

TOUS À L'ÉCOLE كلنا في المدرسة

MOYEN-ORIENT ET AFRIQUE DU NORD
INITIATIVE MONDIALE EN FAVEUR
DES ENFANTS NON SCOLARISÉS



TUNISIE

RAPPORT NATIONAL SUR LES ENFANTS NON SCOLARISÉS



OCTOBRE 2014

unissons-nous
pour les enfants

unicef 

TOUS À L'ÉCOLE كلنا في المدرسة

MOYEN-ORIENT ET AFRIQUE DU NORD
INITIATIVE MONDIALE EN FAVEUR
DES ENFANTS NON SCOLARISÉS

TUNISIE

RAPPORT NATIONAL SUR LES ENFANTS NON SCOLARISÉS

OCTOBRE 2014

unissons-nous
pour les enfants

unicef 

© 2015 UNICEF Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord

Photo de couverture : © UNICEF / TUN2007 / Noorani

Préface

La réaffirmation forte, dans la nouvelle constitution tunisienne, du droit des jeunes à l'éducation et du devoir de l'Etat de tout faire pour assurer les conditions du développement de leurs capacités, impose à tous les intervenants, nationaux et internationaux, dans le secteur de l'éducation en Tunisie de cerner et de surmonter l'ensemble des difficultés empêchant que tous les enfants de 6 à 16 ans puissent être scolarisés. Or, la Tunisie actuelle, en transition vers la démocratie, ne peut que parler le langage de l'objectivité et de la transparence. Elle ne peut que reconnaître que si elle est arrivée à scolariser à l'école Primaire 99% des enfants de 6 à 11 ans, elle n'a pas réussi, et cela depuis plus de dix ans, à maintenir au Collège et au Lycée plus de 74-75% des enfants de 12 à 18 ans.

Le ministère de l'Education a saisi l'opportunité offerte par *l'Initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés* (OOSCI), lancée par l'UNICEF et l'Institut de statistique de l'UNESCO, de soutenir la réalisation d'une étude sur les enfants non scolarisés afin d'approfondir l'analyse de ce phénomène, de mieux connaître les profils des enfants non scolarisés grâce à une méthode novatrice, d'établir des liens entre ces profils et les causes responsables de l'exclusion. Le but étant de disposer d'éléments pertinents pour élaborer et mettre en œuvre des politiques efficaces de lutte contre l'exclusion scolaire dans une perspective multisectorielle.

Dans cette perspective, l'étude OOSCI, objet du présent rapport, arrive à temps et revêt un intérêt indéniable à un moment où la Tunisie passe par une transition démocratique, avec à l'horizon, une réforme du système éducatif qui sera d'une importance particulière, parce que les transformations qu'elle aura à mettre en œuvre devront combiner de façon harmonieuse EQUITÉ et QUALITÉ. C'est là, sans nul doute, un défi de taille que l'étude OOSCI, à travers ses analyses quantitatives et qualitatives fines et ciblées, pourrait aider à surmonter pour le bien de tous les enfants tunisiens sans exception ni discrimination aucune.

Le rapport OOSCI constitue une référence, scientifiquement fondée, qui met à la disposition des acteurs éducatifs tunisiens une base de connaissances et une approche cohérente sur l'exclusion scolaire. Il est aussi un document technique prospectif aidant à mettre en place une plateforme commune et à orienter le débat autour du champ de l'éducation en Tunisie. Il est enfin un outil technique au service d'une éducation inclusive équitable. A cet égard, il affirme la nécessité de positionner le phénomène de déscolarisation des enfants dans le cadre d'une approche globale articulant des variables multiples et cherchant à identifier les goulets d'étranglement, de mettre le doigt sur leurs causes directes, sous-jacentes et structurelles et de placer la vulnérabilité sociale et économique au centre des politiques de développement du champ éducatif en particulier et social en général.

L'étude étant maintenant disponible, il reste aux acteurs tunisiens intervenant dans le champ éducatif à se l'approprier et à en disséminer les résultats le plus largement possible. Des journées de présentation de l'étude et de débat devraient être organisées au sein de tous les départements concernés et de toutes les régions du pays. Après avoir coopéré pour réaliser l'étude OOSCI, le ME et l'UNICEF sont prêts, là encore, à collaborer pour en réussir la dissémination et surtout mettre en place une stratégie de lutte contre l'abandon scolaire, en collaboration avec tous les acteurs.

Féthi Jarray
Ministre de l'éducation

Maria Luisa Fornara
Représentante de l'UNICEF en Tunisie

Remerciements

Ce rapport est le fruit d'un travail collaboratif entre UNICEF Tunisie et le ministère de l'Éducation sous la conduite de la Direction générale des études, de la planification, et des systèmes d'information (DGEPSI) au ministère de l'Éducation. Il a été pris en charge sur le plan analytique et rédactionnel par le BIEF (Bureau d'ingénierie en éducation et en formation) de Louvain-La-Neuve, Belgique. L'appui technique, notamment en matière d'analyse de données statistiques, a été assuré par *l'Oxford Policy Management* (OPM) qui a été mobilisé par le Bureau régional UNICEF basé en Jordanie.

L'équipe OOSC Tunisie était composée, lors du démarrage de l'étude, de : Hédi Saïdi (Directeur général à la DGEPSI), Abdelwahab Chaoued (Responsable du programme Éducation à UNICEF Tunisie), Bouzid Nsiri (Sous-directeur à la DGEPSI), Nouhed Ben Ayed (Chef de service à la DGEPSI), Ahlem Bouchiba (Chef de service à la DGEPSI), Souad Abdelwahed (Chercheuse au CNIPRE), Amira Laroui (Chercheuse au CNIPRE), Gaëlle Hubert (Consultante BIEF), Caroline Letor (Consultante BIEF). L'équipe tient à remercier tous ceux qui ont contribué directement ou indirectement à la réalisation de cette étude et notamment la DGEPSI, la Direction générale du cycle Primaire, la Direction générale des Collèges et de l'enseignement secondaire, l'équipe du CNIPRE, l'équipe du CENAFFE, l'équipe de la Direction générale de la promotion sociale, la Direction générale de l'enfance, l'Observatoire national des droits de l'Enfant, l'Institut National de Statistique, le ministère du Développement et de la coopération internationale, le ministère de l'Intérieur, le ministère des Affaires religieuses, le ministère de la Justice, la direction de la Médecine scolaire et universitaire, ainsi que l'agence tunisienne de Formation professionnelle, pour les précieuses informations qu'ils nous ont fournies et pour leur participation directe aux ateliers techniques organisés par le comité national de Pilotage OOSC. Nos remerciements s'adressent particulièrement M. Hafedh Zaafrane d'Oxford Policy Management pour sa disponibilité et l'appui qu'il a apporté à l'équipe tout au long de l'étude.

Nous tenons également à remercier l'Institut de Statistique de l'UNESCO, notamment Mme Sheena Bell et M. Talal El Hourani, pour le support technique dans la définition des profils, ainsi que Understanding Children's Work, en particulier M. Lorenzo Guarcello, pour le support technique sur les données concernant le travail des enfants. Enfin, nous remercions vivement l'équipe « Education » du Bureau régional de l'UNICEF, qui n'a jamais ménagé ses efforts pour apporter l'appui nécessaire à la réalisation de ce travail.

Sommaire

Liste des graphiques et tableaux	vi
Liste des acronymes	viii
Résumé exécutif	1
1 Introduction	9
1.1 Situation générale de la Tunisie	9
1.2 Introduction générale aux cinq dimensions du pays et méthodologie	13
2 Profils des enfants exclus et en situation de risque	19
2.1 Présentation et analyse des sources de données	19
2.2 Profils des enfants dans la Dimension 1	21
2.3 Profils des ENS dans les Dimensions 2 et 3	23
2.4 Profils des enfants en situation de risque dans les Dimensions 4 et 5	29
2.5 Synthèse	38
3 La scolarité en Tunisie, goulets d'étranglement et stratégies	41
3.1 La gouvernance comme environnement du système éducatif	42
3.2 L'offre scolaire	45
3.3 La qualité de l'enseignement et de la vie scolaire	51
3.4 Focus sur le profil des enfants à besoins spécifiques	65
4 Conclusion et recommandations	73
Bibliographie	81
Annexes	83
Annexe 1 Organigramme des équipes de travail	84
Annexe 2 Inventaire et évaluation des bases de données	85
Annexe 3 Ajustement des données démographiques	92
Annexe 4 Les effectifs pour le calcul de la Dimension 1	95
Annexe 5 Les taux de scolarisation et les ENS par niveau pour 2006	96
Annexe 6 Résumé des données du ME selon les Cinq dimensions	98
Annexe 7 Données complémentaires	102
Annexe 8 Données sur l'enfance menacée, les complexes d'enfance et les CIJE	110

Liste des graphiques et tableaux

Graphiques

Graphique 1.1 : L'organisation du système éducatif tunisien	11
Graphique 1.2 : Les Cinq dimensions de l'exclusion scolaire	15
Graphique 1.3 : Catégorie des enfants en-dehors du système éducatif	16
Graphique 2.1 : La population de 0 à 22 ans selon les différentes bases de données et l'ajustement effectué	20
Graphique 2.2 : Répartition des effectifs élèves par niveau d'enseignement, année d'étude et secteur (2012-2013)	20
Graphique 2.3 : Répartition des effectifs élèves par niveau d'enseignement, année d'étude, genre (2012-2013)	21
Graphique 2.4 : Pourcentage d'enfants en première classe du Primaire et ayant suivi un enseignement Préscolaire au cours de l'année précédente	22
Graphique 2.5 : Pourcentage d'enfants en première classe du Primaire ayant suivi un enseignement Préscolaire au cours de l'année précédente : répartition selon le niveau d'éducation de la mère	22
Graphique 2.6 : Pourcentage d'enfants en première classe du Primaire ayant suivi un enseignement Préscolaire au cours de l'année précédente : répartition selon le quintile du bien-être économique	22
Graphique 2.7 : Fréquentation de l'école Primaire (Pourcentage d'enfants en âge du Primaire fréquentant l'école Primaire ou secondaire), 2012	24
Graphique 2.8 : Fréquentation de l'école Primaire (Pourcentage d'enfants en âge du Primaire fréquentant l'école Primaire ou secondaire), 2012 : répartition selon le niveau d'enseignement de la mère	24
Graphique 2.9 : Fréquentation de l'école Primaire (Pourcentage d'enfants en âge du Primaire fréquentant l'école Primaire ou secondaire), 2012 : répartition selon le quintile du bien-être économique	24
Graphique.2.10 : Taux de fréquentation du deuxième cycle de l'enseignement de base (Collège) et du Secondaire (Lycée) des enfants en âge de fréquenter ces cycles d'enseignement, 2012	25
Graphique 2.11 : Fréquentation de l'école Secondaire, répartition par genre	25
Graphique 2.12 : Taux net de scolarisation ajusté des enfants âgés de 12 à 14 ans (2012)	26
Graphique 2.13 : Dimensions 1, 2 et 3, filles et garçons ensemble (2013)	27
Graphique 2.14 : Répartition des enfants non scolarisés selon les catégories : ayant abandonné, devant entrer plus tard et n'entreront jamais	28
Graphique 2.15 : Calcul de la Dimension 4 : Nombre d'abandons attendus avant la dernière année d'étude	29
Graphique 2.16 : Calcul de la Dimension 5 : Nombre d'abandons attendus avant la dernière année d'étude	29
Graphique 2.17 : Calcul de la Dimension 4 : Taux d'abandon attendu avant la dernière année d'étude	30
Graphique 2.18 : Calcul de la Dimension 5 : Taux d'abandon attendu avant la dernière année d'étude	30
Graphique 2.19 : Calcul des Dimensions 4 et 5 : Taux d'abandon attendu avant la dernière année d'étude	31

