	8,0 %	18,5 %	82,1 %
Gabon	43,0 %	66,4 %	98,3 %
Gambie	49,0 %	60,0 %	80,8 %
Ghana	112,0 %	99,4 %	97,0 %
Guinée	21,5 %	35,4 %	75,9 %
Guinée-Bissau	20,7 %	30,5 %	85,9 %
Guinée Équatoriale	44,5 %	49,1 %	98,4 %
Libéria	55,7 %	90,0 %	90,0 %
Mali	6,6 %	18,4 %	58,1 %
Mauritanie	10,0 %	17,5 %	82,2 %
Niger	11,4 %	22,1 %	57,4 %
Nigéria	43,0 %	62,2 %	69,1 %
RDC	5,3 %	10,3 %	91,4 %
Rép. Centrafricaine	8,0 %	18,4 %	83,6 %
Sao Tomé-Et-Principe	54,3 %	73,2 %	86,7 %
Sénégal	16,8 %	28,8 %	68,0 %
Sierra Leone	14,1 %	18,2 %	89,4 %
Tchad	1,3 %	2,7 %	61,0 %
Togo	34,1 %	44,9 %	91,0 %

Source : Enquêtes auprès des ménages, ISU, annuaires statistiques des pays, calculs et estimations des auteurs.

La couverture du préscolaire au sein des 25 pays considérés est très variable. Au Tchad, 3 % des entrants en primaire ont été préscolarisés, au Burkina Faso, ce chiffre n'est que de 8 % et est proche de 10 % au Burundi et en République démocratique du Congo (RDC), alors que cette même statistique est de 90 % ou plus au Cabo Verde ou au Ghana (plus de 70 % à Sao Tomé-et-Principe).

Au regard de cette grande variabilité dans la couverture du système préscolaire, on identifie aussi de fortes différenciations selon les pays dans le niveau des disparités sociales entre groupes de population (voir tableau 2).

Tableau 2.
Disparités personnelles, sociales et géographiques dans l'accès à la préscolarisation

Pays	Global	Genre			Milieu résidence			Conditions de vie de la famille						Handicap enfant	
		Garçons	Filles	G/F	Urbains	Ruraux	U/R	Q1°	Q2	Q3	Q4	Q5°	Q4-5/Q1-2	Non	Oui
Bénin	24,2	22,4	26,3	0,85	33,9	16,3	2,08	10,6	11,5	19,7	26,7	24,2	1,63		
Burkina Faso	1,7	1,2	2,3	0,52	8,6	0,5	17,20	0,0	0,0	0,9	0,3	10,5	12,00		
Burundi	5,2	5,0	5,5	0,91	35,1	2,3	15,26	0,2	0,9	0,7	2,4	26,8	26,55		
Cabo Verde*															
Cameroun	44,5	43,2	45,8	0,94	69,0	27,7	2,49	6,6	30,9	49,4	73,4	89,2	4,34		
Congo	30,5	30,5	30,5	1,00	46,9	10,1	4,64	7,6	16,6	33,9	54,6	70,0	2,47		
Côte d'Ivoire	18,4	17,6	19,2	0,92	32,3	8,9	3,63	9,2	8,5	15,1	26,0	46,7	4,11		
Gabon	46,4	49,6	43,5	1,14	51,2	22,5	2,28	26,1	44,0	59,9	46,2	60,3	1,03		
Gambie	72,7	71,3	74,0	0,96	74,0	70,3	1,05	69,8	71,0	68,6	74,5	81,7	1,12	72,6	77,4
Ghana	96,4	97,0	95,7	1,01	97,9	95,3	1,03	91,4	97,1	98,6	99,5	97,1	1,00	96,5	95,6
Guinée	36,0	35,8	36,1	0,99	64,5	16,0	4,03	7,6	20,5	18,2	47,8	76,6	4,43		
Guinée-Bissau	49,4	48,4	50,5	0,96	71,8	38,2	1,88	33,5	33,4	45,7	61,8	78,0	2,09	48,8	58,7
Guinée équ.*															
Libéria	54,8	53,0	56,9	0,93	66,3	42,5	1,56	37,0	42,4	55,3	76,7	81,9	1,62		
Mali	18,4	18,6	18,0	1,03	32,8	12,7	2,58	9,1	7,6	7,8	12,1	41,6	3,22		
Mauritanie	3,7	3,7	3,7	1,00	8,7	0,7	12,43	0,2	0,8	1,2	6,8	15,2	11,00		
Niger	6,1	6,4	5,9	1,08	23,0	3,7	6,22	1,6	2,0	4,4	6,2	19,3	3,98		
Nigéria	68,5	67,8	69,3	0,98	84,1	58,9	1,43	32,3	48,3	61,8	82,6	93,7	2,19		
RDC	10,3	9,1	11,6	0,78	22,1	1,5	14,73	0,7	1,5	2,4	6,0	47,0	24,09	9,9	16,7
Rép. centraf.	14,3	14,0	14,6	0,96	33,4	4,9	6,82	4,6	4,5	7,4	17,0	46,2	6,95	14,4	13,4
Sao Tomé-et-Principe	88,7	88,3	89,0	0,99	91,2	82,4	1,11	80,7	85,9	85,0	93,4	98,7	1,15	89,3	80,7
Sénégal	12,2	11,8	12,6	0,94	19,3	7,3	2,64	3,9	8,2	14,4	16,9	21,0	1,68	12,3	11,2
Sierra Leone	15,5	15,4	15,7	0,98	36,5	5,3	6,89	4,0	3,6	9,5	26,0	54,3	10,57	15,8	13,0
Tchad	2,6	2,8	2,3	1,22	12,1	0,5	24,20	0,6	0,4	0,5	0,7	9,4	11,22	2,6	3,1
Togo	43,5	44,9	42,0	1,07	60,3	34,6	1,74	24,6	27,2	47,9	59,7	70,3	1,73	43,9	40,5
Moyenne	**33,2**	**32,9**	**33,5**	**0,98**	**46,7**	**24,5**	**1,91**	**20,1**	**24,6**	**30,8**	**39,9**	**54,8**	**2,12**	**40,6**	**41,0**

Notes : Vert : chiffres estimés selon une enquête auprès des ménages dans laquelle la proportion des entrants en primaire ayant bénéficié d'une préscolarisation pouvait être calculée (17 pays) ;
Bleu : pour ces cinq pays, les données de l'enquête ne permettant pas d'estimer la statistique visée, les chiffres ont été estimés en référence à la population d'âge préscolaire.
Le quintile 1 (Q1) regroupe les 20 % les plus pauvres tandis que le quintile 5 (Q5) regroupe les 20 % les plus riches.
* Il n'existe pas d'enquête auprès des ménages récente dans ces deux pays.

Source : Enquêtes auprès des ménages, calculs et estimations des auteurs.

Les différences selon le genre sont globalement très faibles, les filles manifestant un petit avantage sur les garçons, respectivement 33,5 % et 32,9 %.

Ce n'est pas le cas du milieu de résidence, avec des chances moindres d'accès au préscolaire chez les enfants ruraux que chez les urbains. Ainsi, sur l'ensemble des pays, la valeur moyenne pour l'accès au préscolaire est de 47 % pour les urbains et de seulement 24 % pour les ruraux (soit près de deux fois moins). Mais il faut noter des situations très différenciées entre pays, les disparités selon le milieu de résidence étant spécialement fortes au Burkina Faso, au Burundi, en Mauritanie, en RDC ou au Tchad, et beaucoup plus modérées en Gambie, au Ghana, en Guinée-Bissau, au Libéria, au Nigéria, à Sao Tomé-et-Principe ou au Togo.

Les disparités selon le quintile de conditions de vie sont également très intenses, davantage que selon le milieu de résidence. Entre les deux quintiles les plus aisés (quintiles 4 et 5) et les plus défavorisés (quintiles 1 et 2), les chiffres sont respectivement de 47 % et de 22 %, manifestant un rapport de 2,12 (contre 1,91 pour les disparités urbain-rural[8]). Il existe une corrélation ($R^2 = 0,61$) entre le fait d'être rural et d'avoir de moins bonnes conditions de vie. Cependant, les analyses faites sur données individuelles montrent qu'au-delà de l'effet joint des deux variables, l'impact spécifique du niveau de vie l'emporte sur celui du milieu de résidence.

Enfin, les enfants identifiés avoir des difficultés personnelles au plan de la vue, de l'ouïe ou de la mobilité (variables disponibles seulement dans certaines des enquêtes analysées) ne se distinguent pas de leurs homologues ne présentant aucune de ces difficultés, pour ce qui est de leurs chances d'accès au préscolaire.

Pour clôturer cette partie sur les disparités d'accès au préscolaire, il est intéressant de revenir sur les deux variables qui présentent les écarts les plus forts (milieu de résidence et conditions de vie de la famille). Les pays se différencient fortement selon l'intensité des disparités sociales ; il serait évidemment souhaitable que les pays caractérisés par de fortes disparités sociales puissent les réduire.

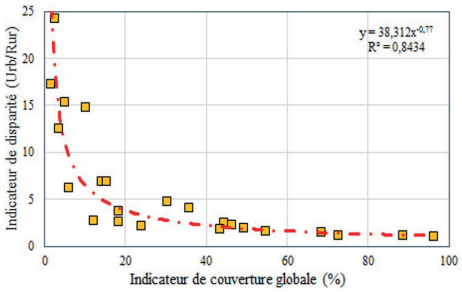
Sans nier que les pays aient des traditions culturelles et sociales auxquelles on pourrait recourir pour expliquer que les disparités sociales sont fortes ici et faibles là, il est d'abord intéressant de se référer à une loi importante de la sociologie, qui stipule que quand un bien (quelque chose de souhaitable) est rare, ce sont les populations les plus favorisées qui se l'approprient. Une transposition de cette loi *universelle* suggère que, dans les pays où la couverture est faible, les disparités sociales sont susceptibles d'être fortes et que celles-ci se réduiraient progressivement avec l'expansion de la couverture.

La mise en regard des deux indicateurs de disparités dans les pays de notre échantillon avec la couverture du système dans les graphiques 1 donne beaucoup de crédit à cette conjecture. Tous les pays ne sont certes pas alignés sur la courbe rouge (pour un même niveau de couverture, les disparités peuvent varier un peu d'un pays à l'autre), mais cette ligne manifeste bien la tendance très significative à ce que l'intensité des disparités ne résiste pas à l'expansion quantitative globale du système.

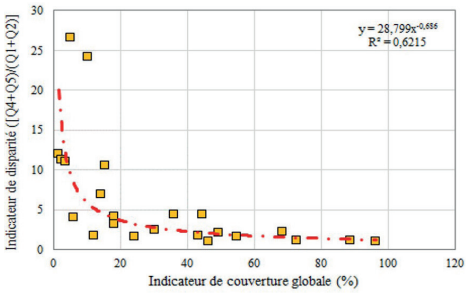
[8] Les écarts auraient été encore plus larges si, au lieu d'opposer les deux quintiles les plus pauvres aux deux quintiles les plus aisés, l'opposition avait porté sur les deux quintiles extrêmes (écart de 2,72, au lieu de 2,12).

Graphiques 1.

Intensité des disparités sociales selon la couverture du système préscolaire



Disparités urbain-rural



Disparités selon le niveau de vie des familles

Source : Enquêtes auprès des ménages, calculs et estimations des auteurs.

Ces résultats ont une portée intéressante pour la politique éducative. Ils manifestent que si des efforts seront toujours à faire pour améliorer la couverture du préscolaire pour les populations rurales et pauvres, une politique d'extension quantitative de l'offre sera, structurellement, une circonstance très favorable pour une réduction des disparités sociales et géographiques.

2.2 Des caractéristiques structurelles des services offerts et de leur utilisation

Deux aspects structurels fondamentaux caractérisent les services de préscolarisation : le type de structure et le volume de temps dont les élèves ont bénéficié lors de leur préscolarisation.

Concernant le statut des structures préscolaires, les données publiées par l'UNESCO ne distinguent que le public et le privé. Mais la réalité est plus variée. En effet, la frontière entre le public et le privé n'est pas étanche, avec notamment des écoles privées qui reçoivent des subventions publiques importantes et qui peuvent être considérées ici comme des structures privées et là comme des structures publiques. Mais surtout, il existe souvent des structures de type communautaire, sachant que celles-ci :

- peuvent être prises en compte, ou non, dans la collecte d'informations au niveau national ; si c'est le cas, elles sont documentées de façon plus ou moins exhaustive ;
- sont répercutées, ou non, dans les indicateurs publiés par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) ;
- ne sont pas présentes dans les enquêtes auprès des ménages.

Enfin, plusieurs pays ont mis en place une formule de préscolarisation sur une seule année, et il est intéressant que cela soit documenté. En dépit des efforts faits ici pour informer ces questions de statut et de formule de préscolarisation, le résultat obtenu reste sans doute imparfait. Le tableau 3 rassemble les éléments qui ont pu provisoirement être mobilisés.

Tableau 3.

Tentative de description des structures/formules de préscolarisation dans les 25 pays

PAYS	Formule 1 an (% entrants primaire avec présco)	Formules > 1 an			
		Durée officielle	Public	Privé	Communautaire
Bénin	-	2	69,1 %	30,9 %	-
Burkina Faso	-	3	7,7 %	67,8 %	24,5 %
Burundi	-	2	53,6 %	31,3 %	15,1 %
Cabo Verde	-	3	41,3 %	20,7 %	38,0 %
Cameroun	-	2	33,1 %	64,0 %	2,9 %
Congo	-	3	16,4 %	83,6 %	-
Côte d'Ivoire	-	3	72,5 %	27,2 %	0,3 %
Gabon	-	3	15,0 %	85,0 %	-
Gambie	-	3	1,4 %	73,0 %	25,6 %
Ghana	-	2	70,3 %	29,7 %	-
Guinée	-	3	10,2 %	79,9 %	9,9 %
Guinée-Bissau	-	3	55,0 %	45,0 %	-
Guinée équatoriale	-	3	36,2 %	63,8 %	-
Libéria	-	3	32,9 %	53,2 %	13,9 %
Mali	-	3	53,5 %	12,1 %	34,4 %
Mauritanie	-	3	4,9 %	65,5 %	29,6 %
Niger	-	3	83,8 %	10,2 %	6,0 %
Nigéria	62,7 %	3	60,6 %	36,3 %	3,1 %
RDC	9,0 %	3	46,0 %	50,8 %	3,2 %
Rép. Centrafrique	-	3	33,8 %	66,2 %	-
Sao Tomé-et-Principe	0,9 %	3	86,8 %	13,2 %	-
Sénégal	10,0 %	3	49,5 %	24,3 %	26,2 %
Sierra Leone	-	3	65,2 %	12,9 %	21,9 %
Tchad	-	3	18,0 %	54,0 %	28,0 %
Togo	-	3	68,1 %	23,1 %	8,8 %
Moyenne	**3,3 %**	-	**42,6 %**	**43,1 %**	**14,3 %**

Source : Enquêtes auprès des ménages, ISU, annuaires statistiques des pays, questionnaire spécifique envoyé aux ministères concernés, calculs et estimations des auteurs.

En dépit des approximations, ce tableau offre probablement une image globale correcte de la variété des situations structurelles du préscolaire dans les 25 pays. De façon globale, on peut observer un poids assez proche du privé et du public (avec 43 % des effectifs chacun), les formules communautaires scolarisant environ 14 % des effectifs du préscolaire. Par ailleurs, avec seulement 3 % des entrants en primaire préscolarisés, la formule sur une seule année a un poids limité.

Mais ces chiffres se distribuent très inégalement selon les pays. Ainsi, le poids du public dans les effectifs du préscolaire (dont la moyenne est de 42 %) varie d'un peu plus de 1 % en Gambie (5 % en Mauritanie, 8 % au Burkina Faso) à 87 % à Sao Tomé (de l'ordre de 84 % au Niger, proche de 70 % au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Ghana ou au Togo). De même, concernant la formule communautaire (dans sa diversité), dont les effectifs représentent en moyenne 14 % sur l'ensemble des 25 pays, on peut observer qu'elle est plus ou moins absente dans la moitié des pays, alors qu'elle représente des chiffres notables dans d'autres, notamment au Cabo Verde (38 %), au Mali (34 %), en Mauritanie (30 %), au Tchad (28 %), au Sénégal et en Gambie (26 %) ou en Sierra Leone (22 %).

Les informations auxquelles nous avons eu accès ne sont pas d'une très bonne qualité concernant la formule de préscolarisation sur une année ; il semble toutefois que celle-ci ne soit pas très répandue en 2018, même si on sait que cette idée était alors souvent discutée. Seuls deux pays ont été identifiés pour avoir mis en place cette formule (la RDC et le Sénégal). Dans ces pays, cette formule scolarise environ 4 % des effectifs, ce qui est assez faible, mais environ 10 % des entrants en primaire ayant bénéficié d'une préparation, ce qui est davantage significatif. Le Nigéria est un cas particulier dans la région : près des deux tiers (63 %) des entrants au primaire préscolarisés l'ont été dans une formule en une année, ce qui correspond en fait à la durée officielle de ce cycle.

Concernant enfin la durée officielle des cycles préscolaires dans les différents pays, le chiffre de trois années est de loin le plus fréquent. Seuls le Bénin, le Burundi, le Cameroun et le Ghana fonctionneraient sur un cycle de deux années. La situation était par ailleurs moins claire au Niger, dans la mesure où la décision semble avoir été prise de se caler sur deux années, mais avec une mise en œuvre en cours[9].

Si la durée officielle des cycles est bien sûr à considérer, il est utile, en contrepoint, de considérer *le temps effectif pendant lequel les enfants ont été préscolarisés* lorsqu'ils accèdent au primaire. Plusieurs paramètres entrent en jeu. La durée officielle des cycles en est évidemment un mais le nombre d'heures sur l'année scolaire (qui peut être variable selon le type de formule préscolaire et selon les pays) ainsi que les pratiques des parents quant aux services préscolaires (accès tardif/sortie précoce) ont potentiellement des implications très fortes.