Graphique 2.20 : Résultats enregistrés par les élèves et niveau d'instruction du père (Kairouan)	31
Graphique 2.21 : Calcul des 5D : Ensemble filles et garçons (2013)	33
Graphique 2.22 : Calcul des 5D (Tunisie – Filles 2013)	33
Graphique 2.23 : Calcul des 5D (Tunisie – Garçons 2013)	33
Graphique 2.24 : La « pyramide éducative » selon MICS4	34
Graphique 2.25 : Fréquentation scolaire : comparaison 2006 et 2012	34
Graphique 2.26 : Les 5D par niveau d'enseignement (2006)	35
Graphique 2.27 : Les 5D par niveau d'enseignement (2013)	35
Graphique 2.28 : Calcul des 5D (Tunisie 2006)	35
Graphique 2.29 : Calcul des 5D (Tunisie 2013)	35
Graphique 2.30 : Proportion d'enfants impliqués dans le travail des enfants selon la scolarisation	37
Graphique 3.1 : La structure organisationnelle des commissariats régionaux de l'éducation	43
Graphique 3.2 : Effet de l'éducation Préscolaire sur les résultats des élèves (Kairouan)	47
Graphique 3.3 : Evolution du taux de transition vers la 7ème année de l'enseignement de base	53
Graphique 3.4 : Démarche et déroulement du PEI	67
Tableaux	
Tableau 2.1 : Effectifs inscrits des enfants dans l'année Préparatoire, 2013	21
Tableau 2.2 : Taux de scolarisation en Préparatoire (ajusté)	21
Tableau 2.3 : Taux net de scolarisation dans le Primaire (2013)	23
Tableau 2.4 : Taux net de scolarisation au Collège (2013)	26
Tableau 2.5 : Les ENS en 2013, par niveau d'enseignement	27
Tableau 2.6 : Catégories des enfants non scolarisés	28
Tableau 3.1 : L'année Préparatoire par type de structure (5 ans)	46
Tableau 3.2 : Les ressources humaines dans l'enseignement de base et secondaire, évolution de 2008-2009 à 2012-2013	48
Tableau 3.3 : Le taux de couverture des équipements et des services scolaires	50
Tableau 3.4 : Comparaison des moyennes obtenues à l'épreuve de langue arabe en fonction de la catégorie d'école	57
Tableau 3.5 : Comparaison des moyennes obtenues à l'épreuve de mathématiques en fonction de la catégorie d'école	57
Tableau 3.6 : Nombre d'agressions verbales et physiques enregistrées dans les Collèges et Lycées pour l'année 2011-2012	58
Tableau 3.7 : Classement des comportements selon le type de sanction	59
Tableau 3.8 : Taux de réussite, de redoublement ou de renvoi des catégories d'élèves bénéficiant du PASS, année scolaire 2006-2007	63
Tableau 3.9 : Les effectifs d'élèves handicapés intégrés dans les établissements publics pour l'année 2012-2013	69

Liste des acronymes

APC	Approche par Compétences
CASS	Cellule d'Action Sociale Scolaire
CDPH	Convention sur les Droits des Personnes handicapées
CENAFFE	Centre National de Formation des Formateurs en Education
CIJE	Centre Intégré de la Jeunesse et de l'Enfance
CNIPRE	Centre National d'Innovation Pédagogique et de Recherches en Education
CNIS	Commission Nationale d'Intégration Scolaire
CREFOC	Centre Régional de l'Education et de la Formation Continue
CRPH	Commission Régionale des Personnes Handicapées
CPE	Code de Protection de l'Enfant
DG	Direction Générale
DGEPSI	Direction Générale des Etudes, de la Planification et des Systèmes d'Information (ME)
DPE	Délégué à la Protection de l'Enfance
DRASS	Direction Régionale des Affaires Sociales
DUDH	Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
EMIS	Acronyme anglais de « Education Management Information System »
ENS	Enfant Non Scolarisé
EPT	Education Pour Tous
IDH	Indice de Développement Humain
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IMEF	Institut des métiers de l'éducation et de la formation
INS	Institut National de Statistique
IPS	Indice de Parité entre les Sexes
IS	In School
ISES	Institut Supérieur de l'Éducation Spécialisée
IPH	Institut de Promotion des Handicapés
ISEH	Intégration Scolaire des Enfants Handicapés
ISFM	Institution supérieure de formation des maîtres
MAFF	Ministère des Affaires de la Femme et de la Famille ou :
MAFFEPA	Ministère des Affaires de la Femme, de la Famille, de l'Enfance et des Personnes Agées ou MJSFF : Ministère de la Jeunesse, des Sports, de la Femme et de la Famille (voir aussi SEFF ci-dessous)
MAR	Ministère des Affaires Religieuses
MAS	Ministère des Affaires Sociales ou

MASSTE	Ministère des Affaires Sociales, de la Solidarité et des Tunisiens à l'Étranger
MEF	Ministère de l'Éducation et de la Formation ou ME : Ministère de l'Éducation
MENA	Middle East (and) North Africa
MICS	Multiple Indicator Cluster Survey
MI	Ministère de l'Intérieur
MJ	Ministère de la Justice
MJS	Ministère de la Jeunesse et du Sport
MS	Ministère de la Santé
MSP	Ministère de la Santé Publique
OMD	Objectif du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OOSC	Out-of-School Children
OPM	Oxford Policy Management
PASS	Programme d'Action Sociale en milieu Scolaire
PEI	Projets Educatifs Individualisés
PEP	Programme d'Éducation Prioritaire
PEPp	acronyme désignant les écoles les plus prioritaires du PEP (en 2004, la liste PEPp comprenait 101 écoles sur 696 écoles PEP)
PIB	Produit Intérieur Brut
PNAFN	Programme National d'Aide aux Familles Nécessiteuses
PNEA	Programme National d'Enseignement des Adultes
RGPH	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SDES	Stratégie de Développement Economique et Social 2012-2016
SEFF	Secrétariat d'État chargé des affaires de la femme et de la famille (Anciennement MAFF. Après les élections législatives tunisiennes d'octobre 2014 et la formation d'un nouveau gouvernement en février 2015, le SEFF est redevenu un ministère et rebaptisé: "Ministère de la Femme, la Famille et l'enfance: MFFE")
TND	Dinar Tunisien
URR	Unité Régionale de Réhabilitation
5DE	Cinq Dimensions de l'Exclusion

Résumé exécutif

Introduction

La généralisation de l'enseignement en Tunisie fait partie des priorités du gouvernement depuis l'indépendance. Ainsi depuis 1958, les réformes successives du système éducatif tunisien ont jeté les bases d'un enseignement unifié de 13 années, gratuit et obligatoire de 6 à 16 ans. Dans le milieu des années quatre-vingt-dix, l'objectif d'un accès universel à l'école pour tous, alors en très bonne voie de réalisation, s'est couplé d'un objectif d'amélioration de la qualité du système éducatif. Redonner sens aux apprentissages, rendre l'élève plus actif dans la construction de ceux-ci, outiller les enseignants afin qu'ils interviennent auprès des plus faibles ... tels étaient les objectifs recherchés en vue d'augmenter l'efficacité du système éducatif tunisien et de le rendre plus inclusif et plus équitable. Autour de ce leitmotiv ont été mises en œuvre différentes réformes – dont la loi de 2002 qui entend généraliser l'année préparatoire dans le secteur public – et les programmes d'aide aux enfants en difficulté à l'école (PASS, PEP, ISEH, etc.).

Ces décennies de développement du secteur éducatif tunisien ont formé la carte scolaire actuelle. En 2013, le taux net de scolarisation des enfants de 6 ans est de 99,4% (égalité filles/garçons) et celui des enfants de 6 à 11 ans est de 98,9% : il s'agit d'une couverture quasi universelle assurée depuis une dizaine d'années déjà. Par ailleurs, le ratio d'élèves par enseignants ne cesse de diminuer pour atteindre aujourd'hui 17,2. Au Collège et au Lycée, la situation est plus problématique puisque le taux de scolarisation des jeunes de 12 à 18 ans stagne depuis 10 ans aux alentours des 74-75%. Le Collège et le Lycée accusent par ailleurs un taux de redoublement qui, en 2011-2012, était de 10 points plus élevé que celui du Primaire (17,3% au Collège et 16,8% au Lycée contre 7,5% dans le cycle Primaire). Le taux d'abandon est aussi significativement supérieur : 1% dans le Primaire contre 9,3% au Collège et 11,9% au Lycée.

Alors qu'elle traverse un processus de transition démocratique sans précédent, la Tunisie est confrontée à de nombreux défis (économiques, politiques, sociaux, religieux ...) qui pèsent tout autant comme une menace que comme une opportunité pour le système éducatif du pays, si celui-ci entend se saisir de la dynamique de changement pour améliorer la scolarité des enfants tunisiens.

C'est dans la poursuite de ce dernier objectif que s'inscrit la présente étude sur les enfants en dehors de l'école. Elle vise à dresser la situation des enfants non scolarisés (ENS) ou présentant un risque de le devenir. Elle cherche également à identifier les facteurs sociopolitiques et culturels qui freinent l'accès à l'école et la poursuite de la scolarisation de ces enfants, en vue de proposer un certain nombre de pistes d'action.

L'étude repose donc sur un double volet analytique : un premier volet quantitatif de calcul des enfants en dehors de l'école ou risquant de le devenir dans le Préscolaire, le Primaire et le Collège ; et un deuxième volet qualitatif d'identification des obstacles et des goulets d'étranglements explicatifs des processus en jeu dans les phénomènes d'exclusion scolaire, ainsi que des stratégies existantes pour les surmonter et des limites de ces stratégies.

Les grandes tendances de l'exclusion scolaire en Tunisie

D'un point de vue méthodologique, on notera les difficultés à avoir des données démographiques fiables et cohérentes entre les différentes sources (INS, NU). Ces imprécisions ont pour conséquence qu'il est difficile de désagréger les taux issus des données administratives par milieu, par gouvernorat, etc. Les données MICS issues des enquêtes auprès des ménages permettent de pallier cette limite et autorisent des croisements par genre, par niveau d'éducation de la mère et par quintile de richesse.

Le tableau ci-dessous regroupe les données clés issues de l'analyse des Cinq dimensions de l'exclusion scolaire.

Les Cinq dimensions de l'exclusion en Tunisie

	Filles		Garçons		Total	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Enfants non scolarisés						
D1 : Enfants âgés de 5 ans (Préparatoire)	26 351	30,0%	28 258	30,6%	54 609	30,3%
D2 : Enfants âgés de 6 à 10 ans (Primaire)	6 070	1,2%	8 963	1,7%	15 033	1,5%
D3 : Enfants âgés de 11 à 14 ans (Collège)	23 357	9,8%	26 023	10,3%	49 380	10,0%
Total des enfants non scolarisés	55 779	6,8%	63 244	7,2%	119 022	7,0%
Enfants encourant un risque de déscolarisation						
D4 : Enfants scolarisés au Primaire	11 026	2,2%	16 012	2,9%	27 038	2,5%
D5 : Enfants scolarisés au Collège	17 471	7,4%	37 584	14,9%	55 055	11,3%
Total des enfants encourant un risque de déscolarisation	28 497	3,8%	53 596	6,7%	82 093	5,3%

Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Que nous enseigne ce tableau ?

Dans le Préscolaire, en 2006, un enfant sur deux était inscrit dans l'année Préparatoire. L'évolution va dans le bon sens puisque, aujourd'hui, il n'y a plus qu'un enfant sur trois qui ne suit pas l'année Préparatoire (le taux d'ENS à 5 ans est de 30,3%, soit 54 609 enfants dont 26 351 filles), même si une partie de ces enfants suit un enseignement Préscolaire d'une autre forme. En conséquence de quoi, **l'accès à un enseignement Préscolaire est encore laborieux pour près d'un enfant sur quatre. Surtout, cet accès n'est pas réparti de façon équitable** puisqu'un enfant inscrit en première année Primaire a près de deux fois plus de chances d'avoir suivi une année Préparatoire lorsque sa mère a suivi l'enseignement supérieur ou lorsqu'il se trouve dans une famille aisée, que lorsque sa mère n'a pas ou peu reçu d'éducation ou qu'il provient d'une famille très pauvre. Dans la foulée, on enregistre de grandes différences en termes d'accès entre le milieu urbain (9 enfants sur 10) et le milieu rural (6 enfants sur 10).

Dans les différents niveaux, tant pour les filles que pour les garçons, on enregistre des pourcentages importants **d'élèves précoces** dans le Préscolaire, le Primaire et le Collège. A l'inverse, un nombre relativement réduit d'élèves suit son cursus avec retard.

Dans le cycle Primaire, **le taux de scolarisation** est atteint de manière presque **universelle**, quels que soient les profils d'enfants. Le nombre d'ENS en âge du Primaire est de 15 033 (6 070 filles), soit un taux de 1,5%. Parmi cette faible proportion d'enfants en dehors de l'école Primaire, la majorité rejoindra l'école de manière plus tardive. En termes de maintien des élèves dans le cycle Primaire, les données sont encourageantes puisqu'en 2012, le nombre d'abandons est trois fois moindre que ceux enregistrés en 2000 (passant de 9% à 3%). Mais cette diminution s'est faite **au détriment d'un système d'enseignement de qualité**, les élèves n'ayant pas acquis les compétences de base requises atteignant malgré tout la sixième année de l'enseignement de base.

C'est pourquoi, au Collège, on enregistre un nombre d'abandons qui, s'il a baissé en 12 ans, reste deux fois plus élevé qu'au Primaire, posant **la question de la délicate transition entre les deux cycles**. On enregistre également une **déperdition relativement importante parmi les élèves handicapés** au fil des années d'enseignement. Du Primaire au Collège leur nombre diminue de près des deux tiers et on n'en retrouve qu'un quart au Lycée.

La question du genre est très sensible dans les abandons au Collège et a même augmenté avec les années pour devenir deux fois plus importante chez les garçons que chez les filles. Les variables socio-économiques interviennent également. Les études cohortes montrent en effet que **les difficultés scolaires sont corrélées au statut socio-économique**, lequel fait lui-même l'objet **d'importantes disparités régionales** en Tunisie. L'enquête MICS4 (2012) révèle de grandes disparités régionales dans les gouvernorats du centre ouest qui enregistrent les taux de scolarisation les plus faibles.