Ces diverses informations ne sont pas collectées dans les statistiques scolaires. On peut toutefois obtenir une illustration du phénomène considéré dans l'échantillon des pays dans lesquels un bilan de compétences des entrants en primaire a été récemment réalisé, sous l'égide de l'UNICEF (voir tableau 4).

[9] Lorsqu'un pays décide de changer de formule, la mise en œuvre semble prendre un peu de temps, dans la mesure où, à un moment donné, on peut trouver des écoles publiques qui opèrent selon la nouvelle formule et d'autres selon l'ancienne. Enfin, il semble que lorsqu'un pays acte un changement de durée de trois à deux ans, cela concerne davantage (au moins au début) les écoles publiques, les écoles privées ayant tendance à poursuivre selon la formule de trois années ; le Cameroun est notamment pour partie dans ce cas.

Tableau 4.
Éléments sur le temps effectif de préscolarisation dans un échantillon de 11 pays

Pays	Nombre moyen d'heures des services préscolaires sur l'année			Nombre d'années effectives de préscolarisation des entrants en primaire								Nombre global d'heures effectives de préscolarisation		
				Public				Privé						
	Public	Privé	Commu-nautaire	1 an	2 ans	3 ans	Moy.	1 an	2 ans	3 ans	Moy.	Public	Privé	Commu-nautaire
Cameroun	676	699	654	14 %	78 %	9 %	1,95	7 %	66 %	27 %	2,19	1 338	1 547	1 227
Congo	788	766	-	10 %	31 %	60 %	2,51	6 %	29 %	65 %	2,59	1 906	1 989	-
Côte d'Ivoire	640	698	691	47 %	39 %	14 %	1,66	39 %	41 %	20 %	1,81	1 090	1 250	1 006
Gambie	625	706	716	8 %	43 %	49 %	2,41	5 %	17 %	78 %	2,73	1 628	1 975	1 838
Guinée	600	501	412	0 %	6 %	94 %	2.94	13 %	36 %	51 %	2.39	1 802	1 189	838
Mali	567	583	633	15 %	24 %	61 %	2,46	9 %	15 %	76 %	2,67	1 421	1 542	1 249
Niger	560	510	459	25 %	63 %	13 %	1,88	21 %	61 %	17 %	1,96	1 051	1 010	780
RDC	534	607	442	47 %	18 %	35 %	1,89	28 %	22 %	50 %	2,23	1 010	1 341	933
Sao Tomé-et-Principe	-	-	-	24 %	19 %	57 %	2,32	37 %	19 %	44 %	2,08	-	-	-
Sénégal	531	530	485	11 %	22 %	67 %	2,56	11 %	14 %	75 %	2,64	1 350	1 462	1 373
Togo	-	-	-	28 %	63 %	9 %	1,81	31 %	68 %	1 %	1,69	-	-	-
Moyenne pays	613	622	562	21 %	37 %	43 %	2,15	19 %	35 %	46 %	2,26	1 400	1 478	1 156

Source : Bases de données des enquêtes sur les compétences des élèves entrant en primaire (UNICEF), calculs et estimations des auteurs.

Le tableau 4 permet en premier lieu d'identifier l'impact des comportements des parents en matière d'usage des services préscolaires. On observe ainsi qu'en moyenne, 21 % des enfants qui ont été préscolarisés avant d'entrer au primaire ne l'ont été que pendant un an, certains sans doute parce qu'ils ont fréquenté une formule sur une année, mais la majorité parce qu'ils sont entrés tard en préscolaire et/ou parce qu'ils en sont sortis tôt. Près de 40 % des enfants ont eu deux années de préscolarisation et 43 %, trois années. Au total, la grande majorité des enfants enquêtés ont bénéficié d'une offre de préscolarisation sur trois années, mais ils en ont, dans les faits, fait à peine plus de deux[10].

La durée moyenne des activités préscolaires sur l'année, pour l'ensemble des pays documentés et des formules de préscolarisation, est proche de 600 heures. Ce chiffre varie globalement assez peu selon la formule (562 heures dans le communautaire, 613 heures dans le public et 622 heures dans le privé) ; il varie en revanche de façon notable selon les pays, avec 775 heures annuelles au Congo, de l'ordre de 680 heures au Cameroun, en Côte d'Ivoire et en Gambie, mais seulement de 500 à 525 heures en Guinée, au Niger, en RDC et au Sénégal.

[10] Ce phénomène de disjonction entre l'offre de services et leur usage est spécialement accentué en Côte d'Ivoire, au Niger et au Togo (durée moyenne de 1,8 année) ; il l'est sensiblement moins pour la Gambie, le Mali et le Sénégal, avec 2,6 années de préscolarisation effective.

La variabilité du temps des activités préscolaires sur l'année et du nombre d'années effectives de préscolarisation des élèves peut, *a priori*, résulter de situations soit de compensation, soit d'accumulation et d'approfondissement des différences entre pays. Pour la République du Congo, le Niger et la Gambie, c'est cette dernière configuration qui est constatée ; avec d'un côté accumulation de durée courte et nombre d'années réduit pour la RDC et le Niger, résultant en un temps global de préscolarisation de 950 heures au Niger et de 1 100 heures en RDC, et d'un autre côté, accumulation d'un chiffre élevé tant pour la durée sur l'année que pour le nombre d'années en République du Congo et en Gambie, résultant en des temps globaux de préscolarisation les plus élevés, respectivement 1 950 et 1 850 heures.

Pour le Sénégal (environ 1 400 heures, un chiffre proche de ceux du Mali et du Cameroun), les deux paramètres fonctionnent selon un mécanisme de compensation, dans la mesure où plus d'années préscolaires adoucit le fait que le nombre d'heures sur l'année soit faible. La Guinée est dans une situation plus ou moins comparable.

Ces informations sur le temps montrent donc des situations très différenciées.

2.3 Des différenciations selon les modes d'organisation des structures préscolaires

Les types de structures et le temps préscolaire caractérisent des *choix* différents faits par les différents pays, mais la façon dont les services préscolaires sont concrètement mis en œuvre différencie davantage les pays. On peut examiner des paramètres structurels tels que le type d'enseignants, le rapport entre le nombre des élèves et celui des enseignants ou le volume des consommables et petits matériels mobilisés par élève. Sur ces plans, tous les pays ne font pas des choix homogènes ; il existe une grande variabilité de ces paramètres entre les pays en général, et entre les 25 pays considérés ici (voir tableau 5).

Tableau 5.

Quelques paramètres de l'organisation des services préscolaire dans les 25 pays[11]

Pays	Rapport élèves-enseignant (public)	Salaires enseignants du public (PIB/h)		Consommables et petits matériels/élève dans le public (% PIB/h)
		Préscolaire	Primaire	
Bénin	24	2,19	3,69	
Burkina Faso	17	4,85	5,86	
Burundi	42	5,61	4,90	
Cabo Verde	16	1,83	3,06	2,8 %
Cameroun	20	2,38	2,26	0,3 %
Congo	26	2,32	2,50	0,9 %
Côte d'Ivoire	21	3,85	4,65	0,8 %
Gabon	11	1,13	1,40	
Gambie	48	3,53	3,07	0,3 %
Ghana	27	1,80	1,80	
Guinée	26	2,30	2,45	
Guinée-Bissau	29	2,16	2,60	
Guinée équatoriale	17	1,30	1,46	
Libéria	73	3,90	3,90	
Mali	20	4,40	4,80	0,9 %
Mauritanie	24	2,20	2,20	
Niger	33	6,99	6,70	0,5 %
Nigéria	29	2,84	2,92	0,3 %
RDC	29	2,12	2,41	0,8 %
Rép. Centrafrique	43	2,88	2,95	
Sao Tomé-et-Principe	17	1,40	3,27	0,2 %
Sénégal	30	3,60	4,65	0,1 %
Sierra Leone	36	2,14	2,00	
Tchad	33	2,93	4,00	
Togo	31	3,78	5,15	0,6 %
Moyenne pays	**29**	**2,98**	**3,39**	**0,7 %**

Source : ISU, Mingat (en cours), bases de données des enquêtes sur les compétences des élèves entrant en primaire (UNICEF), calculs et estimations des auteurs.

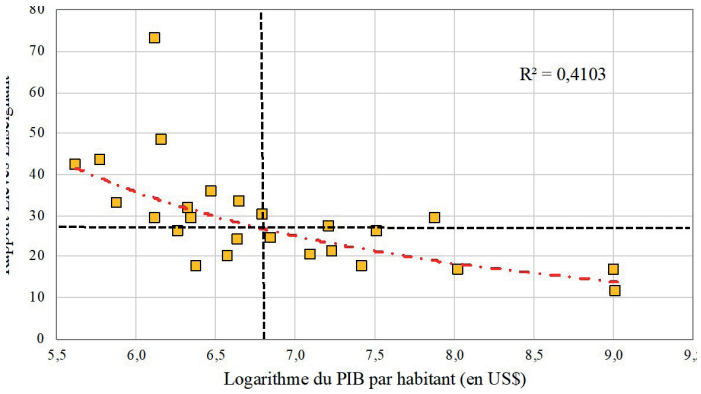
Les valeurs moyennes du rapport élèves-enseignant du préscolaire par pays se situent sur une plage très large, allant de 11 au Gabon à plus de 70 au Libéria, pour une moyenne de 29 sur les 25 pays. Ces variations, de 1 à plus de 7, sont très substantielles.

Le rapport élèves-enseignant a certes une tendance notable à être moindre dans les pays plus avancés dans leur développement économique, comme cela est visible dans le graphique 2 (ligne de tendance rouge). Mais on identifie de larges variations de part et d'autre de la courbe de tendance globale. Cela suggère qu'il existe une forte dimension nationale dans la fixation du rapport élèves-enseignant dans le préscolaire, et que des espaces significatifs de liberté existent sur ce plan dans la politique préscolaire de chacun des pays.

[11] Certains paramètres ont pu être documentés ou estimés pour tous les pays, alors que pour d'autres, ce n'est le cas que pour certains d'entre eux (notamment ceux pour lesquels des travaux spécifiques sur le préscolaire ont été réalisés, en particulier un bilan de compétences des entrants au primaire).

Graphique 2.

Rapport élèves-enseignant au préscolaire selon le PIB/habitant des pays



Source : ISU, calculs et estimations des auteurs, Banque mondiale.

Le graphique 3 montre également qu'il existe de larges variations entre pays concernant la rémunération des enseignants dans le préscolaire public. Sa valeur moyenne est de 3 fois le produit intérieur brut (PIB) par habitant, mais avec une variabilité au sein du groupe des 25 pays, qui va de moins de 1,5 fois le PIB par habitant au Gabon (1,1 PIB/h) ou en Guinée équatoriale (1,3 PIB/h), à plus de 5 fois le PIB par habitant au Burundi (5,6 PIB/h) ou au Niger (6,99 PIB/h).

Le niveau de rémunération des enseignants du primaire public est également estimé dans le graphique 3. La comparaison avec le niveau de rémunération au préscolaire est intéressante, et ce, sur deux plans complémentaires :

- En premier lieu, on observe une relation globale assez forte ($R^2 = 0,80$) entre les niveaux estimés de rémunération des enseignants du préscolaire et du primaire. Elle n'est pas surprenante en ce sens que si les grilles de salaires des personnels du public différent d'un pays à l'autre, il y a une assez bonne homogénéité en leur sein, et surtout que les enseignants du préscolaire sont recrutés dans les mêmes cadres que ceux du primaire.

- En second lieu, ce dernier point, s'il est valide de façon globale, ne s'applique pas nécessairement à tous les pays. C'est notamment le cas du Bénin, de Cabo Verde, de Sao Tomé-et-Principe ou du Togo, où la rémunération des enseignants du préscolaire est assez nettement inférieure à celle des enseignants du primaire ; c'est également le cas mais de façon moins marquée, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Tchad et au Sénégal. Cela suggère que, dans ces pays, la pratique qui consiste à payer les enseignants du préscolaire au même niveau que ceux du primaire ne s'applique pas (ou pas complètement) ; le cadre général est peut-être le même, mais les enseignants du préscolaire et du primaire n'ont pas forcément le même niveau académique, au sein du secteur public.

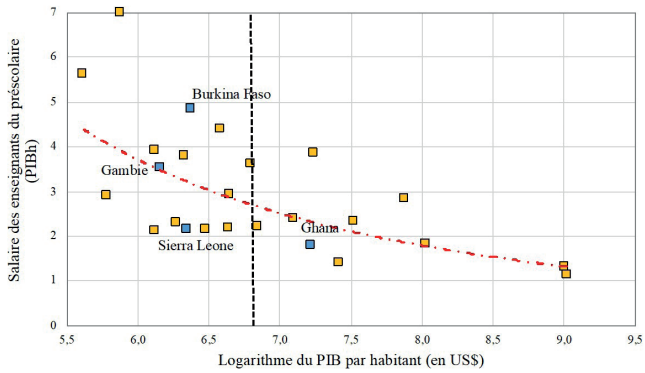
Enfin, qu'elle soit liée de façon pleine ou partielle à la rémunération des enseignants du primaire, il reste que la rémunération (exprimée en unités de PIB par habitant) des enseignants du préscolaire est très variable au sein des 25 pays considérés. Ceci est forcément un sujet d'intérêt pour les politiques éducatives, notamment parce que des salaires élevés sont forcément une contrainte pour recruter le nombre d'enseignants nécessaires pour assurer une bonne couverture et une qualité appropriée des services préscolaires ; cette contrainte est *a priori* d'autant plus intense que les pressions budgétaires sont fortes et que les pays sont pauvres.

Pour faire progresser la réflexion sur la question cruciale du niveau de rémunération des enseignants, il est intéressant de mettre en regard le niveau de rémunération des enseignants du préscolaire dans les différents pays avec leur niveau de développement (PIB par habitant). C'est ce que propose le graphique 3.

On observe, en premier lieu, la grande dispersion des pays sur les deux axes. On identifie également l'existence d'une relation moyenne (trait rouge) entre les deux dimensions ; celle-ci montre *une tendance à la baisse des salaires des enseignants* (exprimés en unité de PIB par habitant) *dans les pays plus avancés dans leur développement économique*. Ceci tient au fait que les pays développent plus rapidement leur système éducatif que leur système productif, si bien que le capital humain devenant moins rare, son prix a tendance à baisser en termes relatifs.

Graphique 3.

Rémunération moyenne des enseignants du préscolaire des 25 pays selon leur niveau de développement économique



Source : Mingat (en cours).

Ce phénomène touche bien sûr les enseignants, avec un impact sur leur salaire qui n'est pas anecdotique. Ainsi, en se déplaçant sur la courbe rouge dans le graphique 3, on estime que le salaire des enseignants du préscolaire d'un pays qui aurait 500 dollars de PIB par habitant (plus ou moins la Gambie ou la Guinée) serait de 3,4 fois le PIB par habitant, alors que celui d'un pays qui aurait un PIB par habitant de 1 400 dollars (plus ou moins la Côte d'Ivoire ou le Ghana) ne représenterait que 2,6 fois le PIB par habitant du pays. *Le coût du préscolaire serait donc structurellement, toutes choses étant égales par ailleurs et en termes relatifs, 31 % plus lourd dans un pays dont le PIB par habitant est de 500 dollars que dans celui où le PIB par habitant est de 1 400 dollars.*

Cela dit, pour structurellement valide que soit cet argument, le graphique montre que les situations réelles des pays peuvent se situer parfois loin de la relation moyenne globale. Cela signifie qu'au-delà du niveau de développement, d'autres facteurs (généraux et/ou spécifiques) sont à l'œuvre. Ces différences ne sont pas expliquées ici mais on peut constater leur ampleur, et anticiper que si des évolutions sont possibles, les forces économiques et sociales en présence auront tendance à ce qu'il y ait *une certaine sédimentation des situations acquises.*

Par exemple, la rémunération des enseignants du préscolaire est estimée à 4,8 fois le PIB par habitant au Burkina Faso (très au-dessus du point de référence dans le groupe des 25 pays qui est de 3 fois le PIB par habitant), alors que le chiffre constaté pour la Sierra Leone ne représente que 2,1 fois son PIB par habitant. Si ces deux pays se situent plus ou moins au même niveau de développement, il est *a priori* plus facile de financer une extension quantitative du préscolaire pour la Sierra Leone que pour le Burkina Faso. Pour les mêmes raisons, les possibilités sont meilleures pour le Ghana que pour la Côte d'Ivoire, pour le Bénin que pour le Mali.

Outre le rapport élèves-enseignant et la rémunération des enseignants, qui sont des caractéristiques fortes des services préscolaires des différents pays (elles permettent aussi de rendre compte d'une part substantielle de la dépense par élève), il est intéressant d'examiner les dépenses pour les consommables et les petits matériels pour les élèves. Ce n'est pas parce que ce poste représente une forte proportion des dépenses publiques pour le préscolaire ; c'est parce que la disponibilité de ces items joue un rôle crucial au préscolaire, en relation avec son approche pédagogique spécifique qui implique que les élèves manipulent pour apprendre.

Les informations sur les dépenses par élève pour les consommables et les petits matériels pédagogiques sont rares. Des estimations ont été faites pour les 12 pays concernés par les bilans de compétences conduits sous l'égide de l'UNICEF au cours des dernières années (voir tableau 5). Pour ces pays, la valeur moyenne de cet indicateur est de 0,71 % du PIB par habitant dans les établissements préscolaires publics, sachant qu'il n'y a qu'à Cabo Verde que cette valeur (2,68 %) dépasse 1 % du PIB/h ; et qu'elle est inférieure ou égale à 0,5 % du PIB/habitant dans la moitié des pays documentés.