Les enfants de 12 à 14 ans sont en dehors de l'école dans des proportions plus élevées qu'au Primaire : un peu plus d'un enfant en âge d'aller au Collège sur dix (soit un total de 49 380, dont 23 357 filles) ne suit pas, en effet, une scolarité dans le deuxième cycle de l'enseignement de base. Il s'agit majoritairement d'enfants qui ont abandonné l'école par le passé, ce qui fait de l'abandon la problématique majeure du Collège. De 12 ans à 18 ans, **la probabilité d'être en dehors du système scolaire augmente avec l'âge**. Néanmoins, les données MICS4 montrent que les enfants et jeunes, comptés comme se trouvant en dehors du système scolaire, peuvent être inscrits dans le secteur de la formation professionnelle (qui ne dépend pas du ME). La catégorie « enfant en dehors de l'école » considère donc une variété de situations qu'il convient de prendre en compte : enfants inscrits dans un système d'enseignement parallèle, enfants inscrits en formation professionnelle, enfants qui travaillent, enfants expatriés, etc.

Quant à la problématique du travail des enfants, MICS4 nous enseigne que 2,6% des enfants de 5 à 14 ans sont engagés dans un travail, et ce sont essentiellement des enfants de 5 à 11 ans. Les enfants non scolarisés sont davantage engagés dans un travail que les enfants scolarisés et il s'agit là d'une différence très significative parmi les 12-14 ans (10% contre 0,5%).

Les enfants vivant en milieu rural sont davantage engagés à travailler, qu'ils soient scolarisés ou pas, que les enfants des milieux urbains. On enregistre aussi des variations entre sexes. Ainsi, parmi les enfants scolarisés, on constate qu'il y a deux fois plus de garçons qui travaillent que de filles, alors que parmi les enfants non scolarisés la situation est inversée.

Comment expliquer cette situation, quels en sont les principaux ressorts et, s'il faut agir, par où commencer ? Dans la deuxième partie de l'étude, différents goulets d'étranglements du système éducatif tunisien ont été mis en évidence et différentes stratégies adoptées depuis plusieurs années ont été discutées. Cette analyse a abouti à plusieurs constats et recommandations, synthétisés comme suit.

I) Il faut investir massivement dans le préscolaire : dans les infrastructures, l'unification et la standardisation des programmes et la formation des éducateurs. Le système éducatif tunisien reste confronté à une faible préscolarisation des enfants, ce qui freine le développement de l'enfant et affecte l'efficacité de l'enseignement primaire.

Bien que le taux de couverture ait augmenté depuis 2006, lorsque la moitié des enfants ne recevait aucune forme de préscolarité avant 6 ans, aujourd'hui encore, un enfant sur quatre ne bénéficie toujours pas de couverture Préscolaire et un enfant sur trois ne suit pas l'année Préparatoire avant d'entamer le cycle Primaire. La question de la couverture Préscolaire se pose avec plus d'acuité en milieu rural. Il convient de contrer cette tendance **en rendant le Préscolaire obligatoire et gratuit, dans le cadre d'une politique d'ensemble**, c'est-à-dire une politique qui ne se limite pas uniquement à l'année préparatoire, mais qui intègre aussi la préscolarisation des enfants de 3 et 4 ans. Ces années qui précèdent le début de la scolarisation Primaire sont en effet cruciales pour le développement de l'enfant : pour la formation de sa personnalité, pour la contribution à ses succès scolaires ultérieurs mais aussi pour le dépistage précoce d'insuffisances physiques ou mentales susceptibles de limiter ses chances de réussite scolaire.

Si l'impulsion et le cadre général doivent venir de manière décisive des ministères chargés de l'enfance et de l'éducation, la mise en œuvre devra, quant à elle, **s'appuyer sur l'ensemble des acteurs régionaux et locaux, associatifs et privés concernés**. Le niveau local a un rôle clé à jouer, étant plus à même de traduire les grandes impulsions dans les besoins locaux. **Le rôle des collectivités locales** dans la gestion des jardins d'enfants doit être relancé. Le secteur privé doit aussi être associé en tant que partenaire stratégique, en lui proposant notamment des incitations financières pour qu'il investisse dans les régions les plus pauvres. Au niveau de la demande, des campagnes de sensibilisation doivent être menées auprès des parents qui ne voient pas toujours l'intérêt d'une préscolarisation de leur enfant, surtout dans les milieux ruraux.

Sur la base de ces enseignements, les recommandations spécifiques suivantes sont formulées :

- Rendre sans plus tarder **la préscolarité obligatoire et gratuite**. Il n'est pas acceptable que dans la Tunisie d'aujourd'hui, autant d'enfants de 5 ans ne soient pas encore scolarisés.
- Dans le cadre d'une **stratégie nationale du Préscolaire**, relancer la volonté de généralisation de l'année préparatoire, sous l'impulsion du ministère de l'Éducation et du ministère chargé de l'Enfance, et sous les conditions suivantes : penser la généralisation dans le cadre d'une politique d'ensemble du Préscolaire – c'est-à-dire une politique qui ne se limite pas à l'année Préparatoire mais inclut aussi les enfants de 3 et 4 ans ; penser quantité et qualité ensemble, car il n'est pas concevable de généraliser l'enseignement Préscolaire s'il n'est pas de qualité ; et mettre davantage encore l'accent sur les régions rurales.
- S'appuyer sur l'ensemble des acteurs opérant à un niveau local, en particulier **les collectivités locales**.

II) La qualité du système éducatif tunisien (y compris la qualité de l'offre) reste un défi très actuel. Cette qualité doit être améliorée à tous les niveaux, en commençant par le niveau préscolaire, et en privilégiant notamment la transition entre le primaire et le collège.

II.1) Le premier défi à relever pour augmenter la qualité de l'éducation est celui de la formation des enseignants. A ce jour, la Tunisie ne possède pas de centre de formation pour l'ensemble des métiers de l'éducation. Il est **indispensable qu'une politique de formation des enseignants ambitieuse soit élaborée**, en distinguant bien les compétences attendues des enseignants / éducateurs dans chacun des niveaux. Les critères de recrutement des enseignants doivent aussi être révisés. Le métier d'enseignant ne s'improvise nullement et exige des compétences spécifiques d'ordre pédagogique. La balance existant **actuellement entre qualifications** (dans une optique de valorisation du métier d'enseignant, via l'exigence de posséder une maîtrise) **et compétences enseignantes** (dans une optique d'exercice du métier d'enseignant) **est déséquilibrée** et doit être repensée au profit du deuxième pôle.

Il.2) Le deuxième défi consiste à **se donner les moyens d'un enseignement qui place l'élève au centre des apprentissages**. La réforme introduite dans le milieu des années quatre-vingt-dix faisant appel à l'approche par compétences témoignait d'une volonté d'amélioration du système d'enseignement dans le sens de plus d'efficacité, de qualité et d'équité. Sur le fond, cette réforme était très pertinente mais elle ne s'est pas donné les moyens de ses ambitions. En particulier pour le travail par cycle d'apprentissage impliquant des sessions de remédiation ainsi que des moments d'évaluations – formatives puis certificatives – qui permettent d'évaluer la mesure dans laquelle l'élève a intégré les compétences requises. C'est pourquoi, ce n'est pas sur le redéploiement d'une politique de redoublement qu'il faut mettre l'accent : on se tromperait alors de débat. Il faut plutôt **mettre l'accent sur le développement d'un système d'évaluation des acquis des élèves**, qui se base sur la résolution de situations complexes et concrètes, afin de favoriser au maximum l'exploitation des ressources dans l'intérêt des élèves. Un tel système d'évaluation suppose, en amont, que des situations complexes soient travaillées avec les élèves en classe. Il faut aussi **renforcer de manière décisive les cours de remédiation** au bénéfice des élèves en difficulté.

Il.3) Le troisième défi à relever est celui de **la révision et de l'uniformisation des programmes**. Les différents niveaux doivent dialoguer en vue d'instaurer une certaine cohérence entre les différents programmes. Le cadre administratif relativement cloisonné doit être surmonté par un groupe de pilotage mis en place pour superviser la révision des programmes (matières littéraires, sciences humaines ...) afin d'assurer une continuité entre les différents cycles d'enseignement.

Il.4) Le quatrième défi se jouant à un niveau plus local touche **la qualité de la vie scolaire au sein de chaque établissement**. Dans la veine du décret de 2004, il faut renforcer la dimension « offre scolaire » en intégrant des activités socio-culturelles, sportives et civiques. L'étude sur l'accompagnement scolaire recommande par exemple d'intégrer, au sein même du temps scolaire, tant les devoirs que les activités culturelles et sportives en les articulant avec les apprentissages, et d'en définir la contribution en référence au socle de compétences ciblé pour chaque niveau. Elaborer un projet culturel et sportif intégré fait aussi partie des actions à réaliser en vue d'améliorer le cadre de vie scolaire, pour que celui-ci soit perçu de façon positive et stimulante par les élèves.

Il.5) Le cinquième défi se joue sur la qualité de l'offre. Dans **la Tunisie d'aujourd'hui, la qualité des infrastructures et des équipements reste variable**, y compris parfois au niveau des équipements de base (latrines, eau potable, routes goudronnées ...), ce qui ne peut être toléré. La question du **transport scolaire** se pose de façon lancinante dans les régions rurales et doit être réglée en mettant sur pied une offre de transport adaptée à chaque environnement local, à l'exemple du partenariat réalisé par le MAFF avec une association locale autour de la mise en circulation d'un bus gratuit pour les enfants sur le chemin de l'école. La piste des **cantines scolaires** doit aussi être explorée, car l'alimentation est primordiale tant pour le bien-être que pour la concentration de l'élève.

Il.6) On pointera aussi le fait que **l'enseignement technique** devrait faire l'objet d'une attention particulière en revalorisant le programme et en introduisant une dimension pratique complémentaire à la dimension théorique, voire en proposant aux jeunes une possibilité d'alternance enseignement/travail (le travail étant rémunéré et sous forme de stage) afin de les confronter au marché de l'emploi, tout en leur donnant la possibilité de poursuivre leur scolarité.

Il.7) De manière transversale, **pour toutes les réformes futures, la ligne d'horizon doit être celle de standards de qualité rigoureux, mais aussi équitables**. L'équité signifie qu'on préfère donner davantage de chances de progresser aux plus faibles que de faire réussir haut la main les plus forts.

- Choisir l'équité passe par une **attention particulière aux régions les plus défavorisées**, en particulier les milieux ruraux qui enregistrent des taux de scolarisation plus bas que les milieux urbains. C'est surtout le cas dans le Préscolaire et dans les Collèges et Lycées. En d'autres termes, l'idée d'accorder des moyens sur la base d'une discrimination positive est intéressante, pour peu que cela se fasse sur la base d'une analyse préalable des besoins. Cette analyse des besoins est centrale si l'on ne veut pas dilapider les moyens.
- Choisir l'équité passe aussi par accorder une attention spécifique au groupe vulnérable que forment les enfants handicapés. La Tunisie a mis en œuvre depuis 10 ans une stratégie intégrative ambitieuse qui a toutefois révélé de nombreuses limites : manque de formation spécifique du personnel, des structures non aménagées en conséquence, un manque criant de moyens ... Le plan rénové d'inclusion scolaire des enfants handicapés, en discussion à l'heure actuelle, devra s'appuyer largement sur l'évaluation des pratiques précédentes dans les écoles intégratives afin de ne pas répéter les erreurs passées. Il conviendrait en particulier de clarifier ce qui est entendu par « enfant handicapé (léger) ». Quelles que soient les formules choisies, il convient que l'intégration de l'enfant handicapé ne devienne pas une finalité en soi mais reste bien un moyen au service du développement et de l'épanouissement de l'enfant handicapé.
- Choisir l'équité passe aussi, nécessairement, par une mise en question du mythe de la classe – ou de l'établissement ... – homogène. Loin de favoriser la qualité des apprentissages pour tous, regrouper les élèves par niveau intensifie les différences entre les élèves faibles et forts au détriment des premiers. A l'inverse, des études ont montré que l'enseignement donné dans des classes hétérogènes est tout aussi efficace, et qu'il est même plus avantageux pour les élèves les plus faibles. L'hétérogénéité permet par ailleurs de réduire la compétition au profit de la compréhension. Si l'objectif de l'école est, entre autres missions, de renforcer l'ouverture sur la civilisation universelle, comme le préconise l'article 3 de la loi d'orientation de 2002, on peut légitimement se demander si la compréhension – de soi, des autres, du sens des matières enseignées, etc. – peut être sacrifiée en faveur de la réussite qui dès lors se trouve vidée de son sens.