Ces dépenses sont donc généralement faibles dans les établissements préscolaires publics, suggérant que la proportion des établissements susceptibles de mettre en œuvre une pédagogie dans laquelle les élèves manipulent pour construire leurs apprentissages est faible. Ces dépenses sont globalement plus élevées dans les établissements privés, cette même statistique s'y établissant à 1,16 % du PIB par habitant, alors qu'elle ne représente, toujours en moyenne sur les 12 pays, que 0,41 % du PIB

par habitant dans les établissements de type communautaire.

2.4 Des variations dans les modes d'organisation et conséquences sur le coût des services et sur les dépenses publiques pour le préscolaire

Le tableau 6 propose quelques statistiques pertinentes qui estiment le coût unitaire dans les établissements préscolaires publics et les dépenses publiques pour le préscolaire dans les 25 pays de notre échantillon.

Au total, la dépense courante par élève dans le préscolaire public est estimée à 14 % du PIB par habitant (en moyenne pour les 25 pays). Outre le préscolaire, le tableau 6 intègre le coût unitaire dans le primaire public, qui n'est pas notre sujet ici. Pourtant, la comparaison des coûts unitaires dans ces deux cycles est éclairante. En effet, il importe d'avoir conscience que le coût d'un élève du primaire représente en moyenne 10 % du PIB par habitant, ce qui signifie que *le coût par élève du préscolaire est en moyenne 42 % plus élevé que celui du primaire*. Il n'est pas très éloigné de celui d'un élève du secondaire, dans la mesure où celui-ci est estimé en moyenne (pour les mêmes pays) à 17 % du PIB par habitant.

Tableau 6.

Dépense par élève dans le préscolaire public et dépenses publiques pour le préscolaire dans les 25 pays

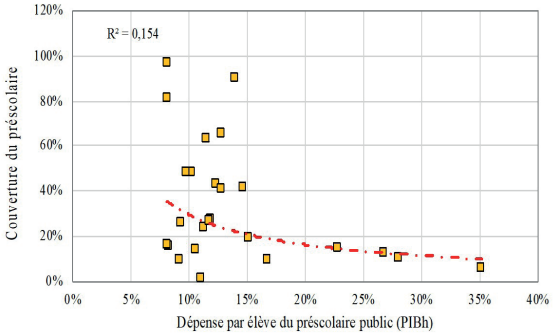
Pays	Dépense par élève dans le public (PIB/h)		Dépenses publiques globales pour le préscolaire	
	Primaire	Préscolaire	% du PIB	% dépenses d'éducation
Bénin	9,2 %	11,9 %	0,129 %	4,40 %
Burkina Faso	16,0 %	35,2 %	0,027 %	0,51 %
Burundi	12,8 %	16,7 %	0,097 %	1,91 %
Cabo Verde	16,6 %	14,0 %	0,375 %	7,24 %
Cameroun	6,4 %	14,7 %	0,104 %	3,33 %
Congo	6,8 %	11,3 %	0,024 %	0,67 %
Côte d'Ivoire	13,5 %	22,8 %	0,119 %	3,65 %
Gabon	5,9 %	12,8 %	0,150 %	4,87 %
Gambie	9,5 %	10,2 %	0,140 %	5,64 %
Ghana	6,9 %	8,2 %	0,340 %	6,26 %
Guinée	6,8 %	11,8 %	0,010 %	0,36 %
Guinée-Bissau	5,8 %	9,3 %	0,097 %	4,19 %
Guinée équatoriale	7,8 %	9,8 %	0,129 %	6,47 %
Libéria	15,1 %	8,1 %	0,440 %	9,28 %
Mali	13,3 %	28,0 %	0,120 %	3,11 %
Mauritanie	7,4 %	10,6 %	0,015 %	1,08 %
Niger	22,3 %	26,8 %	0,193 %	5,44 %
Nigéria	8,9 %	12,3 %	0,100 %	3,28 %
RDC	7,2 %	9,2 %	0,027 %	1,46 %
Rép. Centrafricaine	4,8 %	8,3 %	0,020 %	0,99 %
Sao Tomé-et-Principe	10,9 %	11,5 %	0,490 %	9,56 %
Sénégal	13,7 %	15,1 %	0,124 %	2,57 %
Sierra Leone	6,1 %	8,1 %	0,050 %	1,63 %
Tchad	6,3 %	11,1 %	0,002 %	0,09 %
Togo	15,7 %	12,8 %	0,170 %	3,24 %
Moyenne pays	**10,2 %**	**14,0 %**	**0,141 %**	**3,65 %**

Source : Mingat (en cours).

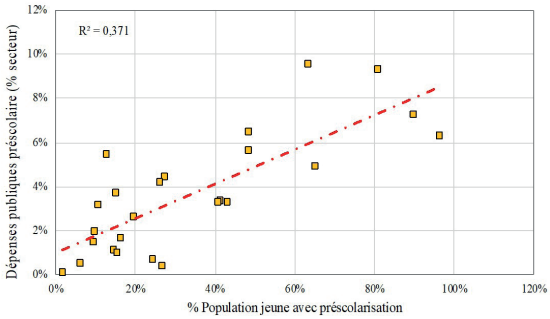
Le tableau 6 montre que si le coût unitaire du préscolaire représente en moyenne 14 % du PIB par habitant, cette valeur varie de façon notable d'un pays à l'autre : de 8 à 35 % du PIB par habitant. Compte tenu des contraintes financières générales des pays, on voit bien qu'un coût unitaire élevé des services préscolaires ne facilite pas l'expansion des effectifs. Ce point est, d'une certaine façon, *validé* par le schéma global qui ressort de la figure située à gauche dans les graphiques 4. La dispersion des points-pays est certes large, mais cela tient au fait que d'autres variables expliquent la couverture, telles que le poids du privé dans les effectifs préscolarisés, l'organisation des services offerts et l'effort budgétaire global fait pour le préscolaire public dans les différents pays.

Graphiques 4.

Coûts unitaires, dépense publique et couverture du préscolaire dans les 25 pays



Coût unitaire du préscolaire public et couverture



Couverture du préscolaire et dépenses publiques

Source : Mingat (en cours).

La figure de droite, dans les graphiques 4, illustre le poids de l'effort budgétaire pour rendre compte de la couverture du préscolaire dans un pays. Mais la dispersion des points-pays montre que d'autres aspects peuvent expliquer le niveau de couverture atteint, le poids du privé dans les effectifs, mais surtout, comme nous aurons l'occasion d'y revenir, le fait qu'il existe de nombreuses façons, efficientes ou non, d'organiser les services préscolaires.

Selon les informations contenues dans la figure de droite des graphiques 4, on constate qu'il *faudrait* que les pays allouent au préscolaire, en moyenne, 4,3 % des ressources publiques consacrées au secteur de l'éducation pour assurer une couverture préscolaire à 40 % de leur population (7,8 % pour 80 % de couverture). Mais ces chiffres valent pour des situations-pays très variables quant aux conditions et à l'efficience de la production des services préscolaires. On peut *a priori* anticiper que les besoins *effectifs* en financements publics pour assurer une couverture forte d'un préscolaire organisé de manière efficiente soient plus faibles que ceux qui ressortent de cette figure.

2.5 Des variations dans les contenus transmis et les approches pédagogiques

Tous les aspects précédemment évoqués dans cette section sont évidemment importants. Ils caractérisent les aspects structurels, institutionnels, organisationnels et financiers des services préscolaires offerts dans un pays. Mais ceux-ci, malgré leur importance, ne constituent que l'enveloppe de la réalité des services effectivement reçus par les élèves en bénéficiant. L'enveloppe est surtout importante car elle facilite les activités menées en son sein. Les aspects tels que l'organisation du temps et de l'espace, les contenus mis en œuvre, les comportements relationnels, les pratiques et approches pédagogiques auxquels l'élève est exposé sont *a priori* susceptibles de jouer un rôle très significatif dans la construction de ce qui fait la valeur effective du service préscolaire qu'il reçoit.

Ces aspects *qualitatifs* de la dimension quotidienne et locale du fonctionnement des services préscolaires, absents de tous les dispositifs de collecte d'informations régulières, sont très peu documentés dans les pays dont traite ce rapport. Les informations collectées dans le cadre des bilans de compétences des entrants en primaire réalisés dans 12 de ces pays permettent

d'appréhender en partie ces aspects mais elles présentent une double limitation : d'une part, celle de ne considérer que quelques dimensions, et d'autre part, celle d'être des déclarations des acteurs, et non des pratiques effectives de classe.

Quelques indications intéressantes peuvent toutefois en être retirées.

Un premier résultat global concerne l'existence d'une très forte diversité sur ces plans, pour partie entre les pays, entre les différentes formules au sein de chacun des pays, et également entre les écoles d'une même formule dans un même pays. Parmi les pays étudiés, il est difficile de reconnaître des principes structurants et appliqués. Alors que le primaire est souvent considéré comme peu normé, le préscolaire semble l'être encore beaucoup moins.

Le premier aspect sur lequel une variabilité existe concerne la langue utilisée au préscolaire. Dans la plupart des pays, la langue qui sera utilisée (fût-ce de façon progressive) dans le primaire est une langue – l'anglais, le français ou le portugais – qui n'est pas la langue maternelle de la grande majorité des enfants (sachant en outre qu'un certain nombre de pays sont caractérisés par une pluralité sur ce dernier plan). Il y a certes une communauté de vues pour que, d'une part, la langue maternelle soit pour partie utilisée au préscolaire et que, d'autre part, la langue du primaire soit aussi introduite. Mais sur cette base commune, le poids donné à ces deux perspectives peut varier considérablement. Dans certains cas, la langue du primaire n'est introduite que de façon *homéopathique*, alors que dans d'autres, on mise principalement sur la langue utilisée dans le primaire. Les pays font à cet égard des choix différents, sachant qu'à l'intérieur des pays, les structures privées choisissent souvent de cibler fortement la langue utilisée dans le primaire.

Outre la langue, un autre domaine de variabilité concerne les contenus enseignés. Ainsi, si tous les acteurs déclarent que les jeux, la socialisation et le développement des compétences cognitives font partie des activités menées dans l'école, environ un quart déclare qu'en termes d'utilisation du temps, le jeu et la socialisation sont prépondérants, alors que pour un autre quart, c'est l'orientation vers les apprentissages plus formels qui prime. Environ la moitié fait une déclaration d'*équilibre* entre les deux pôles.

Concernant les contenus plus formels, certains soulignent que l'accent doit être mis sur ce qui va directement faciliter l'accès à l'école, en introduisant *(à échelle réduite*) les apprentissages du début de cycle primaire, alors que d'autres, dans une perspective plus fondamentale et de plus long terme, mettent l'accent sur les apprentissages cognitifs. De façon générale, tous les acteurs sont d'accord que les deux visées sont bonnes, mais certains acteurs (certaines écoles[12]) poussent le curseur du côté des apprentissages du début de primaire, alors que d'autres ciblent davantage les apprentissages cognitifs plus fondamentaux.

Au niveau des pratiques et comportements, il y a également un accord pour souligner qu'il est pertinent tout à la fois de laisser de l'autonomie aux enfants et de leur inculquer des règles. Les règles et le contrôle sont souvent mis davantage en avant, alors que pour d'autres acteurs et écoles, c'est un objectif certes à ne pas négliger mais à introduire de façon souple, en expliquant les règles avant leur application.

Les pratiques et les comportements ne concernent pas que la sphère relationnelle et sociale, ils concernent aussi la sphère pédagogique ; et ceci est à l'évidence un point crucial à considérer. En fait, ce qui distingue sans doute le plus les approches pédagogiques du préscolaire et du scolaire (notamment le primaire) est le rôle de l'enseignant. Dans le primaire, l'acquisition des connaissances par l'élève trouve sa source dans la parole du maître et dans sa capacité à trouver les formulations et approches didactiques qui vont permettre à l'élève de s'approprier (puis d'appliquer) les connaissances et les compétences visées. Au niveau préscolaire, et sans qu'il en soit totalement conscient, l'élève a un rôle plus central pour construire par lui-même et pour lui-même les apprentissages à réaliser. Le rôle de l'enseignant est davantage de piloter la progression des élèves (dans leur diversité) vers les objectifs visés en les exposant à des situations (souvent de jeux) dans lesquelles l'élève va être l'acteur de ses apprentissages. Le rôle de l'enseignant est alors plus de l'ordre de la médiation et de l'accompagnement pour la réussite de cette alchimie en cours. Sur ce plan aussi, on constate des pratiques et approches pédagogiques non homogènes parmi les enseignants et les écoles.

Au-delà des aspects structurels, institutionnels et financiers, l'articulation de ces quatre domaines de variabilité peut résulter en des structures préscolaires de tonalité bien différenciée, entre pays, type de structures et écoles au niveau local.

[12] Certaines écoles privées procèdent ainsi pour que les parents mesurent la « bonne » préparation offerte à leurs enfants qui sauraient déjà un peu lire, écrire et compter. Cette tendance se retrouve aussi naturellement promue dans les classes préscolaires situées au sein d'une école primaire et sous la conduite d'instituteurs du primaire.

2.6 Des différences entre pays et entre groupes de population dans le degré de préparation au primaire des élèves

L'idée est de reprendre, dans un corpus unique, les données sur les compétences des élèves à l'entrée en primaire dans les 12 pays où de tels travaux ont été menés.

Jusqu'ici, ces différents bilans de connaissances ont été traités de façon autonome, en calculant des scores standardisés avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15 dans tous les pays, sans intégrer la perspective que ces moyennes pouvaient différer d'un pays à l'autre. L'objectif était alors d'examiner si telle ou telle variable pouvait avoir une incidence sur le score global dans le pays, plutôt qu'à évaluer dans quelle mesure le score de préparation au primaire pouvait différer d'un pays à l'autre, en général ou sur certaines dimensions.

Le tableau 7 propose cette perspective nouvelle pour les 12 pays où des informations homogènes existent pour évaluer le degré de préparation des 13 000 nouveaux entrants au primaire comme un échantillon unique. La valeur de chaque score (global et thématique) est également standardisée avec une moyenne de 100 et un écart-type de 15, mais ces chiffres valent maintenant globalement pour l'ensemble des élèves des 12 pays, ceux de chaque pays s'en écartant plus ou moins et pouvant être comparés entre eux.

Tableau 7.

Score de préparation des entrants au primaire, global et par domaines, dans les 12 pays

Pays	Score global factoriel	Espace temps	Association	Graphisme	Quantité Nombre	Rythme	Mémori-sation	Langage-Compréh-ension	Langage-Expression	Compor-tement
Cabo Verde	115,1	99,4	120,6	91,9	96,2	119,1	118,1	117,4	105,8	103,6
Cameroun	96,2	96,5	93,5	102,9	102,8	93,8	97,9	96,4	100,5	97,1
Congo	108,0	99,5	97,8	109,6	104,6	105,1	100,3	110,1	109,4	105,1
Côte d'Ivoire	94,2	95,9	93,1	94,8	92,3	92,3	96,4	100,5	103,5	97,0
Gambie	100,8	102,4	97,9	101,7	106,3	94,5	102,6	98,3	98,3	104,4
Guinée	97,6	104,3	101,0	96,2	101,5	97,6	97,9	95,8	99,6	95,2
Mali	93,2	100,8	97,7	92,6	100,7	95,7	98,5	91,0	90,6	99,0
Niger	101,2	104,1	102,9	105,7	102,1	99,2	102,3	94,6	95,5	102,8
RDC	96,9	96,4	95,8	98,8	104,5	99,3	97,7	97,1	97,5	98,5
Sao Tomé	95,6	96,3	95,6	102,7	80,4	111,8	94,6	98,2	96,0	96,2
Sénégal	104,8	105,6	103,9	108,5	105,2	102,5	97,5	99,4	102,5	103,5
Togo	94,7	98,5	99,6	97,3	97,1	95,5	94,4	97,9	95,6	96,8
Ensemble	100 (15)	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Notes :

Les scores les plus élevés sont surlignés en rouge, tandis que les scores les plus faibles le sont en bleu

Source : Bases de données des enquêtes sur les compétences des élèves entrant en primaire (UNICEF), calculs et estimations des auteurs

L'idée n'est pas de faire un palmarès, notamment parce que le nombre de pays est petit. Mais il est intéressant de constater que les différences entre pays peuvent être substantielles (dans l'échantillon étudié mais sans doute en général dans les 25 pays). Ainsi, le Mali (93), la Côte d'Ivoire (94) et le Togo (95) ont, parmi les 12 pays, les scores globaux de préparation au primaire les plus faibles, alors que celui de Cabo Verde (115) est le plus élevé.

On constate aussi que, dans pratiquement tous les pays, il existe des points forts et des points faibles. Ainsi, pour Cabo Verde, le graphisme et la notion de nombre se situent à un niveau assez faible, alors que son score global est bon par rapport aux autres pays. Le Mali, dont le score global est faible (et qui se caractérise aussi par des scores très faibles au plan du langage), a cependant des scores corrects sur la dimension spatio-temporelle et la notion de nombre.

Mais ces différences entre pays peuvent tenir, d'une part, à la variété des expériences ordinaires des enfants dans leurs contextes nationaux et, d'autre part, à la variété dans la performance, globale et thématique, du préscolaire dont certains enfants ont bénéficié dans chacun de ces pays. Le tableau 8 permet d'évaluer ces deux composantes dans les pays où l'information est disponible.

Il est spécialement intéressant (même s'il ne s'agit pas pour autant d'une surprise) que dans les différents pays, les enfants qui n'ont pas été préscolarisés ont des niveaux de compétence globale pour aborder le cycle primaire assez différenciés. Ainsi, les enfants de cette catégorie sont identifiés comme ayant un déficit global sur ce plan au Togo, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, au Mali, et dans une moindre mesure, à Sao Tomé-et-Principe. Par contraste, leurs homologues de Cabo Verde, de la République du Congo et, dans une moindre mesure, ceux de Gambie ou du Sénégal, présentent des chiffres plus favorables.

Tableau 8.

Disparités dans les contextes nationaux et incidence du préscolaire dans les 12 pays

Domaines thématiques	Global		Espace-temps		Graphisme		Quantité-nombres		Langage compréhension		Langage expression	
Pays	Score non préscolaire	Incidence préscolaire	Score non préscolaire	Incidence préscolaire	Score non préscolaire	Incidence préscolaire	Score non préscolaire	Incidence préscolaire	Score non préscolaire	Incidence préscolaire	Score non préscolaire	Incidence préscolaire
Cabo Verde	110,5	9,4 %	99,1	5,1 %	83,7	11,4 %	92,1	5,2 %	115,2	5,0 %	97,8	9,5 %
Cameroun	88,2	10,4 %	91,8	5,8 %	94,9	10,6 %	98,1	6,0 %	92,9	3,3 %	97,8	3,4 %
Congo	100,8	5,3 %	95,9	4,3 %	104,3	6,5 %	102,6	2,5 %	106,6	1,8 %	106,0	4,1 %
Côte d'Ivoire	89,3	6,2 %	94,1	1,9 %	90,4	6,2 %	91,6	1,0 %	95,9	4,3 %	100,6	3,6 %
Gambie	98,8	1,5 %	101,5	0,5 %	101,6	0,1 %	105,7	0,6 %	95,7	1,7 %	94,9	4,1 %
Guinée	95,3	2,3 %	105,4	-1,7 %	94,8	1,8 %	101,9	-0,4 %	92,5	3,1 %	97,4	2,8 %
Mali	89,9	4,2 %	98,4	2,5 %	91,7	1,3 %	98,7	2,5 %	87,8	3,7 %	87,4	4,6 %
Niger	96,3	5,4 %	102,3	1,6 %	103,3	2,9 %	100,8	1,6 %	90,3	4,4 %	89,1	8,6 %
RDC	97,2	-1,1 %	96,6	-0,7 %	98,6	0,2 %	106,0	-1,7 %	95,5	0,6 %	97,4	0,1 %
Sao Tomé	92,1	10,3 %	92,6	4,7 %	95,7	9,4 %	73,1	12,8 %	115,7	0,4 %	91,9	5,8 %
Sénégal	98,7	6,6 %	102,6	3,1 %	105,0	4,1 %	103,2	2,5 %	94,2	5,1 %	97,7	6,0 %
Togo	87,4	9,7 %	95,1	3,9 %	91,3	8,1 %	95,1	2,5 %	91,9	6,5 %	89,6	8,2 %
12 pays	94,9	6,7 %	97,7	2,9 %	96,3	4,8 %	98,0	2,6 %	97,1	3,7 %	96,3	4,7 %

Note :
Les scores les plus élevés sont surlignés en rouge, tandis que les scores les plus faibles le sont en bleu.
Source : Bases de données des enquêtes sur les compétences des élèves entrant en primaire (UNICEF), calculs et estimations des auteurs.

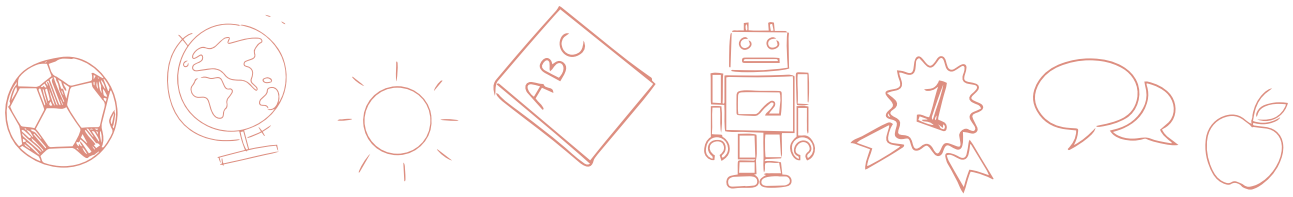
Cette *hiérarchie* globale ne se retrouve qu'imparfaitement lorsqu'on cible les diverses compétences thématiques. Ainsi, au Cabo Verde, les enfants n'ayant pas fréquenté le préscolaire, qui ont un avantage au plan global, se retrouvent avec un déficit pour ce qui est du graphisme ou de la notion de nombre et de quantité. De façon contrastée, c'est la situation symétrique qui est constatée pour les enfants camerounais n'ayant pas été préscolarisés, qui ont un déficit global dans la préparation au primaire mais des scores plus favorables pour le graphisme et la notion de nombre et quantité. La situation du Mali ou du Togo est plus difficile, puisqu'ils se caractérisent par un chiffre global peu favorable, auquel ne sont pas vraiment associés ni de points forts, ni des déficits relatifs pour le graphisme et le langage.

Ce qu'il est surtout intéressant de retenir est que le degré de préparation au primaire des enfants qui n'ont pas bénéficié de préscolarisation varie assez fortement d'un pays à l'autre. Sur cette base, les investissements dans le préscolaire ont bien sûr potentiellement une incidence. Mais on mesure bien aussi que, sur ce plan, c'est la variabilité qui prédomine au sein des pays considérés dans le tableau 8. En effet, l'incidence brute du préscolaire (sans contrôle des caractéristiques sociales ou géographiques des populations qui ont bénéficié, ou non, de préscolarisation, et dont on a vu précédemment la forte prégnance) est très variable d'un pays à l'autre. Ainsi, cette incidence brute est identifiée comme faible en RDC ou en Gambie, alors que des chiffres beaucoup plus favorables sont constatés au Cabo Verde, au Cameroun ou à Sao Tomé-et-Principe. Au total, on constate une compensation, les impacts du préscolaire ayant tendance à être plus forts dans les pays où la population non préscolarisée est caractérisée par des chiffres plus faibles, mais cette tendance n'est pas très marquée ; c'est surtout la dispersion des situations entre les pays qui prédomine[13].

2.7 Réflexion d'ensemble sur l'offre de services préscolaires dans les 25 pays

L'image très forte qui ressort de la description des différents aspects des services préscolaires dans les 25 pays de notre échantillon, à la fois entre les pays et en leur sein, est celle d'une extrême diversité. Cela indique qu'il est possible d'*organiser* les services préscolaires de manières différentes, ce qui offre des marges de manœuvre importantes pour la politique éducative. Cela suggère aussi que toutes ces possibilités ne sont pas équivalentes du point de vue tant du coût des services offerts que des résultats obtenus en matière de couverture, de qualité et sans doute d'équité, et donc de l'efficience dans l'usage des ressources mobilisées.

Dans ce contexte, on mesure bien l'utilité qu'il y aurait à disposer de balises de référence pour penser de façon efficiente l'évolution du préscolaire dans les pays considérés. Il ne s'agit pas de fixer des normes mais plutôt d'identifier des éléments, au sens large, de *bonnes pratiques*, susceptibles d'être déclinées de façon différenciée dans les différents pays, selon leurs spécificités, leurs contraintes et leurs conditions initiales. Dans cette perspective, il est intéressant d'examiner, de façon empirique, les impacts de la fréquentation du préscolaire (tel qu'il est dans les pays) sur le cycle primaire.



[13] Il serait intéressant d'examiner dans quelle mesure un phénomène de compensation pourrait exister avec la possibilité que l'incidence de la préscolarisation soit plus intense pour les individus de milieu social et/ou géographique défavorisés.

03 Les impacts du préscolaire sur le fonctionnement du primaire

Les justifications du préscolaire concernent *a priori* à la fois la dimension individuelle (le développement personnel de l'enfant et sa préparation à sa réussite ultérieure dans la vie, en général, dans le système scolaire en particulier, notamment au cycle primaire, et la dimension collective sur ces mêmes aspects.

Sur les aspects non scolaires, la littérature cite notamment des effets positifs des activités d'accompagnement parental sur le développement et l'intégration sociale de jeunes de milieu social défavorisé, ces activités ayant un effet compensateur d'un milieu familial un peu défaillant. Sur ces aspects, on ne dispose pas de travaux concernant les pays ciblés dans cette note, mais on peut penser que leurs résultats sont susceptibles de s'y appliquer. En revanche, pour ce qui est de l'incidence de la préscolarisation, des résultats plus nombreux, dont certains, spécifiques à 14 des 25 pays visés, peuvent être mobilisés.

3.1 Résultats globaux sur la base de comparaisons internationales

Une récente base de comparaisons internationales[14] permet d'estimer dans quelle mesure les flux au cours du cycle primaire (la fréquence des redoublements[15], la rétention en cours de cycle et l'achèvement du cycle[16]) et le niveau moyen d'apprentissages[17] des élèves en fin de cycle, dans un nombre important de pays, sont statistiquement associés à l'intensité des investissements quantitatifs et qualitatifs faits au niveau préscolaire.

L'identification de l'incidence des investissements pour le préscolaire distingue, d'une part, la dimension quantitative (estimée ici par le TBS, mesure imparfaite de la couverture, mais la seule disponible pour de très nombreux pays) et, d'autre part, la dimension qualitative (estimée ici par la dépense publique par élève dans les structures préscolaires publiques).

En outre, cette identification est *insérée* dans une modélisation multivariée dans laquelle sont prises en considération les caractéristiques sociales des populations (pourcentage des populations rurales et des populations vivant dans la pauvreté) et les caractéristiques disponibles concernant le cycle primaire, à savoir la dépense publique par élève et le rapport élèves-enseignant. La prise en compte de ces deux groupes de variables explicatives est justifiée par le fait qu'elles sont susceptibles d'avoir une incidence sur les différentes variables (redoublement, rétention, achèvement, acquisitions) et qu'elles manifestent une forte variabilité d'un pays à l'autre. Ces dispositions permettent d'estimer de façon plus pertinente l'incidence effective de la préscolarisation (voir tableau A.1, en annexe).

[14] Dans le cadre d'un ouvrage en cours par A. Mingat, dont le titre provisoire est *Fresque quantitative et comparative des systèmes éducatifs des pays du monde ; apprendre de la comparaison.*

[15] *Source : ISU et Banque mondiale.*

[16] *Source : ISU et Banque mondiale pour les variables explicatives, analyses secondaires de 89 enquêtes auprès des ménages (Enquêtes en grappes à indicateurs multiples/Enquête démographique et de santé), dont 41 en Afrique subsaharienne, pour celles de rétention et d'achèvement du primaire.*

[17] Pour les modélisations du niveau des apprentissages (99 pays avec PIB/h inférieur à 12 000 dollars des États-Unis, dont 44 en Afrique subsaharienne), la source d'information est l'ISU et la Banque mondiale pour les variables explicatives. Une estimation hybride est fondée sur les scores à des dispositifs internationaux – Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), Étude internationale sur les tendances de l'enseignement des sciences et des mathématiques) – et sur la statistique du nombre d'années d'études nécessaires pour assurer que 80 % des jeunes adultes « savent lire » (estimée dans les enquêtes auprès des ménages) pour le score d'apprentissages des élèves des différents pays.

Selon ces estimations, quatre grands résultats ressortent clairement :

- Le premier est que si les coefficients associés au préscolaire ont bien les signes attendus, l'incidence du préscolaire n'est pas statistiquement significative sur la fréquence des redoublements au cycle primaire ; elle est en revanche significative sur le taux de rétention au cours du cycle primaire, sur le taux d'achèvement de ce cycle et sur le niveau d'acquisition des élèves à la fin du primaire.

- Le deuxième est que, dans aucun des différents modèles estimés, le montant des ressources par élève dans le préscolaire public ne montre une incidence significative sur les variables de résultats au cycle primaire. Mais on peut imaginer que les ressources par élève ne soient pas un indicateur de la qualité effective du service et que si les ressources n'ont pas d'incidence, les modes d'organisation, contenus et approches (qui dépendent assez peu des ressources) en ont. Nous aurons ultérieurement l'occasion de montrer que cette hypothèse est empiriquement assez valide. Cela suggère que s'il n'est pas nécessaire de mobiliser des niveaux importants de ressources par élève, il est en revanche important de veiller à la pertinence de leur utilisation concrète pour assurer l'efficience du dispositif.

- Le troisième est que, de façon globale, l'incidence du préscolaire s'avère plutôt plus forte dans les pays d'Afrique subsaharienne que dans l'ensemble des pays de niveau de développement faible ou intermédiaire.

- Enfin, le quatrième est que l'incidence du préscolaire sur les statistiques du primaire, au-delà d'être statistiquement significative, est aussi d'une intensité notable. Ainsi, dans l'explication de la rétention au primaire parmi les pays d'Afrique subsaharienne, le poids du TBS du préscolaire est au même niveau que celui du rapport élèves-enseignant au primaire, et plus élevé que celui du rural. Dans l'explication du taux d'achèvement, le poids du TBS du préscolaire l'emporte sur celui du rapport élèves-enseignant au primaire et sur celui du rural. Enfin, dans l'explication du niveau d'acquisitions des élèves en fin de primaire, le TBS du préscolaire pèse d'un poids équivalent à celui de la pauvreté de la population et à celui du rapport élèves-enseignant au primaire.

Au total, sur la base des données comparatives internationales, en particulier dans les pays d'Afrique subsaharienne, le préscolaire (même limité à sa composante quantitative) est bien identifié comme ayant des incidences positives conséquentes sur le cycle primaire, dans ses flux (sur la rétention des élèves, moins sur les redoublements) comme dans le niveau d'acquisitions de ses élèves.

3.2 Des résultats d'analyses spécifiques dans 14 des 25 pays ciblés

Les données du PASEC, en dépit de certaines limites (le préscolaire n'est pas leur objectif central), offrent des angles complémentaires intéressants pour analyser l'incidence du préscolaire sur le cycle primaire. Elles présentent le triple avantage de fournir des informations de nature individuelle (non agrégées comme celles utilisées au point précédent), de distinguer selon que le préscolaire a été suivi dans une structure publique ou privée, et pour ce dernier cas, s'il s'agit de structures laïques ou confessionnelles, ainsi que de distinguer le fonctionnement du primaire en début de cycle (2e année) et celui en fin de cycle (dernière année). Par ailleurs, la base de données du PASEC permet d'évaluer l'incidence du préscolaire sur le cycle primaire à la fois sur le niveau d'acquisitions des élèves et, de façon un peu détournée, sur les redoublements (elle ne permet cependant pas d'évaluer l'incidence du préscolaire sur les risques d'abandon).

Compte tenu du volume des aspects abordés, les résultats sont présentés d'abord pour ceux qui concernent le début du cycle primaire, puis pour la dernière année de ce cycle d'études (en distinguant la dimension des redoublements et celle des apprentissages).

Pour chaque domaine de résultats, nous ciblons non pas les impacts bruts du préscolaire (qui les surestiment fortement) mais les impacts nets, obtenus dans des spécifications économétriques appropriées (voir encadré 3).

ENCADRÉ 3.

Analyses des données du PASEC 2019 : questions de méthodes

1. La comparaison brute des élèves qui ont fréquenté le préscolaire et de ceux qui n'y sont pas allés n'est pas pertinente, car les enfants qui ont été au préscolaire (surtout lorsque le système est peu développé) ont plus souvent des caractéristiques (milieu social et géographique) qui les font (même sans préscolaire) mieux réussir au primaire. La comparaison brute surestime donc l'effet de la préscolarisation. On préfère alors une comparaison nette qui purge la comparaison brute (contrôle statistique) de l'incidence de ces variables parasites jointes.

2. Mais la nécessité du contrôle statistique pour obtenir des estimations non biaisées de l'incidence du préscolaire doit aller au-delà du contrôle de l'incidence parasite de ces facteurs sociaux. Il est intéressant d'intégrer aussi la possibilité de biais de sélection liés à la motivation particulière des familles à préscolariser leurs enfants. Pour illustrer le mécanisme susceptible d'être à l'œuvre, on peut mettre en regard la situation objective d'un jeune de 3 à 5 ans, dont les chances d'avoir accès à la préscolarisation dépendent de la localisation et des conditions de vie de sa famille, et le fait qu'il ait été ou non préscolarisé (dans telle ou telle formule de préscolarisation).

Si compte tenu des caractéristiques de sa famille, un jeune a par exemple 60 % de chances objectives d'être préscolarisé et qu'il ne l'est pas, cela invite à penser que sa famille manifeste une faible motivation pour l'école (pour aller au préscolaire et sans doute ultérieurement pour soutenir la scolarisation de cet enfant au primaire). En contrepoint, la situation d'un enfant qui est préscolarisé alors qu'il avait des chances faibles de l'être (par exemple 20 %) peut manifester une motivation plus affirmée de sa famille pour la scolarisation. L'existence d'un tel mécanisme conduirait à ce que l'impact réel de la préscolarisation soit plus faible que ce qui pourrait, en premier examen, être évalué sur la base des données statistiques nettes des facteurs sociaux (comme au point 1 ci-dessus). L'approche développée par J. Heckman pour traiter de ces biais de sélection a été mise en œuvre.

3. Enfin, il importe de prendre en compte que si les élèves socialement favorisés sont plus enclins à aller au préscolaire (et plus le privé que le public), ils fréquentent aussi davantage des écoles primaires privées (où les acquisitions sont globalement meilleures). Comme on évalue les effets du préscolaire sur les scolarités au primaire, il convient de contrôler aussi l'incidence de ces comportements familiaux au cycle primaire.

Des dispositions analytiques à priori appropriées (mais on ne peut jamais être certain qu'elles le soient toutes parfaitement) existent dans l'arsenal statistique pour traiter les divers types de circonstances qui viennent d'être décrites conceptuellement. Elles ont été mises en œuvre dans les analyses effectuées dans le cadre de ce travail. Elles permettent alors d'aboutir à des mesures purgées des sources de surestimation et de biais de sélection et d'aboutir à des mesures de l'incidence effective de la fréquentation du préscolaire sur les résultats des élèves au cycle primaire.