Sur la base de ces enseignements, les recommandations spécifiques suivantes sont formulées :

- Initier un « **Programme national de mise à niveau de l'infrastructure scolaire** » (PNMANIS). En 2014, l'école publique tunisienne doit refléter une image digne des enfants du pays. Si la participation de la société civile est une piste intéressante, elle ne peut en aucun cas se substituer aux missions qui incombent à l'autorité publique. Il est suggéré qu'en l'espace de 5 ans, l'ensemble des écoles, des Collèges et des Lycées soient aux normes tunisiennes d'équipement. Cela nécessite :
i) une définition des normes ; ii) une cartographie exhaustive de l'état des infrastructures ; iii) l'élaboration d'un business plan de PNMANIS.
- Revoir en profondeur le système d'évaluation des acquis des élèves en se basant sur la résolution de situations complexes et en renforçant les cours de remédiation.
- Repenser une politique ambitieuse de formation des enseignants et revoir les critères de leur recrutement au profit notamment des compétences pédagogiques des enseignants recrutés afin de préparer (et valoriser) davantage à la complexité d'exercer le métier d'enseignant.
- Instaurer une cohérence entre les programmes des différents cycles d'enseignement en les réformant, voire en uniformisant davantage leurs contenus.
- Poursuivre dans la voie du décret de 2004 relatif à la vie scolaire en intégrant, au sein même du temps scolaire, tant les devoirs que les activités culturelles et sportives, en les articulant avec les apprentissages, et en définissant leur contribution en référence au socle de compétences ciblé pour chaque niveau. Cela doit inclure une réflexion sur comment moduler le temps scolaire selon certains paramètres sociaux et locaux.

- Mettre l'accent sur la question du transport scolaire dans les régions rurales, et sur la question des cantines scolaires dans les régions défavorisées.
- Revaloriser l'enseignement technique et penser à des formules d'enseignement en alternance.
- Dans la mise sur pied du Plan rénové d'inclusion scolaire des enfants handicapés, qui devrait prendre la forme d'un véritable Plan intégré de prise en charge des enfants handicapés, veiller à adopter des objectifs clairs, des responsabilités bien réparties, des indicateurs de performance, un mécanisme de suivi et de redevabilité. S'appuyer largement sur l'évaluation des pratiques précédentes.
- Pour toutes les réformes futures, avoir comme ligne d'horizon des standards de qualité rigoureux, mais aussi équitables. L'équité implique de porter une attention particulière aux régions. Elle implique aussi de mener une réflexion sur le mythe de l'efficacité de l'homogénéité des classes, et d'initier, le cas échéant, des expériences pilotes de classes hétérogènes, encadrées et bien outillées.

III) La gouvernance du secteur de l'éducation doit être sensiblement améliorée, de trois manières : 1) en renforçant le processus de décentralisation en cours, 2) en consolidant la collaboration horizontale entre les acteurs, à tous les niveaux ; et 3) en renforçant les moyens de connaissance de son système éducatif.

III.1) La création des commissariats régionaux est considérée comme une avancée dans l'amélioration de la gouvernance du système éducatif et donc de son efficacité mais ce processus ne se fait pas sans difficultés. D'importantes limites subsistent encore : sur le plan du développement des compétences au niveau régional (comme, par exemple, la culture de la planification stratégique), sur le plan budgétaire, etc. Il faut répondre à ces limites **en renforçant ces structures régionales**, afin qu'elles se constituent en entités plus autonomes, avec des projets éducatifs spécifiques définis dans le cadre des orientations nationales.

Une des forces du processus de décentralisation est d'accorder des moyens à des entités qui opèrent à une échelle plus petite que l'échelle nationale. Dans cette optique, on ne peut que recommander aux commissariats nouvellement créés de creuser la piste d'initiatives partenariales avec des associations locales, dans le cadre de contrats cadres, autour d'objectifs spécifiques tels que le transport scolaire, l'aide aux devoirs, les activités culturelles ou sportives, etc. Les associations disposent d'une expertise et d'une connaissance au niveau local à exploiter, au cas par cas, dans le cadre de partenariats à construire autour d'actions et d'objectifs clairs, planifiés et budgétisés. Des projets mis en œuvre à l'échelle locale – qui plus est, des projets intégrés – permettent par ailleurs de maximiser les chances d'impact.

III.2) **La coordination entre acteurs doit être consolidée à tous les niveaux.** Au niveau centralisé, la diversité des tutelles ministérielles dans plusieurs domaines – le Préscolaire, le handicap, le domaine des droits de l'enfant ... – engendre des problèmes de gouvernance qui ont des répercussions très concrètes sur le parcours de l'enfant. Au niveau local la coordination entre les divers intervenants, issus de différents secteurs (médecins, enseignants, assistants sociaux, éducateurs spécialisés, etc.), fait généralement défaut au sein des dispositifs mis en place en faveur de l'aide aux enfants en difficulté. Cela est particulièrement frappant dans la problématique de la prise en charge des enfants handicapés, caractérisée par une pléthore d'acteurs. Cette multiplicité d'intervenants pose la question du fonctionnement de la prise en charge de l'enfant, mais aussi celle de sa lisibilité : pour les parents qui n'en ont donc pas une lecture claire, et ne savent souvent pas à quelle structure s'adresser mais aussi pour les intervenants qui, souvent, n'ont pas une vision précise de leurs missions ni même des moyens à disposition. En conséquence, les responsabilités de chacun sont diluées dans un ensemble aux contours flous, personne ne sachant vraiment où commence son rôle et où il s'arrête.

III.3) La Tunisie a un système de collecte d'information et de production de données statistiques très avancé. Mais cette étude a mis en évidence le fait que le pays **souffre encore de certaines insuffisances sur le plan des moyens de connaissance de son système éducatif** au niveau des études, évaluations, collecte des données ... sur des sujets tels que la qualité du Préscolaire, la transition Primaire-Collège, le travail des enfants (voir ci-dessous), l'intégration des enfants porteurs de handicap, etc. Sur ce plan, on ne peut que recommander la nécessité de **davantage de mise en cohérence de l'ensemble du dispositif statistique** existant dans le cadre d'un système d'information intégré s'appuyant sur une batterie d'indicateurs pertinents, afin d'augmenter l'efficacité du pilotage du système éducatif (voir notamment les indicateurs relatifs à la qualité de l'enseignement et portant sur les performances des élèves). Il y a également nécessité de développer **la culture de la planification stratégique**, d'y consacrer des moyens, en particulier sur le plan de la mise en œuvre des mécanismes de suivi et d'évaluation aux niveaux local et régional.

Parmi ces insuffisances, **la question spécifique du travail des enfants reste peu étudiée en Tunisie**. Pourtant cette problématique existe et se pose de manière différenciée selon les milieux et les régions, selon le sexe et selon le statut socio-économique de la famille de l'enfant. Les réponses à apporter seront donc, elles aussi, à différencier selon les cas. On ne peut que recommander la poursuite d'une **analyse plus documentée et plus fine de ce phénomène** afin d'en saisir les tenants et aboutissants, **condition préalable pour endiguer ce phénomène que la Tunisie s'est engagée**, au niveau international, **à éradiquer**.

Sur la base de ces enseignements, les recommandations spécifiques suivantes sont formulées :

- Poursuivre le processus de **décentralisation** en octroyant les moyens nécessaires aux commissariats régionaux de l'éducation.
- Explorer les potentialités que recèle la collaboration avec des acteurs opérant au niveau local en vue de maximiser les chances d'impact : collectivités locales, secteur associatif, opérateurs privés ... et ce dans différents secteurs, dont notamment le Préscolaire, la prise en charge des enfants handicapés et la prise en charge des enfants menacés.
- Intensifier les échanges d'information et la coordination à tous les niveaux, afin que la mise en réseau définie sur papier trouve une effectivité sur le terrain, dans la pratique des intervenants, et apporte des réponses qui fassent sens pour l'enfant en difficulté. Le cas échéant, effectuer un travail de mise à plat des dispositifs existants de prise en charge de l'enfance (éducation, social, justice ...) en vue de les rationaliser.
- Organiser des sessions d'information au niveau local et / ou régional pour les enseignants et les familles sur les différents dispositifs existants en faveur des élèves en difficulté (dans le cycle Primaire en particulier).
- Introduire davantage de mise en cohérence de l'ensemble du dispositif statistique existant dans le cadre d'un système d'information intégré s'appuyant sur une batterie d'indicateurs pertinents afin d'augmenter l'efficacité du pilotage du système éducatif. Rendre ce dispositif statistique transparent. A cette fin, il convient notamment d'améliorer les EMIS et autres systèmes de collecte des données et de mettre à jour périodiquement les données OOSC.
- Développer la culture de la planification stratégique et y consacrer des moyens, en particulier sur le plan de la mise en œuvre des mécanismes de suivi et d'évaluation aux niveaux local et régional.
- Dans le cadre de recherches futures (en collaboration éventuelle avec le CNIPRE et le milieu universitaire), entreprendre une analyse plus documentée et plus fine du phénomène du **travail des enfants** afin d'en saisir les tenants et aboutissants, condition préalable pour endiguer ce phénomène que la Tunisie s'est engagée, au niveau international, à éradiquer.

1

Introduction

1.1 Situation générale de la Tunisie

La généralisation de l'enseignement en Tunisie fait partie des priorités du gouvernement depuis l'indépendance. En 1958 déjà, la première loi de l'éducation jette les bases d'un système éducatif gratuit, unifié et moderne visant la double mission d'ouverture et de formation des cadres de l'Etat. Dans le milieu des années quatre-vingt la généralisation de l'enseignement Primaire est déjà presque atteinte en comptant alors sur un taux net de scolarisation à 6 ans d'environ 90%. Au cours de l'année scolaire 1990-1991 la nouvelle loi sur l'éducation introduit une durée allongée d'enseignement aux niveaux Primaire et Secondaire, en passant d'un cursus de douze ans à un total de treize ans. Elle rend également obligatoire pour les enfants de six à seize ans d'arriver à un niveau d'instruction minimal. La réforme est également accompagnée de plusieurs aménagements pédagogiques touchant le Primaire et le Secondaire au titre desquels la formation initiale et continue des enseignants a pris une place primordiale. De manière plus large cette seconde réforme assigne au système d'enseignement la mission de gratuité de l'école pour tous les enfants tunisiens sans distinction de sexe, de race ou de religion.

A peine cette nouvelle réforme est-elle promulguée que le système éducatif tunisien est confronté à de nouveaux défis de qualité et d'équité après avoir atteint les objectifs quantitatifs (l'accès à l'école pour tous). En mettant en évidence les faibles performances des élèves, les évaluations nationales et les comparaisons internationales mettent au jour la faiblesse de l'efficacité du système éducatif de même que le grand décalage qui existe entre la réforme d'une part et les réalités du terrain d'autre part. C'est notamment suite à ce constat alarmant que la Tunisie, dans un souci d'amélioration des acquis des élèves, adopte l'approche par compétences. Redonner sens aux apprentissages, décroïsonner les savoirs, rendre l'élève plus actif dans la construction de ceux-ci, outiller les enseignants afin qu'ils interviennent auprès des plus faibles... tels sont les objectifs recherchés en vue d'augmenter l'efficacité du système éducatif tunisien et de le rendre plus inclusif et équitable. A cette fin, les curriculums sont refondés et le système d'évaluation ainsi que la formation des enseignants sont réformés.

C'est aussi dans ce contexte qu'est lancé le Programme d'action sociale en milieu scolaire (PASS) ayant pour but de lutter contre l'échec et l'abandon scolaire. Il consiste en la mise en place au sein des écoles de cellules d'action sociale scolaire (CASS) composées d'une équipe multidisciplinaire qui intervient auprès des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ou vivant des situations pouvant entraver leur cursus scolaire. Quelques temps plus tard, au début des années 2000, le Programme d'éducation prioritaire (PEP) est créé dans une optique d'équité. Basé sur une politique de discrimination positive, il consiste en l'octroi de ressources humaines et matérielles supplémentaires aux écoles qui enregistrent les taux de performance les plus bas.

La deuxième réforme du système éducatif tunisien voit le jour avec la loi d'orientation de l'éducation de 2002. Par cette loi, la Tunisie renforce l'acquisition de compétences au terme de l'enseignement de base et introduit une approche fondée sur les aptitudes dans le cursus scolaire. Les manuels scolaires sont modifiés en conséquence. L'importance des technologies de l'information et de la communication dans le secteur éducatif est aussi soulignée. Conformément à l'article 2 de cette nouvelle loi, l'élève est placé au centre de l'action éducative et la tâche de l'école est désormais de former des citoyens qui apprennent à agir, à être et à vivre avec les autres. Témoin de ce paradigme, le concept de « vie scolaire » se concrétise dans un décret deux années plus tard, en tant que « cadre approprié pour le développement de la personnalité de l'élève et de ses dons pour l'exercice du vivre ensemble et pour le développement des relations éducatives ».¹ Aux apprentissages sont couplés des programmes culturels, sociaux, sportifs et de loisir.

La loi de 2002 souligne par ailleurs une avancée décisive dans le secteur Préscolaire en inscrivant l'optique de généralisation de l'année Préparatoire dans le secteur public, dans un contexte de taux de couverture relativement faible. Le taux net d'admission à l'année Préparatoire des enfants âgés de 5 à 6 ans a toutefois sensiblement augmenté avec les années passant de 65,3% en 2006-2007 à 84,2% en 2012-2013.² L'offre demeure cependant encore insuffisante et inégalement répartie sur le territoire. En 2013, 45,4% des écoles Primaires seulement accueillent une année de Préparatoire. De plus le Préscolaire n'est encore ni obligatoire, ni gratuit en Tunisie.