3.2.1 L'incidence du préscolaire sur les résultats constatés en début de cycle primaire

Concernant le niveau moyen d'acquisitions des élèves, le tableau A.2, en annexe, permet de faire les observations globales suivantes :

- On mesure l'existence de variations notables entre les pays, de 478 au Togo à 619 au Burundi, pour une valeur moyenne globale de 537 sur les 14 pays considérés.
- Des écarts existent aussi selon le statut de l'école primaire, avec un chiffre de 525 dans le public et de 567 dans le privé, soit un différentiel de 42 points à l'avantage des secondes.
- Des écarts bruts notables existent dans le score des élèves du primaire selon leur préparation préscolaire. Ainsi, le score moyen est de 572 pour ceux qui ont été préscolarisés et de 522 pour ceux qui ne l'ont pas été (50 points d'écart). Mais ce différentiel varie fortement selon les pays avec, d'un côté, des chiffres faibles au Burundi (14 points), ainsi qu'à Madagascar et au Sénégal (30 points) et, de l'autre, des valeurs beaucoup plus favorables au Congo et au Cameroun (60 points) et surtout au Burkina Faso (82 points) et en Guinée (85 points).

Des diversités entre les pays, de forte ampleur également, sont constatées quant au redoublement (voir tableau A.3). De façon globale sur les 14 pays, on compte qu'un élève en 2e année primaire a déjà perdu en moyenne 0,35 année parce qu'il a redoublé la 1re année du cycle et/ou qu'il est en train de redoubler la 2e année. Cet indicateur de redoublement s'étend sur une plage allant de 0,20 au Burkina Faso à 0,79 au Burundi.

On constate aussi des différences notables dans l'intensité des redoublements en début de cycle primaire selon le type d'écoles primaires fréquentées. Ainsi, la statistique la mesurant s'établit en moyenne sur les 14 pays à 0,37 dans les écoles publiques et à 0,25 dans les écoles privées. Cet avantage des écoles privées se retrouve dans tous les pays considérés.

Les élèves qui ont bénéficié d'une préparation préscolaire ont tendance à redoubler moins en début de cycle primaire mais la différence n'est pas conséquente puisque, sur les 14 pays, la moyenne de la statistique utilisée est de 0,33 pour ceux qui ont été préscolarisés, contre 0,36 pour ceux qui ne l'ont pas été. En outre, on note que les élèves préscolarisés dans le public redoublent davantage (0,38) que ceux qui n'ont pas été préscolarisés (0,33). L'écart (0,05) n'est certes pas considérable, mais il se vérifie dans près de la moitié des pays.

Les redoublements au début de primaire sont en revanche notablement plus faibles chez les élèves qui ont fréquenté le préscolaire privé (0,25), cet avantage se retrouvant dans la grande majorité des pays. Il ne faut pas pour autant tirer des conclusions hâtives sur la valeur du préscolaire privé, car les enfants qui l'ont fréquenté sont, d'une part, issus en moyenne de milieux plus favorisés et, d'autre part, plus susceptibles de suivre une scolarité primaire dans le privé (où les redoublements sont de façon générale moins fréquents que dans le public).

Mais ce qui nous intéresse de façon plus manifeste, ce ne sont pas les écarts bruts selon la préscolarisation des élèves, dont le niveau incorpore, de façon inopportune, l'incidence de facteurs autres que la fréquentation préscolaire, mais la valeur nette de ces écarts, après contrôle des caractéristiques géographiques et sociales des élèves, du statut de l'école fréquentée au primaire et des biais de sélection dans l'accès au préscolaire en général, et à ses différentes formules en particulier. Les valeurs nettes estimées de l'incidence de la fréquentation préscolaire sur les acquisitions et les redoublements en début de primaire sont consignées dans le tableau 9.

Sur la base de ces estimations *nettes*, le premier aspect qui ressort est celui d'une très grande dispersion. Selon les pays, les impacts globaux du préscolaire, comme ceux associés aux différentes formules de préscolarisation, varient fortement, sachant qu'il reste de la variabilité au sein de chaque pays et de chacune des formules (venant probablement de la variabilité qui existe entre les structures préscolaires d'une même formule au sein de chaque pays, comme cela a déjà été identifié dans les bilans de compétences).

Tableau 9.

Impacts nets de la fréquentation et du type de préscolaire sur le score d'acquisitions des élèves en 2e année, ainsi que sur le redoublement[18] dans les 14 pays

Pays	Gains nets du préscolaire sur les scores d'acquisitions de 2e année primaire				Gains nets du préscolaire sur l'indicateur de redoublements de 1re/2e année primaire (en % d'année)			
	Préscolaire global/pas de préscolaire	Préscolaire public/pas de préscolaire	Préscolaire privé laïc/pas de préscolaire	Préscolaire privé confessionnel/ pas de préscolaire	Préscolaire global/pas de préscolaire	Préscolaire public/pas de préscolaire	Préscolaire privé laïc/pas de préscolaire	Préscolaire privé confessionnel/ pas de préscolaire
Bénin	1,0	- 3,4	6,4	3,2	- 6,6 %	- 7,6 %	- 7,2 %	17,1 %
Burkina Faso	53,9	81,1	41,0	30,7	0,3 %	- 9,7 %	1,8 %	- 19,9 %
Burundi	3,5	7,1	14,9	-10,9	2,4 %	1,4 %	- 0,1 %	6,3 %
Cameroun	17,4	15,3	19,6	13,1	15,9 %	12,1 %	17,7 %	7,8 %
Congo	10,6	- 16,2	24,6	11,7	10,7 %	10,8 %	9,5 %	3,5 %
Côte d'Ivoire	18,0	15,2	30,0	25,8	7,6 %	8,3 %	11,1 %	3,3 %
Gabon	25,6	9,0	27,9	14,8	13,4 %	8,5 %	8,7 %	15,2 %
Guinée	42,8	113,3	19,0	152,4	- 2,5 %	- 0,2 %	- 3,1 %	33,3 %
Madagascar	22,6	3,6	46,7	20,1	7,3 %	2,5 %	16,0 %	0,4 %
Niger	8,1	10,0	9,2	18,1	- 8,6 %	- 10,1 %	14,3 %	- 1,5 %
RDC	33,0	9,7	50,9	- 12,9	- 7,5 %	- 21,8 %	- 6,6 %	- 0,2 %
Sénégal	7,0	- 5,1	36,1	4,6	3,9 %	8,0 %	3,0 %	11,4 %
Tchad	21,4	- 11,3	11,5	29,9	- 5,8 %	- 26,0 %	0,3 %	- 8,6 %
Togo	13,7	9,8	38,8	- 16,6	9,4 %	6,9 %	13,3 %	14,1 %
Ensemble	15,7	5,4	28,9	11,0	2,8 %	0,1 %	5,5 %	4,1 %

Notes :
Les cases sur fond rouge correspondent aux situations où les impacts nets du préscolaire ne sont pas statistiquement significatifs ; celles sur fond bleu sont pour des nombres trop réduits d'observations.

Source : Bases de données des enquêtes sur les compétences des élèves entrant en primaire (UNICEF), calculs et estimations des auteurs.

En moyenne, sur les 14 pays, on note une incidence positive de la fréquentation préscolaire sur la performance des élèves en début de cycle primaire. En effet, la fréquence des redoublements est, toutes choses égales par ailleurs, significativement inférieure pour ceux qui ont suivi une forme ou une autre de préscolarisation. De même, le score d'acquisitions, mesuré par des épreuves communes standardisées, est significativement plus élevé pour les élèves qui ont été préscolarisés avant d'accéder au primaire.

Ce résultat, certes positif, est toutefois un peu *terni* par le fait que les gains moyens du préscolaire pour les 14 pays (de 2,8 % sur l'indicateur des redoublements et 15,7 points sur le score d'acquisitions) sont relativement *modestes*. Mais on doit considérer que les impacts estimés résultent de façon jointe de la valeur fondamentale du concept de préscolarisation et de la manière plus ou moins pertinente avec laquelle il a été mis en œuvre. S'il n'est pas possible de séparer ces deux composantes de façon formelle avec les données disponibles, le fait que ces impacts globaux diffèrent de façon sensible d'un pays à l'autre illustre tout de même sans ambiguïté que *tous les pays ne se révèlent pas également performants pour mettre en œuvre le concept commun de préscolaire.*

[18] L'indicateur est établi sur les élèves de 2e année dans l'enquête. Il vaut 0 pour ceux (70 % des élèves de l'enquête) qui n'ont pas redoublé la première année primaire et qui suivent la 2e année sans l'avoir redoublée ; il vaut 1 pour ceux (25 %) qui ont redoublé la 1re année ou sont redoublants de 2e année ; enfin il vaut 2 pour ceux qui ont redoublé la 1re année et qui sont de nouveau redoublants en 2e année au moment de l'enquête.

Ainsi, on trouve des pays comme le Burkina Faso ou la Guinée, où l'impact de la préscolarisation est respectivement de 54 et de 43 points, alors qu'au Bénin et au Burundi, les chiffres correspondants ne sont respectivement que de 1 et de 3,5 points, sans être même statistiquement différents de zéro. Dans ces conditions, il est raisonnable de penser d'une part, que la piètre performance du Bénin et du Burundi doit peu au concept de préscolarisation et beaucoup à des défaillances dans la façon dont il a été mis en œuvre ; et d'autre part, que la *valeur* du concept au début du cycle primaire est au moins égale à 45 points, car il est probable que des progrès additionnels pourraient aussi être faits au Burkina Faso ou en Guinée.

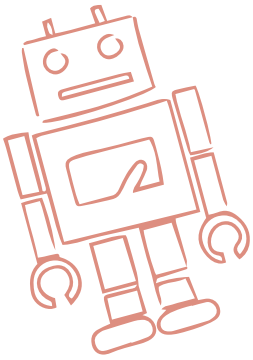
Une situation comparable se retrouve pour l'impact sur la réduction des redoublements. On peut alors tabler que la *valeur du concept* de préscolarisation peut, à elle seule, réduire la fréquence des redoublements sur les deux premières années du cycle primaire d'au moins 40 % par rapport à ce qui est observé en l'absence de préparation préscolaire. Ces derniers chiffres peuvent être considérés comme très satisfaisants.

Enfin, un résultat majeur des analyses concernant l'impact du préscolaire sur les résultats des élèves en début de cycle primaire est l'existence de profondes différences selon le statut (public, privé laïc ou privé confessionnel) de la structure dans laquelle l'élève a été préscolarisé (pour ceux qui l'ont été).

La distinction des types de structure ne renvoie pas une image favorable des structures publiques. En effet, sur les 14 pays, l'impact net moyen du préscolaire sur le score d'apprentissages n'est que de 5,4 points[19] et l'impact net moyen du préscolaire sur la fréquence des redoublements lors des deux premières classes du primaire est quasi nul (0,1 %) et statistiquement non significatif. C'est seulement dans six des 14 pays que l'impact du préscolaire sur les redoublements en début de primaire est positif (preuve que *c'est possible)*.

En contrepoint à ce résultat décevant, les structures privées obtiennent des résultats beaucoup plus satisfaisants, notamment les structures privées laïques, qui ont en moyenne la performance la plus élevée, à savoir + 29 points sur le score d'acquisitions et -5,5 % sur l'indicateur des redoublements (ce qui signifie une réduction des redoublements de l'ordre de 1 sur 6). Avec un chiffre moyen de + 4,1 %, le gain est un peu plus faible dans les structures privées confessionnelles. Mais, de nouveau, au-delà des chiffres moyens (qui mélangent des situations pour lesquelles la mise en œuvre est bonne ou non), on constate des chiffres élevés, notamment pour le Burkina Faso, Madagascar, la RDC et le Togo.

Par ailleurs, le fait que, dans de nombreux pays, le coefficient du privé confessionnel soit positif tout en étant peu significatif manifeste *a priori* l'existence d'une assez forte hétérogénéité dans ces structures préscolaires, caractérisées, comme le constatent de façon intuitive les acteurs du système dans le contexte africain, à la fois par des établissements d'excellence et des établissements de qualité plus modeste.



[19] Sachant que, dans cinq des 14 pays considérés, la fréquentation du préscolaire est sans incidence positive, ou sans incidence positive statistiquement significative, sur le niveau d'acquisitions des élèves en 2e année primaire.

3.2.2 L'incidence du préscolaire sur les résultats constatés en fin de cycle primaire

Sur la base de la méthodologie retenue, le tableau 10 montre les résultats obtenus pour ce qui est du score d'acquisitions des élèves dans la dernière classe du primaire et de l'intensité des redoublements sur l'ensemble du cycle.

Tableau 10.

Incidence nette de la fréquentation préscolaire sur les scores d'acquisitions des élèves dans la dernière classe du cycle primaire et les redoublements sur le cycle

	Gains nets du préscolaire sur le score d'acquisitions des élèves de la dernière classe du primaire				Indicateur de redoublement	Gains nets du préscolaire sur le nombre de redoublements sur le cycle primaire			
Pays	Préscolaire global	Préscolaire public	Préscolaire privé laïc	Préscolaire privé confessionnel	Préscolaire	Préscolaire global	Préscolaire public	Préscolaire privé laïc	Préscolaire privé confessionnel
Bénin	21,3	14,0	36,2	20,7	0,95	0,116	0,059	0,225	0,255
Burkina Faso	32,2	6,5	49,5	36,9	0,59	0,099	- 0,040	0,168	0,218
Burundi	7,2	2,8	32,9	17,0	1,43	0,137	0,170	0,324	- 0,248
Cameroun	22,4	10,9	42,8	14,3	0,61	0,088	0,022	0,216	- 0,026
Congo	10,6	- 13,7	24,4	- 3,1	0,73	0,101	- 0,029	0,169	0,106
Côte d'Ivoire	24,0	24,3	22,5	25,4	0,75	0,142	0,136	0,203	0,000
Gabon	11,8	12,0	11,1	10,6	1,44	0,266	0,132	0,431	0,268
Guinée	23,9	3,6	31,9	45,2	0,57	- 0,087	- 0,152	- 0,034	- 0,312
Madagascar	20,6	5,6	35,5	7,9	0,96	- 0,123	- 0,035	0,269	0,345
Niger	8,5	5,1	36,3	10,0	0,38	- 0,028	- 0,025	0,008	- 0,060
RDC	6,2	- 1,1	16,3	11,4	0,48	0,002	0,023	- 0,010	- 0,064
Sénégal	- 6,0	- 13,8	10,3	- 10,8	0,64	- 0,013	- 0,029	0,028	- 0,040
Tchad	- 7,0	- 16,5	2,7	20,2	0,68	- 0,349	- 0,448	- 0,302	0,134
Togo	14,4	2,3	39,0	4,5	0,74	0,156	0,164	0,129	0,483
Ensemble	13,8	3,4	30,2	12,2	(0,762)	0,001	- 0,058	0,080	0,044

Notes :
Les cases sur fond rouge correspondent aux situations où les gains du préscolaire sont les plus faibles, tandis que celles sur fond bleu correspondent à celles où les gains du préscolaire sont les plus élevés.

Source : Enquêtes PASEC (2019), calculs et estimations des auteurs.

Le ciblage sur la 6e année du primaire (plutôt que sur la 2e année) ne modifie pas le fait qu'il existe une forte dispersion de l'incidence du préscolaire sur le primaire, à la fois entre pays et entre formules de préscolarisation, tant en référence aux acquisitions qu'aux redoublements.

Cela étant noté, un aspect nouveau et important à souligner est qu'on trouve encore *des traces positives de la préscolarisation sur les acquisitions des élèves en fin de primaire.* Ce résultat a une portée d'autant plus importante que :

- sa valeur quantitative moyenne est très proche de celle évaluée en 2e année primaire (eu égard entre autres que l'échelle des scores est telle que sa valeur est un peu plus élevée en 2e année) ;
- l'écart entre ceux qui ont fréquenté le préscolaire et ceux qui n'y sont pas allés est sans doute plus fortement sous-estimé en 6e qu'en 2e année.

Le préscolaire peut donc imprimer des traces significatives et durables sur les acquisitions des élèves jusqu'au terme du primaire (et très vraisemblablement au-delà). Toutefois, si ce point est globalement valide, il ne l'est pas pour deux pays, le Sénégal et le Tchad, sachant qu'il l'est très peu pour trois autres, le Burundi, le Niger et la RDC. Mais, en contrepoint de ce résultat non satisfaisant, les impacts nets estimés sont d'une intensité très notable au Bénin, au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, en Guinée et à Madagascar, preuve que cela est possible.

À l'instar de ce qui a été identifié pour la 2e année, le type de structures préscolaires fait des différenciations substantielles. Les structures publiques ont encore des performances très faibles, avec un gain global sur les 14 pays de seulement 3,4 points en termes d'acquisitions (il y a huit pays sur 14 dans lesquels le gain n'est pas différent de zéro) et un déficit net (et significatif) au plan des redoublements au cycle primaire. Le contraste est saisissant, en particulier avec les élèves qui ont fréquenté le préscolaire laïc. En effet, le gain moyen est de 30 points pour le préscolaire privé laïc en termes d'acquisitions (cela s'applique avec une intensité moyenne plus forte encore à neuf des 14 pays considérés) et de 5,8 % sur les redoublements[20]. De nouveau, la performance du préscolaire privé confessionnel (+ 12 points en moyenne) sur le score d'acquisitions, tout en étant bien meilleure que celle des structures publiques, reste en deçà de celle du privé laïc.

3.2.3 Éléments de conclusion sur l'impact du préscolaire sur le primaire

Ce regard plus global suivra une double perspective. La première confronte les performances du préscolaire des différents pays selon qu'elles sont évaluées en 2e ou en 6e année du cycle primaire, et selon qu'elles concernent les redoublements ou le score d'apprentissages. La seconde consiste à évaluer l'impact du préscolaire sur le primaire dans un pays et de le mettre en regard avec le niveau des ressources mobilisées par élève.

Les graphiques 5 mettent en regard l'incidence nette de la fréquentation du préscolaire sur :

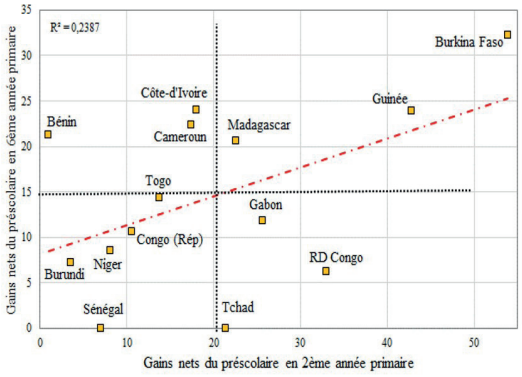
- les apprentissages des élèves en 2e et en 6e année primaire ;
- les redoublements sur les deux premières années et au cycle primaire.

Dans chacun de ces graphiques, les pays dont le préscolaire est plus performant sur la 2e année primaire ont une tendance d'intensité moyenne à l'être également dans la suite du cycle.

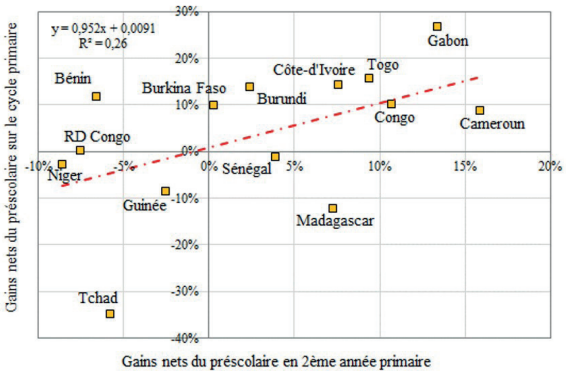
[20] Soit une diminution de l'ordre de 8 % du nombre de redoublants sur le cycle, sachant que cet effet a principalement été acquis dans les premières années du primaire.

Graphiques 5.

Incidence nette de la fréquentation du préscolaire sur les résultats au primaire



Scores d'acquisitions des élèves



Réduction des redoublements

Source : Enquêtes PASEC (2019), calculs et estimations des auteurs.

L'incidence sur le score d'acquisitions (graphique de gauche) est spécialement intéressante. On peut distinguer plusieurs groupes de pays :

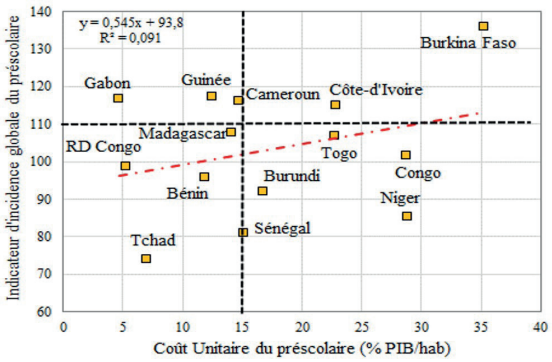
- Le Burkina Faso et la Guinée sont les pays les plus performants en ce sens que leurs services préscolaires ont un impact positif plutôt fort sur les apprentissages sur l'ensemble du cycle primaire (au début et à la fin).
- Dans la mesure où ils sont caractérisés par une incidence dans la moyenne pour ce qui est du début du cycle primaire et une incidence meilleure que la moyenne dans la suite du cycle primaire, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et Madagascar sont également dans une situation assez favorable.
- La performance du préscolaire au regard des apprentissages au Gabon et au Togo se situe dans la moyenne des 14 pays considérés. Le Congo peut être mis dans cette même catégorie ; l'incidence du préscolaire sur les apprentissages au primaire est certes notable mais reste inférieure à la moyenne tant au début du primaire que dans la suite du cycle.
- La situation du Bénin, d'une part, du Tchad et de la RDC, d'autre part, est plus atypique, et de ce fait plus intéressante au plan heuristique. Nous avons noté précédemment que les contenus du préscolaire pouvaient s'articuler, d'un côté, sur le souci de faciliter l'accès au primaire et les premiers apprentissages ou, d'un autre côté, sur celui de contribuer au développement personnel et cognitif de l'enfant dans une perspective plus longue et plus fondamentale. On souligne souvent que les deux perspectives sont importantes et qu'un certain *équilibre* est souhaitable. Cela dit, chaque pays met le curseur dans des positions différentes au regard de ces deux objectifs. Le positionnement du Bénin dans le graphique suggère que ce pays pourrait surtout avoir misé sur le second (et y avoir assez bien réussi), alors que le positionnement de la RDC, et plus encore du Tchad, suggère que ces deux pays ont beaucoup misé sur le début du primaire, en donnant assez peu d'importance (c'est surtout le cas du Tchad) aux aspects cognitifs à plus long terme.
- Enfin, il ressort des analyses effectuées que la situation du Burundi, du Niger et du Sénégal est difficile au regard de l'impact du préscolaire sur les apprentissages au primaire. Ce n'est pas au plan de l'équilibre entre les deux objectifs cités ci-dessus que se pose la difficulté, l'incidence étant très faible sur chacun d'eux.

En ce qui concerne la mise en regard des dépenses engagées et des bénéfices obtenus chez les élèves, deux aspects sont considérés. Le premier concerne l'efficience dans la production des services préscolaires en se posant la question de savoir dans quelle mesure un volume important de ressources par élève est nécessaire pour avoir un système de qualité. Le second est de l'ordre de la justification structurelle des budgets alloués au préscolaire dans les arbitrages de la politique éducative des pays.

Pour ce qui est de l'efficience des services préscolaires, on a vu que l'incidence des activités préscolaires variait de façon substantielle d'un pays à l'autre, ainsi que leur coût unitaire. Il est intéressant de mettre en regard ces deux éléments ; c'est ce que propose le graphique 6.

Graphique 6.

Coûts unitaires et incidence globale du préscolaire sur le primaire (14 pays)



Source : Mingat (en cours), Enquêtes PASEC (2019), calculs et estimations des auteurs.

Ce graphique montre un paysage très dispersé avec très peu de relation statistique entre le niveau de dépense par élève dans le préscolaire et les effets obtenus au primaire. Ainsi, le coût unitaire est proche au Burundi, au Cameroun, en Guinée, à Madagascar et au Sénégal, alors que les impacts dans le primaire sont très différents. De même, on observe un niveau comparable des impacts obtenus au primaire dans des pays tels que le Cameroun, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée et Madagascar, alors que ces pays sont caractérisés par des niveaux de dépenses par élève dans le préscolaire extrêmement différents.

Il serait bien sûr excessif de suggérer qu'on peut obtenir n'importe quel niveau d'impact dans le primaire avec n'importe quel niveau de dépense par élève dans le préscolaire. Mais cela suggère tout de même fortement qu'il conviendrait de porter beaucoup d'attention pour que les services préscolaires génèrent effectivement des impacts significatifs dans le primaire et pour que l'organisation de ces services conduise à une dépense par élève aussi contenue que possible. L'observation de l'échantillon des pays analysés montre que cette double perspective n'est pas spontanément réussie ; elle pointe que des progrès sont nécessaires et suggère que cela est raisonnablement possible.

Pour ce qui est des aspects plus structurels, la question de fond, forcément un peu difficile à aborder, est celle de connaître les conditions qui feraient des dépenses publiques dans le préscolaire un investissement efficace.

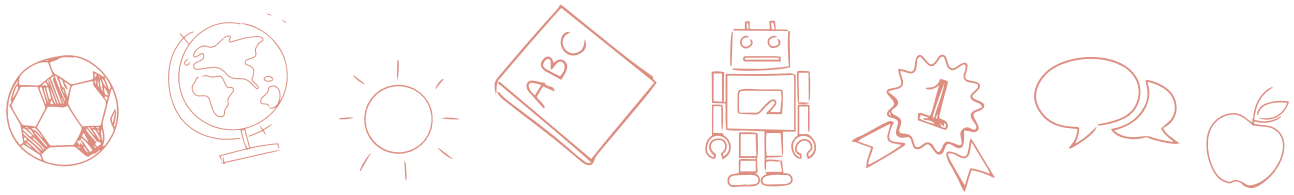
Les ressources pour assurer des services préscolaires, en général et en Afrique subsaharienne, ne sont pas anecdotiques ; sur deux années, elles représentent en moyenne 29 % du PIB par habitant. En contrepoint, six années de primaire coûtent environ 62 % du PIB par habitant. Même si on sait que les bienfaits des activités pour la petite enfance et le préscolaire ne se limitent pas au primaire et englobent des dimensions sociales plus larges, les impacts du préscolaire sur le primaire entrent forcément en considération lorsqu'on veut justifier son financement.

Sur ce plan, on ne peut se contenter d'arguer des avantages susceptibles d'être obtenus dans les deux premières années primaires, car on ne peut justifier de dépenser 29 % du PIB par habitant dans le préscolaire pour améliorer l'usage des 21 % du PIB par habitant dépensés lors des deux premières années primaires. Cette réflexion a potentiellement une portée significative pour la définition des activités préscolaires : elles ne peuvent se justifier que dans la mesure où le préscolaire produit des effets suffisamment intenses et suffisamment durables sur la vie des individus, jusqu'au terme de leur scolarité primaire. Cela a des implications assez claires sur les contenus du préscolaire et sur l'équilibre entre ceux qui visent l'accès au primaire (qui sont importants) et ceux qui visent des perspectives plus longues (qui le sont donc encore davantage).

Les analyses présentées dans cette section ne sont certes ni parfaites ni complètes mais elles permettent de dessiner quelques conclusions, sans doute provisoires, qu'on peut juger intéressantes dans une perspective de connaissance, et utiles à la réflexion avant d'agir.

On peut, en premier lieu, retenir qu'il existe une incidence du préscolaire sur la carrière des élèves au primaire, tant sur la dimension des apprentissages que sur celle du redoublement. Il faut néanmoins souligner que cette incidence n'est pas considérable ; ceci est lié au fait qu'il existe une forte dispersion de l'incidence du préscolaire sur le primaire, à la fois entre pays mais aussi entre formules de préscolarisation. À ce titre, le préscolaire privé s'avère, dans tous les pays, plus efficace que le préscolaire public.

Il faut, en second lieu, garder en tête qu'il est crucial, notamment dans une logique de plaidoyer en faveur du préscolaire, que les services préscolaires génèrent des impacts significatifs dans le primaire, mais aussi que ces impacts soient durables et ne touchent pas seulement les premières années du cycle.



04 Éléments à considérer pour les évolutions futures du préscolaire

Sur la base des analyses qui mettent en regard la variété des modes d'organisation, des contenus et des pratiques rencontrées dans les plus de 1 200 structures préscolaires enquêtées, avec le degré de préparation au primaire des 13 000 nouveaux entrants, au sein des 12 pays où un bilan de compétences a été réalisé, on peut identifier les façons de procéder qui se révèlent les plus pertinentes et les plus coût-efficaces.

4.1 Éléments structurels du système

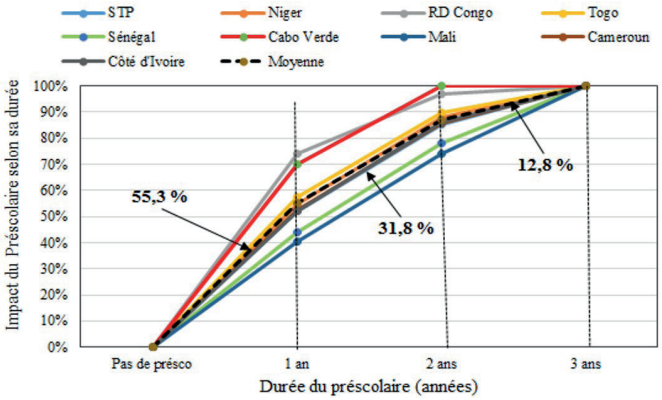
Le premier aspect à considérer est de nature quantitative et concerne la couverture du système. En 2018, la proportion des entrants en primaire qui avaient bénéficié d'une forme ou d'une autre de préscolarisation dépassait les 50 % dans neuf des 25 pays considérés (et même 70 % dans six d'entre eux) alors que dans quatre autres, cette statistique était inférieure ou proche de 10 %. Dans ces circonstances, l'idée pour les 10 années à venir est sans doute de viser les 100 % pour les pays qui ont déjà 70 % d'entrants en primaire qui ont été préscolarisés. Mais une telle ambition n'est pas plausible pour les pays les plus en retard. Si tous les pays doivent anticiper la couverture la plus large possible, on peut toutefois fixer un seuil minimum de peut-être 25 à 30 % en 2030, pour assurer que tous disposent à cette date d'un système structuré et fonctionnel de préscolaire, qui faciliterait les évolutions futures.

Un deuxième aspect, de nature structurelle, concerne les formules préscolaires qu'il serait intéressant de promouvoir. À cet égard, il est utile de rappeler que les structures privées ne doivent pas être négligées, car elles peuvent offrir des places de préscolaire généralement de qualité à un certain nombre d'élèves (souvent urbains et dont les parents ont les moyens de payer les frais de scolarité), sans peser sur le financement public. Mais les structures publiques devront avoir un rôle essentiel parce que, d'une part, l'expansion de l'offre privée va suivre sa dynamique propre, laissant un rôle graduellement plus grand au public et, d'autre part, l'expansion des effectifs va inclure progressivement davantage d'enfants de milieu rural et socialement défavorisés.

Un troisième aspect concerne la durée des services préscolaires offerts, pour laquelle on peut distinguer le nombre d'années d'études et le nombre d'heures d'activités dispensées chaque année. Sur le nombre d'années d'études préscolaires, on dispose, dans l'échantillon de chaque pays, d'élèves entrant en primaire dont certains n'ont pas fréquenté le préscolaire et certains qui y ont été, pendant un an, deux ans ou trois ans. En utilisant les variables construites sur cette base dans la modélisation du score individuel de préparation au cycle primaire, on peut identifier l'incidence de la durée des études préscolaires sur le degré de préparation au cycle primaire. Le graphique 7 illustre les résultats ainsi obtenus.

Graphique 7.

Impact du préscolaire selon sa durée sur le degré de préparation des élèves au cycle primaire



Source : Bases de données des enquêtes sur les compétences des élèves entrant en primaire (UNICEF), calculs et estimations des auteurs.

La courbe de l'impact du nombre d'années de préscolaire sur la préparation des élèves au primaire a la même forme dans les différents pays considérés. De façon globale, une durée plus longue du préscolaire correspond, toutes choses égales par ailleurs, à une meilleure préparation des élèves au primaire. Mais le pattern entre les deux variables n'est pas linéaire.

En effet, une seule année de préscolaire permet d'assurer en moyenne 55 % du niveau de compétences que trois années de préscolarisation auraient permis. Avec deux années, ce chiffre passe à 87 %. Cela signifie que l'impact spécifique (additionnel par rapport à une seule année) de la deuxième année représente 32 % du total et que la troisième année n'apporte que 13 %.

On mesure donc que si une seule année de préscolaire permet bien la production de compétences pour l'entrée au primaire, cette contribution n'est que partielle. La deuxième année conforte les apports de la première année et permet d'atteindre près de 90 % de ce que peut offrir le préscolaire avec trois années. Dans ces circonstances, une recommandation générique, fondée sur la volonté d'utiliser de façon efficiente les ressources, est de s'en tenir à deux années pour le cycle préscolaire. Utiliser aussi (par exemple pour une fraction de la population) la formule sur une année n'est pas pour autant hors de propos, notamment si on souhaite privilégier la couverture, en acceptant alors des compromis sur la qualité de la préparation au cycle primaire.

Concernant le nombre d'heures sur l'année scolaire, la référence aux 900 heures du primaire est inappropriée pour le préscolaire où les enfants sont encore très jeunes. Les analyses menées à partir de l'indicateur de préparation des élèves au primaire montrent que les élèves qui ont fait moins de 500 heures au préscolaire par an, sur deux ans, ont des scores significativement inférieurs à ceux qui ont fait 700 heures par an (toujours sur deux ans). En revanche, porter le volume annuel au-delà de 700 heures ne produit pas de bénéfices additionnels. Viser ce chiffre annuel sur deux années semble donc être une formule pertinente.

Par ailleurs, concernant la nature des structures, si la majorité des élèves pourrait bénéficier de services formels, il est intéressant de considérer les formules de type communautaire, notamment en milieu rural. Cela dit, cette perspective n'est envisagée qu'en prenant des dispositions appropriées pour en assurer leur pérennité et pour assurer que la qualité des services offerts dans ces structures soit comparable à celle des établissements publics formels. Cela implique en premier lieu que les moniteurs communautaires reçoivent une compensation régulière sur financement public (même si celle-ci ne correspond qu'à une fraction du salaire d'un éducateur dans le public formel) pour assurer la pérennité des structures. Cela implique aussi qu'ils reçoivent des apports, en formation et en suivi pédagogique, nécessaires pour transmettre les contenus visés, et enfin que les élèves disposent des mêmes consommables et petits matériels que leurs homologues du public formel, pour que la qualité des apprentissages soit raisonnablement homogène avec celle du préscolaire public.

4.2 Ressources et modes d'organisation des services offerts

Trois caractéristiques associées à l'organisation et au niveau de dépense par élève des services préscolaires doivent être considérées.

4.2.1 La formation des enseignants

La plus importante ressource du préscolaire se trouve dans ses enseignants, et il convient d'assurer que leur niveau académique et leur formation, tant au début de leur carrière qu'en cours de service, soient appropriés. Pour ce qui est de leur niveau académique, la variabilité est grande dans les quelque 1 200 écoles de notre échantillon, entre des enseignants qui n'ont que huit années d'études et d'autres qui en comptent plus de 15. Plus le niveau académique d'un enseignant dans le public est élevé, plus son niveau de rémunération est élevé. Mais si le score de préparation des élèves au primaire augmente avec le nombre d'années d'études des enseignants, cet effet sature autour de 11 à 12 années d'études. Au-delà de ce seuil empirique, les coûts salariaux augmentent, mais pas les bénéfices pour les enfants. Il serait donc pertinent de s'en tenir à un niveau académique correspond à 11 ou 12 années d'études.