Enfin, signe de l'ouverture du système éducatif tunisien et de sa volonté d'offrir à tous les enfants la possibilité de suivre un cursus scolaire quelle que soit leur condition, la Tunisie lance en 2003 le Programme national d'Intégration Scolaire des Enfants Handicapés (ISEH). Basée sur une politique d'intégration progressive des enfants handicapés dans les écoles ordinaires, cette stratégie met en place des écoles dites « intégratives », outillées pour l'accueil d'enfants en situation de handicaps légers. Dix années plus tard cette politique est en plein remaniement au profit d'un Plan rénové d'inclusion scolaire qui vise à généraliser l'accueil des enfants handicapés à l'ensemble des établissements.

Ces décennies de développement du secteur éducatif tunisien ont formé la carte scolaire actuelle.

Sur le plan de l'organisation du système d'enseignement en Tunisie, l'âge de scolarisation obligatoire court de 6 à 16 ans. Le schéma ci-dessous synthétise l'organisation du système.

Le système éducatif tunisien, gratuit pour tous les enfants en âge d'être scolarisés, est structuré en 5 paliers :

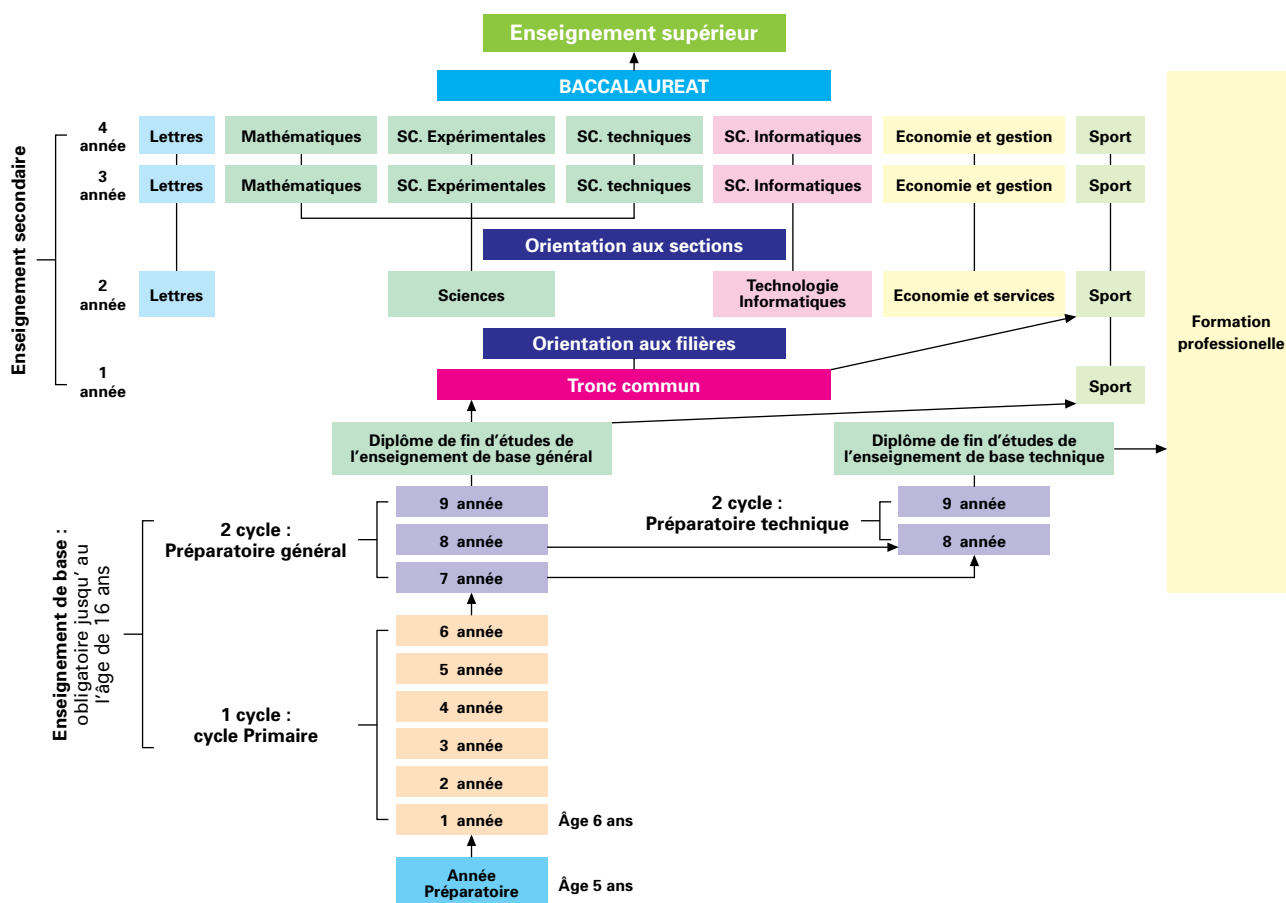
- 1 L'enseignement Préscolaire est composé :
 - i) des jardins d'enfants sous la tutelle du ministère des Affaires de la femme et de la famille et appartenant soit au secteur privé soit aux associations spécialisées soit aux collectivités locales (semi-étatiques) ;
 - ii) des *kouttebs*, sous tutelle du ministère des Affaires religieuses ;
 - iii) d'une année Préparatoire (non obligatoire) à l'école de base pour les enfants âgés de 5 ans, dispensée dans les écoles tant publiques que privées, mais sous tutelle du ME.

¹ Article 1 du décret n°2004-2437 du 19 octobre 2004.

² Données du ME, annuaire statistique 2012-2013.

L'objectif du programme de l'année Préparatoire (né en 2001-2002 avec l'ouverture de classes dans 362 écoles primaires) est de généraliser l'enseignement Préprimaire selon une politique de complémentarité et de partenariat entre les secteurs public et privé ainsi qu'avec la société civile à travers les associations. Dans cette optique, le ministère a concentré son intervention dans les milieux ruraux, là où tant le secteur privé que l'associatif sont peu présents.

Graphique 1.1 L'organisation du système éducatif tunisien



- 2 L'enseignement de base, d'une durée de 9 ans, est composé d'un cycle Primaire de 6 ans et d'un cycle Moyen de 3 ans (Collège). Au terme des six premières années, les élèves sont orientés soit vers l'enseignement de base général, soit vers l'enseignement technique et pré-professionnel dans les Collèges techniques.
- 3 L'enseignement secondaire général se déroule dans les Lycées pendant 4 années et est sanctionné par un baccalauréat. Le premier degré d'un an qui est commun à tous les élèves conduit, après orientation, à l'une des filières du deuxième degré : lettres, sciences, technologie de l'informatique, économie et services, sport. Le troisième degré dure 2 ans et comporte 7 sections.
- 4 La formation professionnelle accueille tous les niveaux d'enseignement : elle offre pour les élèves ayant accompli l'enseignement de base un complément leur permettant d'intégrer le système institutionnel de formation. Elle offre aussi, pour les élèves n'ayant pas accompli le cycle de l'enseignement secondaire, une formation en entreprise qui leur permet d'intégrer le système institutionnel.
- 5 L'enseignement supérieur est ouvert aux titulaires du Baccalauréat et a une durée qui varie de 2 à 8 ans.

Sur le plan des indicateurs d'accès, le taux net de scolarisation des enfants de 6 ans en 2013 était de 99,4% (égalité filles / garçons) et celui des enfants de 6 à 11 ans de 98,9% : il s'agit là d'une couverture quasi universelle assurée depuis une dizaine d'années déjà. Par ailleurs, le ratio d'élèves par enseignant ne cesse de diminuer pour atteindre aujourd'hui 17,2. Au Collège et au Lycée la situation est plus problématique puisque le taux de scolarisation des jeunes de 12 à 18 ans stagne depuis 10 ans aux alentours des 74-75%. Le Collège et le Lycée accusent par ailleurs un taux de redoublement qui, en 2011-2012, était de 10 points plus élevé que celui du Primaire (17,3% au Collège et 16,8% au Lycée contre 7,5% dans le cycle Primaire). Le taux d'abandon est aussi significativement supérieur : 1% dans le Primaire contre 9,3% au Collège et 11,9% au Lycée.

Le dernier plan stratégique du secteur de l'éducation pour la période 2010-2014 s'appuie sur certaines priorités qui constituent des défis et des incontournables à relever, à savoir : généralisation de l'année préparatoire, mise à niveau des programmes et des méthodes d'enseignement, formation et recrutement des enseignants, renforcement de la qualité des infrastructures, gestion des établissements scolaires, diversification des activités culturelles, sportives et récréatives, amélioration des acquis des élèves au Collège et dans le secondaire, amélioration des mécanismes de gestion et de gouvernance, etc. Il est à noter que le système éducatif entame un processus de décentralisation au profit de pôles éducatifs régionaux, qui trouvent concrétisation dans les commissariats régionaux de l'éducation. Ces pôles seront notamment amenés à développer une culture de la planification stratégique et d'appui à la mise en œuvre des mécanismes de suivi et d'évaluation au niveau local et régional.

En termes financiers, le budget du ministère de l'Éducation de 2013 (cycles Préparatoire, Primaire et Secondaire) équivalait à un montant de 3 507,3 millions de Dinars, soit 13,7% du budget de l'État tunisien et un ratio de 4,5% du PIB. Ce montant va encore augmenter pour l'année 2014 de 350 millions de Dinars (pour atteindre 14,5% du budget de l'État). De manière générale, depuis 2000, la part des dépenses consacrées à l'éducation nationale n'a cessé d'augmenter, même si depuis 2009 et 2010 elle a légèrement baissé, sans toutefois redescendre au niveau de 2000. Ces données font de la Tunisie l'un des pays les plus généreux au monde dans le financement de l'éducation.

Sur le plan des engagements internationaux, la Tunisie a ratifié tous les instruments internationaux relatifs à l'enfance, de même que les Conventions internationales du travail dont, en 1995, la Convention internationale du travail n°138 relative à l'âge minimum d'admission à l'emploi et, 15 ans plus tard, la Convention internationale du travail n°182 sur les pires formes de travail des enfants. Par ailleurs, le code du travail limite à 16 ans l'âge minimum d'admission à l'emploi en dehors de la famille. La Tunisie a aussi ratifié la Convention internationale des droits de l'enfant en 1991, dont les dernières réserves ont été levées en juin 2008.

Les chantiers futurs devront tenir compte du contexte démographique, politique et économique de la Tunisie, lesquels constituent autant de menaces et d'opportunités pesant sur le système éducatif tunisien.

Au niveau démographique, on comptait, en 2010, 10 550 millions de tunisiens et tunisiennes, dont 31% âgés de 0 à 18 ans et 43% de moins de 25 ans. Il s'agit d'un nombre qui reste sensiblement élevé bien qu'une baisse du croît démographique ait été constatée depuis les années 2000 (1% contre 1,4% à la fin des années 90 et 2% à leur début). Les prévisions tablent sur une poursuite de la diminution de la population des enfants (jusqu'à 28% en 2020) et sur le doublement des personnes âgées de 10 à 60 ans (de 10% à 20%) pour les 25 années à venir.

Durant quinze ans, de 1995 à 2010, la croissance économique tunisienne a atteint une moyenne de 4,8% et le PIB par tête a dépassé les 4 000 US\$ pour atteindre 4 237 US\$ en 2012. Le taux d'analphabétisme est passé de 31,7% en 1994 à 18,6% en 2011, avec une proportion de 94% de jeunes femmes de 15 à 24 ans (79% pour les plus pauvres). Selon l'INS, le taux de pauvreté a drastiquement diminué en 10 ans, passant de 12%

en 2000 à 7,6% en 2005 et à 4,6% en 2010. La Tunisie a aussi enregistré des progrès notables au cours des vingt dernières années en matière de développement humain avec un IDH de 98. Elle est l'un des pays les plus avancés du continent africain dans la réalisation des objectifs des OMD et de l'EPT.

Depuis deux années cependant, **la Tunisie vit un processus de transition démocratique fragile**, entamé par les élections de l'Assemblée Constituante du 23 octobre 2011 et que les événements géopolitiques régionaux ne facilitent pas. Sur le plan économique, au lendemain de la révolution, la Tunisie est entrée dans une période de récession, avec un contexte économique marqué de contre-performances à différents niveaux : affaiblissement de l'appareil de production, recul des investissements, baisse des activités touristiques, creusement du déficit, etc. Le secteur économique informel est quant à lui en pleine expansion. Il s'agit d'une tendance à surveiller, notamment sur le plan du travail des enfants. L'enquête MICS4 nous enseigne qu'en moyenne 3% des enfants âgés de 5 à 14 ans sont engagés dans le travail des enfants, avec une différence urbain / rural de 3 points (5% en milieu rural contre 2% en milieu urbain).