La formation initiale des enseignants préscolaires est très variable. Parfois, l'enseignant n'a bénéficié d'aucune activité de ce type, parfois il a été formé à ses fonctions pendant trois, voire quatre années. La mise en regard avec les impacts montre, de façon globale, une incidence faible de la formation initiale (ce qui peut tenir au fait que ce qui est comptabilisé comme formation initiale n'est pas nécessairement en ligne avec les besoins de l'enseignant au préscolaire). Il ne semble donc pas nécessaire d'avoir des formations initiales des enseignants du préscolaire d'une durée supérieure à une année. En revanche, la formation continue (et l'appui pédagogique en cours de carrière qui en est une forme particulière) est porteuse de bénéfices avérés.

4.2.2 L'encadrement des élèves

Une autre caractéristique est l'intensité avec laquelle les enseignants sont utilisés. Un premier aspect de cette intensité est la durée d'exercice sur l'année, avec des chiffres de 530 heures en RDC ou au Sénégal et de 790 en République du Congo ; nous avons indiqué qu'une durée annuelle de l'ordre de 600 à 650 heures (sur deux années) était appropriée pour une bonne préparation au cycle primaire. Mais un autre aspect de l'intensité du travail de l'enseignant doit aussi intégrer le fait qu'il encadre en moyenne 17 élèves au Burkina Faso, 28 élèves au Togo, 37 au Libéria ou 48 en Gambie[21]. Certes, il ne fait pas de doute que le coût unitaire du préscolaire est, toutes choses égales par ailleurs, inférieur lorsque le rapport élèves-enseignant est de 40 plutôt que de 20 (on peut ainsi assurer une couverture plus large du préscolaire pour un même budget dans le premier pays que dans le second). Mais on peut nourrir une inquiétude légitime quant à l'idée que la qualité des services préscolaires pourrait être moindre avec 40 élèves dans la classe plutôt qu'avec 20 élèves. Avec des effets intenses sur la quantité et des effets éventuellement négatifs sur la qualité, le choix du rapport élèves-enseignant est crucial pour la politique éducative du préscolaire.

Tout le monde a évidemment une opinion sur ce thème, mais il faut préférer une réponse empirique objective à la question posée, plutôt que de s'en remettre à des opinions subjectives. Les analyses empiriques effectuées dans les 12 pays où des bilans de compétences ont été faits ont des résultats convergents : *il n'y a pas de différence significative dans le score au test de préparation des élèves au primaire lorsque le rapport élèves-enseignant se situe entre 20 et 35 élèves.* Sur cette base, les considérations, tant en matière d'efficacité que d'équité, militent pour que le rapport élèves-enseignant soit fixé dans le haut de cette fourchette[22].

4.2.3 Les consommables et petits matériels pour les élèves du préscolaire

Examinons enfin l'incidence des dépenses pour les consommables et petits matériels pour les élèves du préscolaire sur leur niveau de préparation au primaire. Parmi les pays où cette analyse a pu être menée, les résultats sont clairs et convergents : il existe une relation significative, positive et substantielle entre les deux variables. Cette relation forte est vraisemblablement liée au fait que les pays qui adoptent de façon plus intense la manipulation des élèves pour qu'ils construisent leurs compétences cognitives dépensent davantage en consommables/petits matériels et que cette approche pédagogique est plus efficace pour impartir ces compétences aux élèves. Alors que nombre d'écoles (notamment publiques) dépensent très peu dans ces items, il existe nonobstant des structures (plus souvent privées) dans lesquelles la dépense pour ces items est forte (elle peut atteindre entre 5 et 6 % du PIB/habitant). On identifie qu'une dépense par élève pour ces items à hauteur de 2,5 à 3,5 % du PIB/habitant permet la mise en place de dispositions pédagogiques favorables à l'acquisition par les élèves des compétences utiles pour une bonne scolarité primaire.

4.3 Langues, contenus, approches pédagogiques et gouvernance

La question de la langue revêt une grande importance dans les systèmes éducatifs de nombreux pays. Elle n'est pas non plus anecdotique au niveau du préscolaire dans le contexte de la plupart des 25 pays considérés ici, notamment du fait de la tension entre l'utilisation de la langue maternelle de l'enfant et celle de la langue qui sera utilisée au primaire. Les deux sont indispensables et un équilibre est nécessaire ; la question est donc de savoir où placer le curseur et ceci relève du choix du décideur politique. Cela dit, les analyses montrent que ce choix a des implications sur le degré de préparation des enfants au cycle primaire. Ils identifient sans ambiguïté que dans la perspective de favoriser l'accès et les apprentissages au primaire, il est important d'accorder une place *notable* à la langue du primaire au préscolaire.

En complément à l'usage des langues et des apprentissages langagiers, les contenus ciblés dans les programmes proposés aux élèves du préscolaire doivent aussi être soigneusement considérés. De façon générique, les contenus au préscolaire tournent autour de deux grands pôles : la socialisation de l'enfant et la construction de connaissances et compétences plus formelles, notamment dans la perspective du cycle primaire. L'interprétation de ce deuxième bloc peut se structurer entre, d'une part, des apprentissages (pré-lecture, pré-numération, écriture et graphisme) proches de ceux qui seront construits au début du cycle primaire et, d'autre part, des apprentissages cognitifs plus généraux, qui pourront être mobilisés en début de cycle primaire

[21] Cette plage serait beaucoup plus large si on comparait la situation des établissements préscolaires individuels des 25 pays, et non les moyennes nationales.

[22] Avec du personnel d'appui au sein des structures préscolaires.

Ces types de contenus sont visés dans les 12 pays dans lesquels des analyses ont pu être menées, mais cela est sans doute plus largement valable pour les 25 pays.

Il est difficile de faire des recommandations trop spécifiques. Les résultats des pays où un bilan de compétences a été fait et des pays ayant participé à la vague 2019 du PASEC permettent toutefois d'identifier des tendances et des points de vigilance qu'il serait pertinent d'examiner dans chacun des 25 pays, pour identifier d'éventuels ajustements. Ainsi, dans les pays qui ont eu un bilan de compétences des entrants en primaire, la tendance est de placer le curseur plutôt du côté de la socialisation, alors qu'une intensification du temps alloué aux apprentissages plus formels aurait permis une meilleure préparation des élèves au primaire. En outre, les informations collectées par le PASEC suggèrent que certains pays ont tendance à favoriser l'apprentissage des connaissances scolaires visées en début de primaire (sans forcément y réussir d'ailleurs), en négligeant de fait le développement des compétences cognitives plus fondamentales, qui pourraient irriguer l'ensemble de la scolarité primaire (y compris les premières années du cycle). Ces résultats suggèrent qu'il pourrait être pertinent de donner une place significative aux contenus cognitifs et de ne pas se focaliser uniquement sur les apprentissages formels transmis en tout début de cycle primaire. Il serait utile que ces aspects soient explorés dans le diagnostic fait par les pays au moment de définir les contenus à viser dans le cadre du développement de leur système préscolaire au cours des années à venir.

Si les contenus doivent être définis de façon appropriée, les approches pédagogiques retenues pour les transmettre concrètement constituent un maillon important de la chaîne qui conduit à des résultats tangibles chez les élèves. Sur ce plan, les systèmes préscolaires combinent des activités dans lesquelles l'enseignant est le pourvoyeur de la connaissance à transmettre et des activités dans lesquelles c'est l'élève qui construit ses connaissances et ses compétences. Sur ce dernier aspect, deux catégories peuvent être distinguées. La première est caractérisée par l'immédiateté et la simplicité ; l'élève peut dessiner, danser, chanter. La seconde concerne les activités dans lesquelles l'élève est exposé à des situations et des jeux où il est appelé, au sens large, à mobiliser des mécanismes cognitifs ; ce faisant, il va progressivement construire des compétences cognitives transférables à des situations variées, dont celles qui sont à la base du savoir-lire, du savoir-compter, du savoir-résoudre des problèmes.

Les analyses effectuées suggèrent clairement que les contenus sont mieux acquis quand on en appelle à l'activité de l'élève, et surtout lorsque cette activité est inscrite dans des situations proposées par l'enseignant[23], selon une progression contrôlée, pour que l'élève construise, par lui-même et pour lui-même, les compétences opératives et cognitives visées dans les programmes. Enfin, l'analyse des bilans de compétences (et dans une moindre mesure, les enquêtes du PASEC) souligne, de façon très claire, la grande dispersion dans le fonctionnement et dans les résultats obtenus entre les différentes structures offrant des services préscolaires dans un pays. Des différences sont constatées en moyenne entre les formules, avec souvent des résultats meilleurs dans les structures privées que publiques, et ce même après avoir pris en considération les caractéristiques sociales de leurs élèves, ainsi que les ressources matérielles et humaines mobilisées. Des différences (dans le fonctionnement et les résultats) très conséquentes ressortent également entre les structures relevant d'une même formule (tant publique que privée). Cette hétérogénéité (notamment entre mêmes types de structure) révèle des lacunes significatives dans la gouvernance et le pilotage des systèmes, notamment publics.

Dans chaque pays, des réflexions pourraient avoir lieu pour identifier les formes, modalités et instruments que pourrait prendre un suivi régulier et plus structuré des différents aspects du fonctionnement des établissements préscolaires publics (rôle des chefs d'établissement et des corps d'inspection). Des mesures régulières (pas forcément annuelles) des acquis des élèves à l'issue du préscolaire pourraient aussi être envisagées. Des dispositions progressives (allant de l'appui à la sanction) à prendre en cas de lacunes, tant au plan du fonctionnement des services que des résultats obtenus par les élèves, pourront être discutées et appliquées de façon positive et transparente, assorties d'un dispositif d'évaluation de leur application effective.

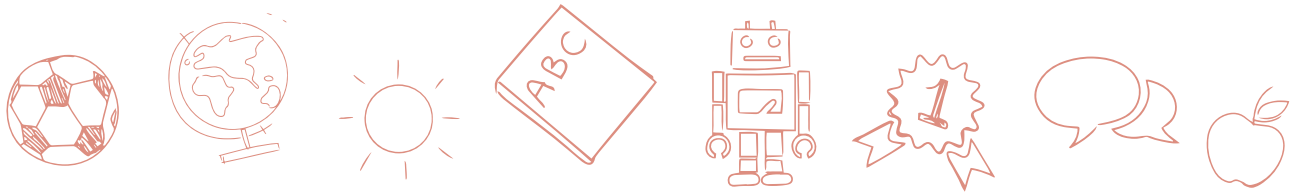
[23] L'enseignant peut alors avoir à sa disposition une banque de telles situations avec le matériel qui va avec ; et être formé pour mettre en œuvre de façon pertinente l'approche pédagogique en question.

05 Que peut raisonnablement réaliser chacun des 25 pays d'ici 2030 ?

A partir de la situation initiale (année 2018) du préscolaire dans chacun des 25 pays et sur la base des aménagements possibles pour en améliorer l'efficacité et l'efficience, il est possible de construire un instrument de simulation *simplifié* [24], qui permettrait de proposer, pour chaque pays, quelques scénarios pour illustrer les progrès susceptibles d'être réalisés d'ici 2030, tout en restant dans un volume de ressources publiques contenu pour assurer que les évolutions restent soutenables.

Cet instrument n'aurait pas vocation à se substituer à des travaux plus approfondis, spécifiques ou détaillés, susceptibles d'être entrepris dans tel ou tel des 25 pays sur le thème ; travaux qui pourraient, bien sûr, faire usage d'un instrument de simulation plus détaillé et plus spécifique. Cela dit, nous avons la conviction qu'une version de cet instrument pourrait déjà permettre un balisage des grandes options offertes dans chaque pays pour le développement du préscolaire au cours des 10 prochaines années ; et que cela pourrait stimuler la réflexion et déclencher des travaux qui en détermineraient les contours de façon plus précise.

L'instrument permettrait de construire des scénarios qui articuleraient les principales caractéristiques des services préscolaires qui seraient offerts en 2030 dans chaque pays et d'en estimer les besoins en termes de financement public. Les principaux paramètres des services préscolaires susceptibles d'être pris en compte dans l'instrument pourraient être ceux synthétisés dans le tableau 11[25].



[24] L'architecture en serait commune, ainsi que les bonnes pratiques, mais l'outil de simulation sera spécifique à chaque pays sur les autres aspects (contexte, valeurs initiales…).

[25] L'instrument intègrerait en outre des informations démographiques et macroéconomiques (Organisation des Nations Unies et Banque mondiale).

Tableau 11.

Principaux paramètres des services préscolaires qui pourraient être pris en compte dans un instrument de simulation simplifié

	Année cible 2030
Effectifs des élèves	
Objectif global de couverture du préscolaire	% des entrants en primaire avec une forme ou une autre de préscolaire
Pour les entrants en primaire avec préscolaire	% ayant bénéficié d'une seule année de préscolaire
	Durée du cycle préscolaire pour ceux qui ont plus d'une année de préscolaire
Pour les élèves faisant plus d'une année de préscolaire	% des élèves dans la formule communautaire
	Estimation des effectifs qui pourraient être préscolarisés dans le privé
	Calcul des effectifs qui devraient être préscolarisés dans le public
Services offerts dans le préscolaire public	
Encadrement quantitatif des élèves	Rapport élèves-enseignant
Catégorie statutaire des enseignants	Choix entre : 1) enseignants du primaire ; et 2) éducateurs préscolaires niveau bac
Rémunération des éducateurs	Salaire des éducateurs préscolaires en % salaire enseignants du primaire
Appui pédagogique des enseignants	% masse salariale des enseignants
Disponibilité des consommables par élève	% PIB par habitant
Personnels non enseignants d'appui (total)	Masse salariale en % de celle des enseignants
Services offerts dans le préscolaire communautaire (appuyé)	
Encadrement quantitatif des élèves	Rapport élèves-enseignant : (90) % de celui du public formel
Coût public des moniteurs	% de celui des enseignants du public formel
Personnels non enseignants d'appui (total)	La moitié des dépenses correspondantes dans le public formel
Appui pédagogique aux éducateurs et consommables aux élèves	Idem au public formel
Aspects financiers	
Dépenses du secteur en % PIB	Estimation sur base des programmes sectoriels
Coûts unitaires des services/dépenses publiques	Calculs sur base des paramètres des caractéristiques des services et des effectifs
Jugement de la soutenabilité du programme	Sur base des dépenses publiques du préscolaire en % de celles du secteur

Les valeurs numériques des paramètres impliqués dans le fonctionnement de l'instrument de simulation ont été estimées pour chacun des 25 pays considérés pour 2018, servant de base à diverses options de projection pour 2030. En dépit des efforts significatifs faits pour tester la validité et la cohérence de ces estimations, il serait bien sûr possible aux pays de proposer des chiffres meilleurs, lorsqu'il leur apparaîtra que ceux que nous avons utilisés demandent à être changés.

Enfin, tout le monde n'étant pas familier avec ces instruments de simulation, l'instrument comprendrait, pour en faciliter au maximum l'usage par les techniciens et les décideurs de la politique éducative des pays, une fenêtre de pilotage (voir tableau 12) dans laquelle il serait possible de faire varier les paramètres structurels de la vision 2030 du système préscolaire de chaque pays, et d'en évaluer, en temps réel, les conséquences en matière de couverture et de besoins financiers[26].

[26] Les paramètres seraient exprimés en pourcentage des ressources du secteur, en 2030, pour le préscolaire, pour faire apparaître dans quelle mesure les choix faits pour le préscolaire peuvent s'inscrire raisonnablement, à cette date, dans les ressources mobilisées par chaque pays pour son système éducatif.

Tableau 12.

Fenêtre de pilotage de l'instrument de simulation simplifié

Bloc de pilotage		Valeurs 2030			
	2018	Sc1*	Sc2*	Sc3*	Sc4*
Taux de croissance du PIB					
Dépenses d'éducation en % PIB					
Objectifs					
Effectifs					
% Accès primaire					
% Entrants primaire avec préscolarisation					
% avec une année de préscolaire					
Nombre d'années préscolaire si > 1 an					
% entrants primaire avec préscol. > 1 an dans la formule communautaire					
Services					
Public formel					
Rapport élèves-enseignant (REE)					
Catégorie statutaire des enseignants					
Rémunération des éducateurs en % instituteurs du primaire					
% masse salariale pour suivi pédagogique					
Dépenses consommables/petits matériels par élève (PIB/h)					
% dépenses pour personnel d'appui					
Formule communautaire					
Coefficient pour réduction REE par rapport au public formel					
Rémunération des moniteurs communautaires (% du public formel)					
Dépenses publiques courantes totales pour le préscolaire					
% du PIB					
% des dépenses courantes du secteur de l'éducation					
Mémo items					
Effectifs					
Entrants en primaire avec préscolarisation					
Dans la formule publique en un an					
Dans le public formel formule > 1 an					
Effectif dans le public formel (formule > 1 an)					
Effectif dans le communautaire					
Dépenses par élève (PIB/h)					
Dans le public formel					
Dans le communautaire					

* Sc signifie scénario.

Annexes

Annexe 1. Tableaux complémentaires

Tableau A.1. Impacts du préscolaire sur les flux et les apprentissages au cycle primaire (comparaisons internationales)

	Taux de redoublement du primaire		Taux de rétention au cycle primaire		Taux d'achèvement du primaire		Niveau d'apprentissages en fin de primaire (échelle PISA)	
	Pays avec PIB/h < 12 000 $	Pays d'Afrique subsaharienne	Pays avec PIB/h < 12 000 $	Pays d'Afrique subsaharienne	Pays avec PIB/h < 12 000 $	Pays d'Afrique subsaharienne	Pays avec PIB/h < 12 000 $	Pays d'Afrique subsaharienne
	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6	Modèle 7	Modèle 8
Contexte national								
% population rurale	- 0,085**	- 0,142**	0,051 (ns)	- 0,139* (0,22)	- 0,096* (0,13)	- 0,270** (0,31)	0,221 (ns)	- 0,101 (ns)
% population pauvre	- 0,141***	- 0,076 (ns)	0,078* (0,16)	0,016 (ns)	0,065 (ns)	0,018* (0,22)	- 0,118 (ns)	0,527* (0,28)
Préscolarisation								
TBS (%)	- 0,023 (ns)	- 0,027 (ns)	0,086*** (0,24)	0,159** (0,35)	0,158*** (0,31)	0,318*** (0,53)	0,391** (0,23)	0,379* (0,27)
Coût unitaire	- 0,056 (ns)	- 0,97 (ns)	0,046 (ns)	0,090 (ns)	0,077 (ns)	0,152 (ns)	0,121 (ns)	0,158 (ns)
Cycle primaire								
Coût unitaire (PIB/h)	- (ns)	- (ns)	- (ns)	- (ns)	- (ns)	- (ns)	- (ns)	- (ns)
REE	0,160**	0,168*	- 0,363*** (0,45)	- 0,344** (0,36)	- 0,521*** (0,45)	- 0,434** (0,34)	- 1,701*** (0,43)	- 0,992* (0,32)
Constante	4,7	11,9	100,4	98,2	99,0	89,0	410,9	375,1
R^2	42,3 %	19,1 %	61,3 %	40,3 %	64,9 %	51,0 %	33,6 %	15,1 %
Nombre de pays	102	44	89	41	89	41	99	44

Notes :
*** indique une significativité statistique au seuil de 1 % ; ** au seuil de 5 % et * de 10 % ; (ns) pour non significatif.
Les chiffres entre parenthèses sont les coefficients β (impacts standardisés) ; ils permettent de comparer l'incidence spécifique des différentes variables au sein d'un même modèle.

Source : Enquêtes PASEC (2019), calculs et estimations des auteurs.

Tableau A.2. Score des élèves de 2e année selon le préscolaire suivi, le type d'école primaire fréquentée et le pays

Pays	Score d'acquisitions des élèves en 2e année du cycle primaire											
	Global	Selon le préscolaire suivi						Selon le type d'école primaire			Gain brut préscolaire global	
		Pas de préscolaire	Préscolaire	Préscolaire public	Préscolaire privé	Préscolaire privé laïc	Préscolaire privé conf.	Public	Privé	« Inconnu et Autres »	Points	% score
Bénin	518,1	509,0	546,8	523,5	581,3	582,9	572,1	499,1	574,6		37,8	7 %
Burkina Faso	499,9	494,6	577,0	596,1	568,4	569,3	556,1	515,1	487,3	476,1	82,4	17 %
Burundi	619,3	616,1	630,5	631,0	632,9	642,8	620,6	614,1	637,3	627,4	14,3	2 %
Cameroun	526,8	492,4	559,6	536,7	583,8	590,0	531,8	500,7	586,4	485,7	67,2	13 %
Congo	578,8	560,7	625,9	584,5	635,2	643,7	608,1	555,1	609,2	533,5	65,2	11 %
Côte d'Ivoire	514,8	503,9	552,9	545,6	578,3	580,0	574,4	506,7	556,9	494,4	49,0	10 %
Gabon	601,9	571,4	617,1	598,4	632,3	638,9	613,8	593,1	646,3	584,1	45,7	8 %
Guinée	485,3	464,5	549,5	605,2	541,4	536,3	670,7	466,7	524,5	497,7	84,9	18 %
Madagascar	563,2	551,2	581,6	558,7	608,1	609,6	594,8	553,6	579,0	623,5	30,4	5 %
Niger	552,1	535,0	586,4	583,7	606,0	616,9	572,6	547,9	624,8	490,8	51,5	9 %
RDC	543,8	536,4	578,3	558,4	590,0	602,6	557,6	538,4	552,9	549,3	41,9	8 %
Sénégal	554,4	544,5	573,9	544,5	606,6	614,6	579,2	544,7	614,3	605,7	29,3	5 %
Tchad	506,2	502,4	555,4	539,9	556,5	555,9	547,4	500,3	532,1	517,5	53,0	11 %
Togo	477,5	459,7	502,3	478,7	555,9	567,4	504,4	456,1	527,9	558,0	42,7	9 %
14 pays	537,0	522,1	572,3	552,1	595,6	599,0	578,7	525,2	567,4	551,6	50,2	9,3 %

Source : Enquêtes PASEC (2019), calculs et estimations des auteurs.

Tableau A.3. Indicateur de redoublement des élèves de 2e année selon le préscolaire suivi, le type d'école primaire fréquentée et le pays

Pays	Indicateur de redoublement des élèves en 2e année du cycle primaire											
	Global	Selon le préscolaire suivi						Selon le type d'école primaire			Gain brut préscolaire global	
		Pas de préscolaire	Préscolaire	Préscolaire public	Préscolaire privé	Préscolaire privé laïc	Préscolaire privé conf.	Public	Privé	« Inconnu et Autres »	Points	% score
Bénin	31,7 %	30,9 %	34,3 %	38,2 %	28,2 %	30,5 %	11,1 %	34,9 %	22,2 %		- 3,4 %	- 11 %
Burkina Faso	20,0 %	20,3 %	14,9 %	27,6 %	11,2 %	12,0 %	0,0 %	20,1 %	17,9 %	22,5 %	5,4 %	27 %
Burundi	79,3 %	82,0 %	69,6 %	77,2 %	56,9 %	45,9 %	72,1 %	84,2 %	15,3 %	76,7 %	12,4 %	16 %
Cameroun	30,1 %	37,1 %	23,4 %	29,2 %	17,3 %	16,2 %	28,6 %	37,2 %	17,5 %	21,9 %	13,7 %	46 %
Congo	36,1 %	42,1 %	20,4 %	22,8 %	19,8 %	18,4 %	25,0 %	44,3 %	25,7 %	50,0 %	21,7 %	60 %
Côte d'Ivoire	21,2 %	23,5 %	13,1 %	14,0 %	8,2 %	5,9 %	13,6 %	22,9 %	13,5 %	15,6 %	10,3 %	49 %
Gabon	50,6 %	60,9 %	45,5 %	51,3 %	40,5 %	41,2 %	38,5 %	55,9 %	31,2 %	51,3 %	15,4 %	30 %
Guinée	28,5 %	26,9 %	33,6 %	28,6 %	33,8 %	35,1 %	0,0 %	25,9 %	33,8 %	33,3 %	- 6,7 %	- 23 %
Madagascar	47,5 %	50,5 %	43,0 %	50,2 %	32,6 %	32,8 %	37 %	50,5 %	39,2 %	59,4 %	7,6 %	16 %
Niger	24,7 %	21,8 %	30,6 %	34,7 %	13,8 %	9,0 %	28,6 %	25,2 %	14,1 %	36,3 %	- 8,8 %	- 36 %
RDC	30,4 %	29,4 %	34,9 %	50,6 %	26,6 %	35,6 %	29,3 %	33,3 %	23,9 %	28,3 %	- 5,5 %	- 18 %
Sénégal	30,1 %	31,3 %	27,7 %	25,2 %	26,5 %	28,0 %	20,8 %	30,7 %	22,4 %	66,7 %	3,6 %	12 %
Tchad	33,9 %	33,2 %	43,5 %	67,6 %	36,7 %	39,4 %	50,0 %	33,2 %	26,4 %	40,0 %	- 10,4 %	- 31 %
Togo	30,8 %	34,0 %	26,4 %	29,4 %	20,9 %	21,4 %	18,4 %	33,2 %	23,7 %	39,6 %	7,6 %	25 %
14 pays	35,4 %	36,4 %	33,2 %	38,3 %	27,3 %	26,8 %	32,5 %	37,4 %	24,6 %	45,4 %	4,1 %	11,6 %

Source : Enquêtes PASEC (2019), calculs et estimations des auteurs.

Tableau A.4. Score des élèves de 6e année selon le préscolaire suivi, le type d'école primaire fréquentée et le pays

Pays	Score d'acquisitions des élèves de la dernière classe du cycle primaire											
	Global	Selon le préscolaire suivi						Selon le type d'école primaire			Gain brut préscolaire global	
		Pas de préscolaire	Préscolaire	Préscolaire public	Préscolaire privé	Préscolaire privé laïc	Préscolaire privé conf.	Public	Privé	« Inconnu et Autres »	Points	% score
Bénin	549,6	531,0	580,0	556,0	612,5	613,7	569,9	530,3	602,4	544,7	49,0	9 %
Burkina Faso	544,8	540,6	587,9	564,8	600,9	606,6	571,2	548,9	539,3	530,2	47,3	9 %
Burundi	516,3	512,1	533,9	523,1	560,1	579,1	525,6	512,9	578,2	518,3	21,8	4 %
Cameroun	523,9	492,1	555,0	526,4	584,6	589,5	539,0	494,3	580,1	524,7	62,8	12 %
Congo	512,7	493,8	542,3	499,5	559,3	560,9	510,6	483,0	547,8	521,1	48,5	10 %
Côte d'Ivoire	475,7	465,2	520,8	519,8	522,5	530,6	488,4	466,9	531,3	502,0	55,6	12 %
Gabon	604,3	590,8	612,3	610,9	613,8	613,9	610,4	602,7	612,0	602,6	21,5	4 %
Guinée	487,2	473,1	515,4	486,1	526,2	526,4	522,4	472,7	514,1	499,8	42,3	9 %
Madagascar	456,9	441,9	492,3	458,7	514,3	515,7	455,1	441,2	501,9	433,2	50,4	11 %
Niger	470,4	457,1	500,7	493,5	523,2	564,2	461,3	466,2	580,9	396,8	43,6	9 %
RDC	463,0	459,9	476,9	466,8	488,9	491,2	479,7	462,6	488,4	437,3	17,0	4 %
Sénégal	559,9	555,9	566,9	550,5	583,6	597,7	540,4	553,2	615,1	609,3	11,0	2 %
Tchad	447,1	445,8	452,4	436,4	474,3	476,1	467,8	437,5	509,7	442,4	6,5	2 %
Togo	489,0	468,1	533,6	497,4	582,4	585,1	516,7	461,7	556,7	551,0	65,5	13 %
14 pays	504,4	490,1	538,5	517,3	561,3	567,4	513,3	492,2	549,6	499,2	48,4	9,6 %

Source : Enquêtes PASEC (2019), calculs et estimations des auteurs.

Tableau A.5. Indicateur de redoublement des élèves de 6e année selon le préscolaire suivi, le type d'école primaire fréquentée et le pays

Pays	Nombre moyen de redoublements sur le cycle des élèves en dernière classe primaire											
	Global	Selon le préscolaire suivi						Selon le type d'école primaire			Gain brut préscolaire global	
		Pas de préscolaire	Préscolaire	Préscolaire public	Préscolaire privé	Préscolaire privé laïc	Préscolaire privé conf.	Public	Privé	« Inconnu et Autres »	Points	% score
Bénin	0,95	1,06	0,77	0,93	0,54	0,53	0,71	1,10	0,55	1,04	0,30	31 %
Burkina Faso	0,59	0,60	0,48	0,63	0,40	0,40	0,39	0,60	0,57	0,56	0,12	20 %
Burundi	1,43	1,48	1,25	1,29	1,15	0,81	1,76	1,42	0,60	1,54	0,23	16 %
Cameroun	0,61	0,71	0,53	0,67	0,37	0,34	0,67	0,74	0,38	0,49	0,18	29 %
Congo	0,73	0,87	0,53	0,78	0,42	0,42	0,68	0,99	0,44	0,63	0,34	46 %
Côte d'Ivoire	0,75	0,81	0,49	0,52	0,44	0,35	0,82	0,81	0,32	0,90	0,32	42 %
Gabon	1,44	1,69	1,28	1,52	1,05	1,04	1,33	1,58	0,86	1,43	0,40	28 %
Guinée	0,58	0,56	0,59	0,71	0,55	0,53	0,86	0,62	0,46	0,70	- 0,03	- 5 %
Madagascar	0,96	1,03	0,79	1,06	0,62	0,62	0,71	1,04	0,72	1,12	0,23	24 %
Niger	0,38	0,37	0,40	0,41	0,34	0,29	0,43	0,38	0,21	0,61	- 0,03	- 8 %
RDC	0,48	0,48	0,49	0,48	0,51	0,50	0,57	0,51	0,37	0,43	- 0,02	- 4 %
Sénégal	0,64	0,67	0,59	0,66	0,53	0,46	0,74	0,68	0,31	0,44	0,08	12 %
Tchad	0,68	0,60	1,03	1,15	0,87	0,95	0,58	0,71	0,60	0,64	- 0,44	- 65 %
Togo	0,74	0,81	0,58	0,63	0,51	0,52	0,27	0,82	0,52	0,84	0,23	31 %
14 pays	0,76	0,79	0,70	0,82	0,57	0,55	0,75	0,81	0,51	0,97	0,09	11,4 %

Source : Enquêtes PASEC (2019), calculs et estimations des auteurs.

Annexe 2. Liste des données utilisées

Liste des enquêtes auprès des ménages utilisées

Pays	Programme	Année
Bénin	MICS 5	2014
Burkina Faso	EMC	2014
Burundi	DHS	2016
Cabo Verde	-	-
Cameroun	MICS 5	2014
Congo	MICS 5	2014
Côte d'Ivoire	MICS 5	2016
Guinée équatoriale	-	-
Gabon	DHS	2012
Gambie	MICS 6	2018
Ghana	MICS 6	2017
Guinée	MICS 5	2016
Guinée-Bissau	MICS 6	2018
Libéria	DHS	2019
Mali	MICS 5	2015
Mauritanie	MICS 5	2015
Niger	DHS	2012
Nigéria	MICS 5	2016
RDC	MICS 6	2017
Rép. Centrafrique	MICS 6	2018
Sao Tomé-et-Principe	MICS 6	2019
Sénégal	DHS	2018
Sierra Leone	MICS 6	2017
Tchad	MICS 6	2019
Togo	MICS 6	2017

Liste des enquêtes des « bilans de compétences des nouveaux entrants au primaire »

Pays	Année
Cabo Verde	2013
Cameroun	2016
Congo	2018
Côte d'Ivoire	2017
Gambie	2017
Guinée	2018
Mali	2017
Mauritanie	2013
Niger	2016
RDC	2018
Sao Tomé-et-Principe	2015
Sénégal	2015
Togo	2013

Notes :
En bleu : dans ces deux pays, les enquêtes ont été réalisées par la CONFEMEN.
En jaune: dans ces deux pays, qui ont été les pionniers des bilans de compétences, les enquêtes n'incluent pas les modalités d'organisation des structures préscolaires (ni la durée de préscolarisation en Mauritanie).

Liste des pays concernés par les enquêtes PASEC 2019

Bénin
Burkina Faso
Burundi
Cameroun
Congo
Côte d'Ivoire
Gabon
Guinée
Madagascar
Niger
RDC
Sénégal
Tchad
Togo

Annexe 3. Références bibliographiques

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

HECKMAN, J., et al. (2010), « The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program » , Journal of Public Economics, vol. 94, nos 1-2, p. 114-128.

MAHDJOUB, R. (2018), « Bilan de compétences des enfants à l'entrée au cycle primaire en République démocratique du Congo », Kinshasa : UNICEF.

MAHDJOUB, R. (2017), « Évaluer les compétences des entrants en primaire au Mali ; comprendre leur variabilité pour un préscolaire qui prépare mieux les enfants à leur scolarité primaire », Bamako : UNICEF.

MAHDJOUB, R. (2016), « Évaluer les compétences des entrants en primaire au Niger ; comprendre leur variabilité selon le préscolaire suivi pour un programme petite enfance qui prépare au mieux les enfants à leur scolarité primaire », Niamey : UNICEF.

MAHDJOUB, R. (2015), « Évaluer les compétences des entrants en primaire à Sao Tomé-et-Principe ; comprendre leur variabilité pour un préscolaire qui prépare mieux les enfants à leur scolarité primaire », Sao Tomé : UNICEF.

MAHDJOUB, R. (2013), « Bilan de compétences des enfants togolais à l'entrée au cycle primaire », Lomé : UNICEF.

MINGAT, A. (en cours), Fresque quantitative et comparative des systèmes éducatifs des pays du monde.

SEURAT, A. (2017), « Bilan de compétences des enfants gambiens à l'entrée au cycle primaire », Banjul : UNICEF.

SEURAT, A. (2017), « Bilan de compétences et analyse de l'environnement éducatif familial des enfants ivoiriens à l'entrée au cycle primaire », Abidjan : UNICEF.

SEURAT, A. (2015), « Bilan de compétences des enfants sénégalais à l'entrée au cycle primaire », Dakar : UNICEF.

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

YABE, K. (2016), « Bilan de compétences des enfants camerounais à l'entrée au cycle primaire », Yaoundé : UNICEF.

Développer des services préscolaires de qualité, qui préparent les enfants à suivre un enseignement primaire, est une des priorités de l'Objectif de Développement Durable 4 que la communauté internationale s'est engagée à atteindre en 2030.

Cette publication est un plaidoyer en faveur de la préscolarisation dans 25 pays d'Afrique de l'Ouest et Centrale. Elle propose, sur la base d'analyses de données quantitatives récentes, des balises sur différents aspects des systèmes préscolaires dans le contexte de chaque pays et dans une perspective comparative.

Cette publication vise à engager une réflexion parmi les décideurs politiques, les partenaires et les praticiens du préscolaire, pour renouveler leur engagement en faveur du développement de services préscolaires de qualité en Afrique de l'Ouest et Centrale.

Education 2030