Les conséquences de cette récession sont lourdes pour la population comme en témoignent les pertes d'emploi, le chômage croissant et, globalement, le phénomène d'appauvrissement des populations les plus vulnérables. Alors qu'ils étaient moins d'un demi-million en 2010, le nombre de chômeurs est passé à 740 000 en 2012 et a dépassé le seuil des 18%. Sont en particulier touchés les jeunes, y compris les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (33%). Le nombre de familles bénéficiaires du PNAFN est passé de 115 000 en 2000 à 185 000 en 2011 (contre 118 309 en 2009 ...). La pauvreté cache toutefois des disparités économiques et sociales importantes selon les régions pénalisant les zones rurales, l'ouest tunisien et les régions intérieures.

Les défis auxquels est confrontée la Tunisie **sont donc multiples** et pèsent tout autant comme menace sur le système éducatif que comme opportunité si le pays entend se saisir de la dynamique de changement pour améliorer la scolarité des enfants tunisiens.

1.2 Introduction générale aux cinq dimensions du pays et méthodologie

C'est dans la poursuite de cet objectif d'amélioration de la scolarisation des enfants tunisiens que s'inscrit la présente étude sur les enfants en dehors de l'école. Elle vise à dresser un état des enfants non scolarisés (ENS) ou risquant de le devenir. Elle cherche également à identifier les facteurs sociopolitiques et culturels qui freinent l'accès à l'école et la poursuite de la scolarisation de ces enfants, de manière à proposer un certain nombre de pistes d'action.

Outre la portée de sensibilisation à la problématique de l'exclusion scolaire, cette étude se veut donc être un approfondissement de l'appréhension des problématiques de la non-scolarisation et de l'abandon scolaire. Elle s'inscrit dans une continuité logique des efforts déployés jusqu'à présent, en collaboration avec l'UNICEF, pour dresser les contours de l'exclusion scolaire en Tunisie et apprécier l'efficacité des politiques mises en place pour y faire face. En témoigne notamment le programme de collaboration réalisé avec l'UNICEF Tunis sur la lutte contre l'échec et l'abandon scolaire, à travers la réalisation des études cherchant à identifier les déterminants de cette problématique à partir d'un suivi d'une cohorte réelle d'élèves inscrits dans les écoles primaires en 2002 / 2003. Des ateliers ont été organisés dans ce cadre pour sensibiliser tous les intervenants de l'opération éducative à ce phénomène et tenter de mettre en place une stratégie rénovée de lutte contre l'échec et l'abandon scolaires dans tous les cycles d'enseignement.

Cette étude se veut aussi un **espace d'échange entre les différents intervenants éducatifs nationaux** offrant une plateforme tangible et actualisée permettant une réflexion commune sur les voies que devraient emprunter les politiques nationales en vue d'instaurer les fondements d'une scolarité de qualité et équitable pour tous les enfants tunisiens. Pour sa réalisation, elle a mobilisé une **large expertise nationale** :

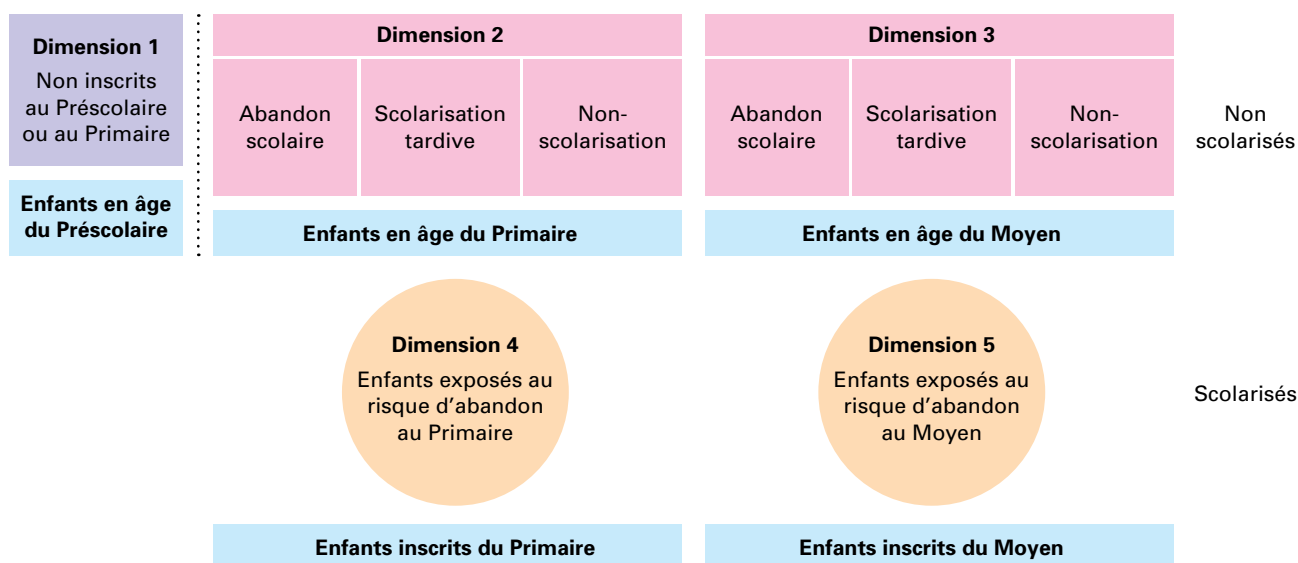
- Un comité technique composé de l'UNICEF (Abdelwahab Chaoued), du ministère de l'éducation (Hedi SAIDI : Directeur Général des Etudes, de la Planification et des Systèmes d'Information : DGEPSI), Ahlem Bouchiba, chef de service des statistiques à la DGEPSI, Amira Laroui et Souad Abdelwahed, (chercheuses au CNIPRE), et le BIEF (Gaëlle Hubert et Caroline Letor), chargé de la réalisation de l'étude.
- Durant toute la durée des travaux, l'équipe a bénéficié du conséquent appui technique et méthodologique de Hafedh Zaafrane de l'OPM.
- Une équipe nationale incluant, outre le comité technique et Hafedh Zaafrane, Nouhed Ben Ayed, chef de service planification à la DGEPSI, Elhem Barboura, chef de service à la Direction Générale du cycle Primaire, Tarek Loussaif, directeur de la vie scolaire à la DG du cycle préparatoire et de l'enseignement secondaire, ainsi que des représentants du ministère des Affaires sociales, du ministère des Affaires de la femme et de la famille, du ministère de la Jeunesse et du sport, du ministère de la Santé publique.

Concrètement, l'étude sur les profils des enfants exclus s'est basée sur le cadre méthodologique proposé par l'Initiative OOCIS (voir ci-dessous) et a pu compter sur un intense travail de collecte de données statistiques administratives et issues des enquêtes auprès des ménages – dont les données MICS4 largement exploitées. Cette étude s'est appuyée sur une large revue documentaire comme en atteste la bibliographie. D'où l'absence de recherche supplémentaire pour l'analyse des goulets d'étranglement et des stratégies. Les études et les ressources scientifiques nationales tunisiennes ou internationales foisonnent en effet dans le domaine de l'éducation, d'où l'intérêt de les exploiter de concert afin de donner une vue la plus juste possible de l'état du système éducatif tunisien en lien avec les différents profils, dégagés au préalable, d'enfants en dehors de l'école ou en voie de le devenir. Les travaux ont connu une avancée décisive lors du séminaire national organisé à Tunis en septembre 2013 et qui a regroupé pendant toute une semaine l'ensemble des acteurs impliqués de près ou de loin dans cette étude.

Le modèle adopté pour cerner les différentes formes de l'exclusion scolaire **repose sur 5 dimensions analytiques principales** autour de deux phénomènes : l'exclusion scolaire (Dimensions 1, 2 et 3) et le risque de déscolarisation (Dimensions 4 et 5). L'exclusion des enfants du système scolaire concerne les populations en dehors de toute forme de scolarisation formelle. Le deuxième phénomène apprécie quant à lui le risque de décrochage, d'abandon ou d'échec scolaire et concerne les populations des enfants scolarisés encourant un risque de quitter le système éducatif. Chaque phénomène est décliné par niveau d'étude.

Pour le premier niveau d'analyse centrée sur l'exclusion, l'estimation est calculée à partir du comptage des enfants effectivement scolarisés et sur cette base des enfants déscolarisés. Les Dimensions 1, 2 et 3 documentent la situation d'exclusion respectivement aux niveaux du Préscolaire (5 ans), du Primaire (6 à 11 ans) et du Collège (12 à 14 ans). L'exclusion peut se mesurer au cycle Préprimaire (Dimension 1) en estimant les effectifs des enfants en âge de la petite enfance (5 ans) qui n'ont accès ni à l'enseignement Préscolaire ni à l'enseignement Primaire et qui sont toujours en dehors d'une institution sous contrôle du ministère de l'Education. Les Dimensions 2 et 3 dressent une estimation des enfants respectivement âgés de 6 à 11 ans et 12 à 14 ans qui n'ont jamais eu accès à l'enseignement Primaire, au Collège ou au Secondaire, ou bien qui l'ont abandonné. Son estimation permet de dresser un portrait de la non-scolarisation selon les trois catégories citées précédemment.

Graphique 1.2 Les Cinq dimensions de l'exclusion scolaire



Source : UNICEF

Le second niveau concernant le risque d'exclusion repose sur une estimation probabiliste du risque de déscolarisation (décrochage, échec, abandon, exclusion). Les Dimensions 4 et 5 explorent ainsi le risque de quitter le système scolaire de la population scolarisée au Primaire et au Collège.

Les statistiques de l'exclusion scolaire se basent sur deux sources principales : les données produites par la Direction générale des études de la planification et des systèmes d'information du ministère de l'Education (DGEPSI 2012-2013) et les statistiques démographiques concernant la population ayant l'âge d'intégrer le système de scolarisation fondamentale et secondaire établies par l'Institut national de la statistique (INS-RGPH- 2008).³ Les sources d'organismes internationaux, telles que celles de l'ONU (division de la population) ont été consultées afin de vérifier des écarts entre les bases de données. L'estimation des Dimensions 1, 2, 3, concernant les enfants exclus du système scolaire, considère la différence entre le nombre d'enfants scolarisés et le nombre d'enfants scolarisables pour chaque classe d'âge. Pour calculer le risque d'exclusion pour une année d'étude donnée, l'estimation tient compte du pourcentage d'enfants issus de cette année d'étude et qui terminent le cycle. Cette estimation permet de calculer des pourcentages pondérés d'enfants qui risquent de quitter le système avant la fin du cycle pour chaque année d'étude.

Deux choix ont été posés. Le premier concerne les niveaux d'enseignement considérés pour établir la scolarisation des enfants. Si la couverture scolaire a été établie sur l'ensemble du système scolaire (entre 5 et 18 ans), les analyses de l'exclusion scolaire et le risque d'exclusion considèrent uniquement les enfants inscrits dans l'enseignement au Préscolaire, au Primaire, et au Collège (fin de l'enseignement de base).

Le second choix concerne les pouvoirs organisateurs d'enseignement. En Tunisie, une part de l'enseignement est organisée par des promoteurs privés ou quasi-publics à côté des écoles organisées par le ministère de l'Education (ME). Tous les enfants enregistrés par le ME, quel que soit le type de pouvoir organisateur fréquenté, ont été pris en compte.

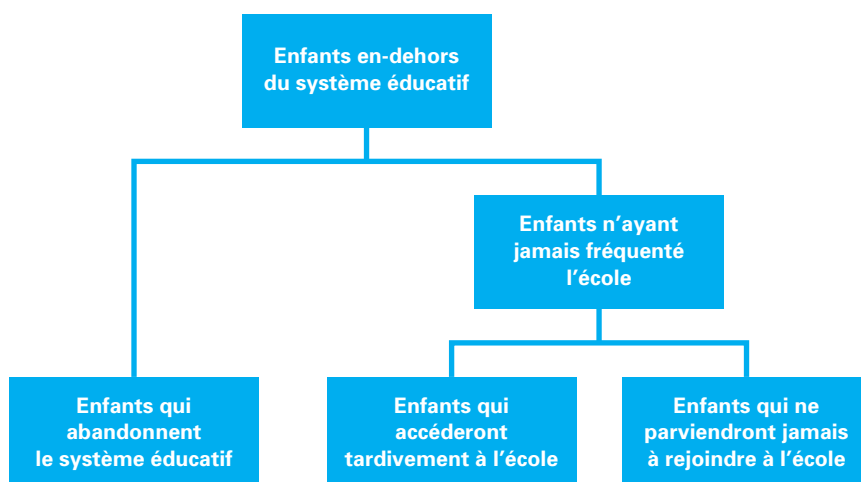
Pour obtenir un état des lieux valide des enfants exclus du système scolaire tunisien, les chiffres présentés s'appuient d'une part sur une estimation des effectifs des enfants qui ne parviennent pas à rejoindre l'école et, de l'autre sur une estimation semblable

³ On notera ici la non-disponibilité des données sur la formation professionnelle.

pour ceux qui la quittent avant de finir leur scolarité obligatoire. Parmi ces enfants, il importe d'établir une distinction entre ceux et celles qui ont préféré quitter le système éducatif – ou y ont été obligés pour toutes sortes de raisons externes au système scolaire – et ceux et celles qui en ont été exclus par voie réglementaire du système scolaire. A cet égard, les données du ministère de l'éducation (direction de la vie scolaire) ont été exploitées.

L'analyse de l'exclusion scolaire distingue deux catégories principales (voir graphique 1.3). La première concerne les enfants exclus de la scolarisation obligatoire en 2013 mais ayant déjà fréquenté l'école antérieurement. Tandis que la seconde s'intéresse aux enfants n'ayant pas pu rejoindre les bancs de l'école. L'analyse de cette dernière sous-population classe les enfants en deux catégories distinctes. Tout d'abord, elle estime la part de ceux qui rejoignent l'école à un âge tardif en se basant sur la dynamique temporelle d'intégration des enfants ayant du retard scolaire. Ensuite, elle estime la part de ceux qui restent exclus indéfiniment de toute forme de scolarisation. Cette estimation se fonde sur les effectifs des enfants scolarisés au regard des effectifs des enfants scolarisables sur base des données recueillies auprès des différents services statistiques nationaux mentionnés en début de chapitre 2. Cette étape assure une déclinaison analytique par âge simple, niveau scolaire et par genre. Seules les données MICS permettent d'examiner l'exclusion scolaire par région et par milieu.

Graphique 1.3 Catégorie des enfants en-dehors du système éducatif



Source : UNICEF

La caractérisation quantitative de l'exclusion scolaire permet ainsi d'évaluer l'ampleur du phénomène comparativement à l'offre de scolarisation. L'exclusion scolaire est-elle associée à des variables liées au genre, au milieu, au niveau d'étude ? L'analyse tentera de comprendre l'impact des politiques de généralisation de la scolarisation tout en appréciant à la fois les caractéristiques des enfants non scolarisés et déscolarisés.

Après ce premier chapitre introductif, **le deuxième chapitre** sur les profils des enfants exclus dresse un état des lieux statistique de la situation des enfants hors de l'école en 2013 en Tunisie. Il examine l'exclusion scolaire et le risque de déscolarisation dans l'enseignement de base, c'est-à-dire de l'année Préparatoire (5 ans) à la fin de l'obligation scolaire (16 ans).

Le troisième chapitre vise, quant à lui, à repérer les obstacles et les goulets d'étranglement et à clarifier les processus en jeu dans les phénomènes liés à l'exclusion scolaire en suivant les enseignements de l'analyse statistique. Il s'intéressera aux enfants en âge de suivre un enseignement Préscolaire, à ceux qui sont hors de l'école ou à risque de le devenir dans l'enseignement Primaire, puis à ceux du Collège, avant de se pencher sur les enfants en situation de handicap. Ce chapitre sera l'occasion d'étudier le système éducatif à travers son offre, sa qualité et sa gouvernance, et

d'aborder des sujets tels que les ressources matérielles et humaines du système éducatif, le concept de vie scolaire, la mise en œuvre de l'approche par compétences, la question de l'hétérogénéité des classes, la formation des enseignants, le cas de l'enseignement technique, la qualité des services préscolaires, la question de la violence en milieu scolaire, etc. Parce qu'ils ciblent des profils d'enfants que les indicateurs ont montré comme étant le plus à risque de décrochage ou en dehors de l'école, mais qu'ils ont jusqu'à présent montré de nombreuses limites dans la réalisation de leurs objectifs, 3 programmes spécifiques (le PASS, le PEP et les mesures prises pour les enfants à besoins spécifiques) sont discutés et des pistes de développement pour l'avenir sont proposées, en se basant sur plusieurs travaux réalisés sur le sujet.

D'un point de vue méthodologique et afin de comprendre les facteurs d'exclusion scolaire, cette étude s'attarde sur l'examen des données disponibles concernant le retard scolaire et en particulier les mécanismes de redoublement observables et les statistiques d'exclusion scolaire temporaire ou définitive, volontaire ou légale. Ces phénomènes sont documentés à partir des données enregistrées par le ME. Les performances scolaires sont analysées à la lumière de recherches menées par des organismes scientifiques nationaux ou internationaux. Afin de documenter les phénomènes examinés dans ce chapitre, ce dossier s'appuie sur les données enregistrées par les différents ministères concernés en matière de : retard scolaire, mécanismes de redoublement, exclusion légale ou volontaire, violence scolaire, etc. Pour répondre aux questions spécifiques, il exploite des données de seconde main extraites de recherches et évaluations nationales ou internationales.

2

Profils des enfants exclus et en situation de risque

2.1 Présentation et analyse des sources de données

Trois types de données ont été exploités dans le cadre de cette étude⁴ :

- 1 Les données démographiques que sont i) Les données de l'INS pour l'année 2012 avec répartition par genre, gouvernorat et tranche d'âge ; ii) Les données de la Division de la population des Nations Unies (Nations Unies, département des affaires économiques et sociales, perspectives démographiques mondiales : Révision de 2002, juin 2013)
- 2 Les données scolaires :
 - Données statistiques du ministère de l'Éducation (ME)
 - Données statistiques du ministère de la Femme et de la famille (MAFF)
 - Données statistiques du ministère des Affaires religieuses (MAR)
- 3 Les enquêtes auprès des ménages réalisées sur la base d'un échantillon de population : enquête MICS3 (2006) et surtout MICS4 (2012). L'exploitation des enquêtes MICS a permis d'atteindre un niveau d'analyse plus fin que celui autorisé par les données administratives. Les trois variables utilisées pour l'analyse sont les suivantes : la région, le niveau d'éducation de la mère et le quintile de bien-être économique. Celles-ci sont exploitées dans l'analyse des cinq dimensions.

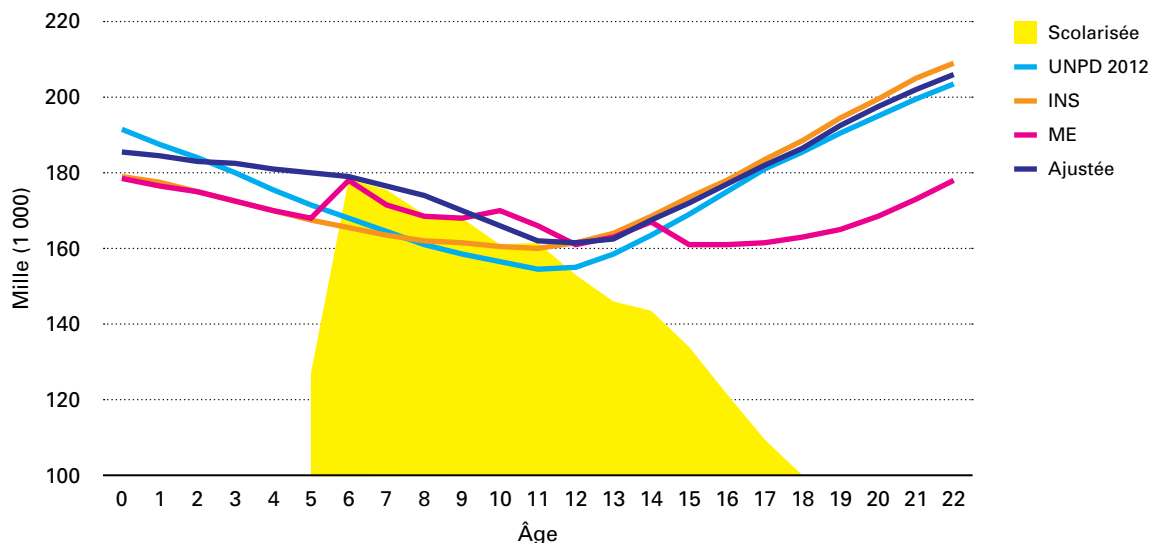
Les premières exploitations des données scolaires et des données démographiques ont mis en évidence une incohérence concernant la scolarisation des enfants âgés de 6 à 11 ans : la population scolarisée dépassait la population scolarisable. Après examen, un travail d'ajustement⁵ a été effectué en tenant compte de la réalité de la population scolarisée et a permis de lever les incohérences (population scolarisable inférieure à la population scolarisée pour certaines années d'âge) en se référant aux données démographiques utilisées par le ministère de l'Éducation et aux résultats issus de l'exploitation des données par tranche d'âge telles que publiées par l'INS et par la Division de la population des Nations Unies.

Le graphique ci-dessous présente les différentes sources de données et les ajustements effectués.

⁴ On trouvera en annexe 2 l'inventaire et l'évaluation de la qualité des données relatives à la scolarité (les données du ME et MICS).

⁵ On trouvera en annexe 3 le détail des ajustements opérés.

Graphique 2.1 La population de 0 à 22 ans selon les différentes bases de données et l'ajustement effectué

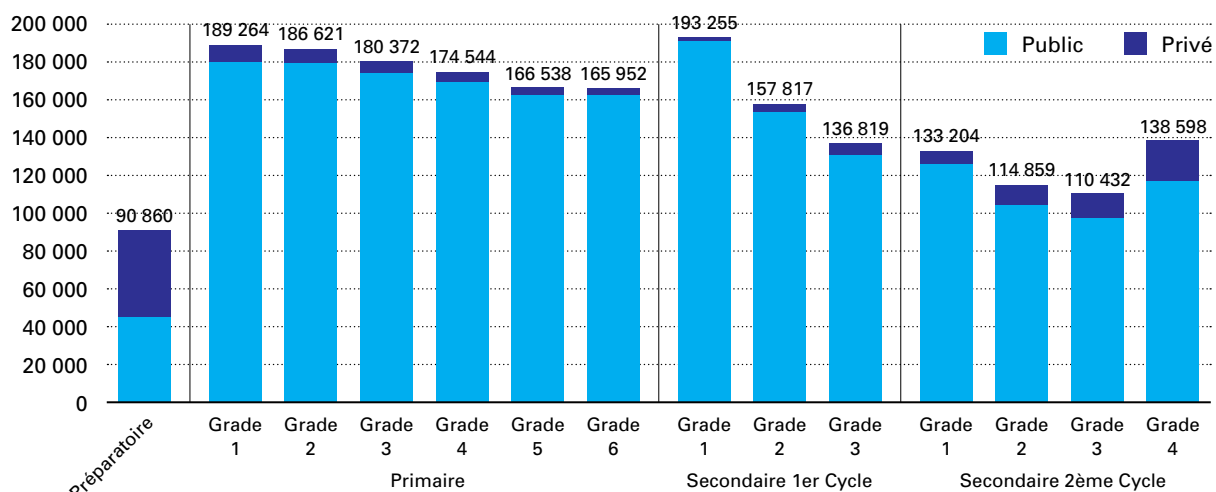


Source : d'après les données du ME, INS, UNPD et calculs de l'auteur

En termes de données scolaires, les deux graphiques ci-dessous donnent la répartition des effectifs d'élèves par niveau d'enseignement et par année d'étude : le premier croise les effectifs par secteur public / privé, et le deuxième par genre filles / garçons. On fera remarquer les premières tendances suivantes :

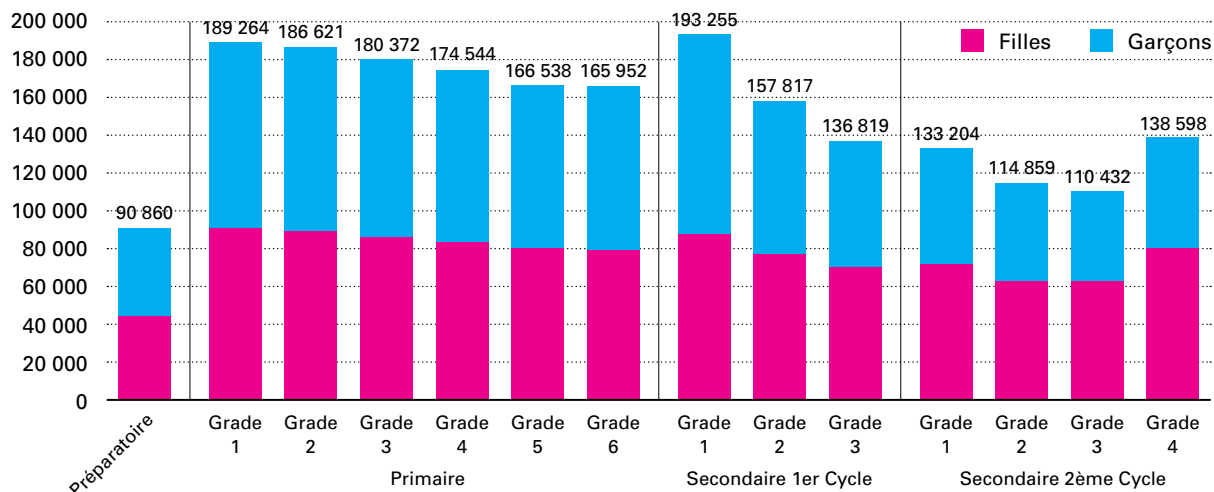
- Le secteur privé est extrêmement présent dans le Préscolaire au niveau de l'année préparatoire. Ce sont majoritairement les jardins d'enfants qui organisent une année préparatoire ;
- Les effectifs relatifs à cette année Préparatoire étant moitié moins élevés que ceux de la première année de Primaire indiquent une faible scolarisation des jeunes enfants avant cette première année ;
- Si les effectifs diminuent sensiblement au fil des cycles du Primaire, les chutes d'effectifs les plus importantes sont enregistrées à partir du Collège ;
- Les filles sont davantage scolarisées que les garçons, et c'est particulièrement vrai à partir du Collège, même s'il est indispensable de prendre en compte la répartition par milieu et / ou par gouvernorat pour pouvoir analyser plus avant le phénomène (la variable genre ne joue pas dans les mêmes proportions selon le milieu urbain ou rural).

Graphique 2.2 Répartition des effectifs élèves par niveau d'enseignement, année d'étude et secteur (2012-2013)



Source : Données du ME et du MAFF

Graphique 2.3 Répartition des effectifs élèves par niveau d'enseignement, année d'étude, genre (2012-2013)



Source : Données du ME et du MAFF

2.2 Profils des enfants dans la Dimension 1

2.2.1 Les enfants inscrits dans l'année Préparatoire

Selon les données administratives, les effectifs des enfants inscrits en Préparatoire pour l'année 2012-2013 atteignent 113 589, répartis comme suit :

Tableau 2.1 Effectifs des enfants inscrits dans l'année Préparatoire (2013)

	Filles	Garçons	Ensemble
Année Préparatoire dans les écoles primaires publiques	22 133	23 218	45 351
Année Préparatoire dans les jardins d'enfants	24 220	25 398	49 618
Année Préparatoire dans les koutebbs	8 963	9 657	18 620
Total	55 316	58 273	113 589

Source : données du ME, MAFF, MAR

On trouvera en annexe 4 le détail du calcul des effectifs inscrits dans l'année préparatoire pour 2013. Les taux de scolarisation en Préparatoire, selon les dénominateurs démographiques présentés plus haut, se présentent comme suit :

Tableau 2.2 Taux de scolarisation en Préparatoire (ajusté)

	Population âgée de 5 ans	Taux net de scolarisation	
		TNS	TNS ajusté*
Filles	87 751	63,0%	70,0%
Garçons	92 403	59,9%	69,4%
Total	180 154	63,1%	69,7%

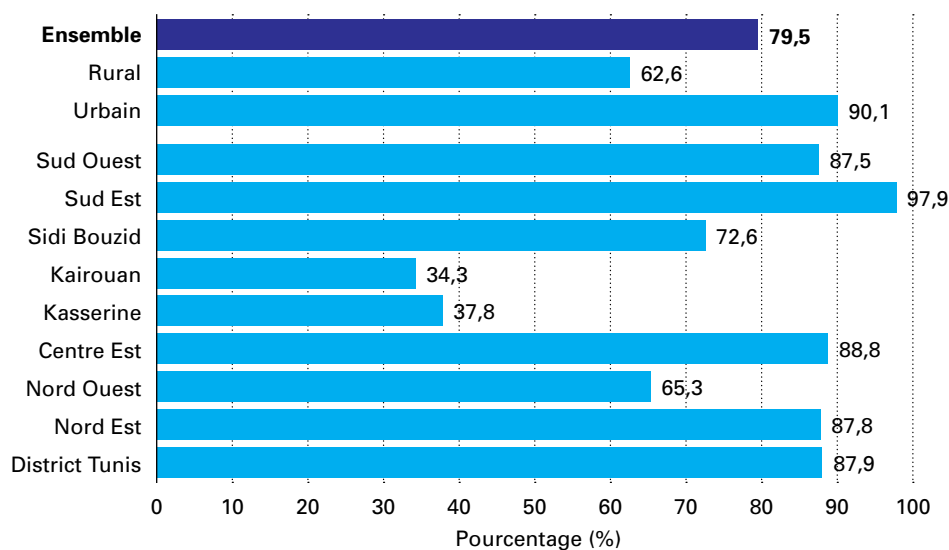
* Tenant compte de la population en âge du Préparatoire (5 ans) scolarisée au Primaire

Source : données du ME, MAFF, MAR et calculs de l'auteur

De ces premières données, on peut déjà faire observer que la variable du genre ne joue pas dans le Préscolaire, puisqu'on arrive à un taux net ajusté de 70% pour les filles et de 69,4% pour les garçons. *A contrario*, comme on le verra dans la partie suivante, le pourcentage d'enfants en dehors de l'école mais en âge de suivre une année préparatoire est très élevé : 30,3%, soit près d'un enfant sur trois.

2.2.2 Les enfants inscrits dans l'année Préparatoire

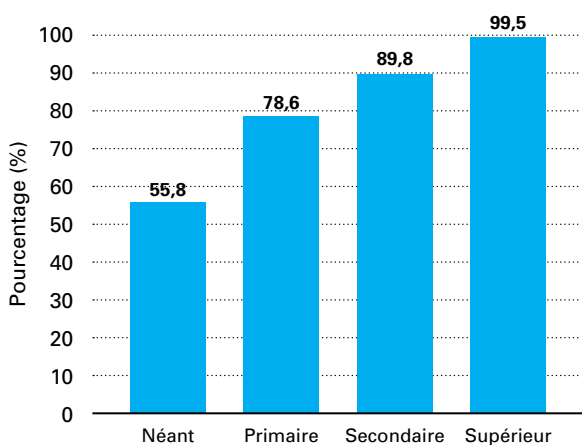
Graphique 2.4 Pourcentage d'enfants en première classe du Primaire et ayant suivi un enseignement Préscolaire au cours de l'année précédente



Source : MICS4, 2012

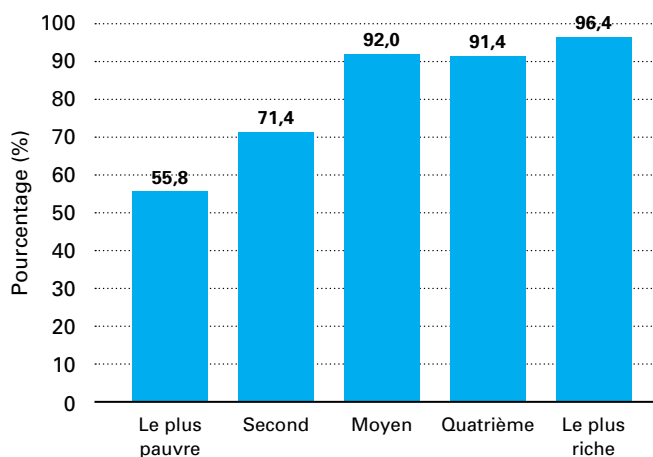
L'exploitation de MICS4 permet d'aller plus loin dans l'analyse de la fréquentation du Préscolaire en décomposant les pourcentages selon de nouvelles variables. D'après l'enquête menée auprès des ménages, le pourcentage d'enfants en première année du Primaire ayant suivi un enseignement Préscolaire l'année précédente est de 79,5% en moyenne (soit 10% de plus que ce qu'indiquent les données administratives – voir ci-dessous pour les explications). Ce pourcentage enregistre une différence significative de près de 30% entre le milieu rural (62,6%) et le milieu urbain (90,1%). Les différences entre gouvernorats sont encore plus parlantes puisqu'on trouve des écarts substantiels allant de 97,7% d'enfants en première année de Primaire ayant suivi une année de Préparatoire dans la région du sud-est à 34,3% à Kairouan ou 37,8% à Kasserine.

Graphique 2.5 Pourcentage d'enfants en première classe du Primaire ayant suivi un enseignement Préscolaire au cours de l'année précédente : répartition selon le niveau d'éducation de la mère



Source : MICS4, 2012

Graphique 2.6 Pourcentage d'enfants en première classe du Primaire ayant suivi un enseignement Préscolaire au cours de l'année précédente : répartition selon le quintile du bien-être économique



Source : MICS4, 2012

Les données MICS4 nous montrent aussi qu'un enfant inscrit en première année de Primaire a près de deux fois plus de chances d'avoir suivi une année de Préparatoire lorsque sa mère a suivi l'enseignement supérieur (99,5%) ou lorsqu'il se trouve dans le quintile du bien-être économique le plus élevé (96,4%) que lorsque sa mère n'a pas ou peu reçu d'éducation (55,8%) ou qu'il provient d'une famille très pauvre (55,8%).

2.2.3 La différence entre MICS4 et les données administratives

Il faut signaler que les deux taux de 69,7% d'une part (données administratives) et de 79,5% d'autre part (MICS4) ne sont pas directement comparables en raison de plusieurs considérations :

- Le taux de 69,7% n'est pas un taux de fréquentation des enfants âgés de 5 ans de la classe Préparatoire. Pour s'y rapprocher, il faudrait enlever du numérateur et du dénominateur les enfants âgés de 5 ans et qui sont inscrits à l'école Primaire (effectif de 11 956). Le taux ainsi retrouvé est de 67,5%.
- Le taux de 79,5% n'est pas non plus un taux de fréquentation des enfants âgés de 5 ans de la classe Préparatoire. Il s'agit du pourcentage d'enfants en première année de l'école Primaire en 2012 et qui ont suivi un enseignement Préscolaire l'année précédente (2011). Il faut préciser que ce taux est calculé pour les inscrits en première année (compte non tenu des redoublants). Par ailleurs, parmi les inscrits en première année Primaire dans l'échantillon de MICS4, on compte 14,4% de plus de 6 ans (cette proportion est de 6,6% selon les données du ME) qui, de ce fait, ne peuvent être concernés par la scolarisation au Préparatoire. En fait, **la différence la plus significative entre les deux taux réside dans la notion du Préscolaire.** En effet, pour les besoins de détermination de la Dimension 1, les enfants scolarisés au Préscolaire sont ceux suivant une scolarisation formelle selon la définition de l'année Préparatoire. Cela écarte une partie non négligeable d'un enseignement Préprimaire mais différent de l'année Préparatoire. La comparaison de ces deux taux permet de situer cette catégorie d'enseignement qui concernerait environ 10% des enfants âgés de 5 ans.

2.3 Profils des ENS dans les Dimensions 2 et 3

Quelle est la proportion d'enfants en dehors de l'école dans le cycle de base ?

2.3.1 Les taux de scolarisation dans le Primaire

Les données administratives révèlent un taux net de scolarisation dans le Primaire ajusté de 98,5%, soit 98,8% pour les filles et 98,3% pour les garçons.

Tableau 2.3 Taux net de scolarisation dans le Primaire (2013)

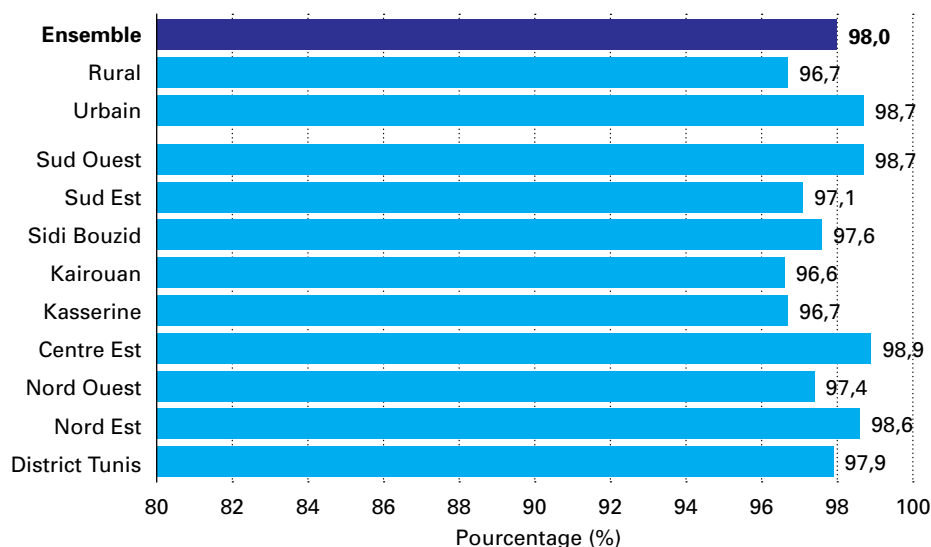
	Filles	Garçons	Ensemble
Population d'âge primaire scolarisée au primaire	486 382	514 026	1 000 408
Population d'âge scolaire primaire	498 059	528 019	1 026 078
Taux net de scolarisation au primaire	97,7%	97,3%	97,5%
Population d'âge primaire scolarisée au collège	5 607	5 030	10 637
Taux net de scolarisation du primaire ajusté	98,8%	98,3%	98,5%

Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

En Tunisie, le taux de scolarisation dans le Primaire est donc atteint de manière presque universelle et ce quel que soit le profil d'enfants : les variables de milieu, de niveau d'éducation de la mère et de quintile de richesse ne sont en effet pas significatives comme nous l'indiquent les trois graphiques ci-dessous. On observe à peine 2-3 points de pourcentage de différence entre les différentes valeurs – entre Kairouan (96,6%) et la région du Sud-Ouest (98,7%) par exemple ou entre le quintile de richesse le plus faible (96,2%) et le plus élevé (98,4%).

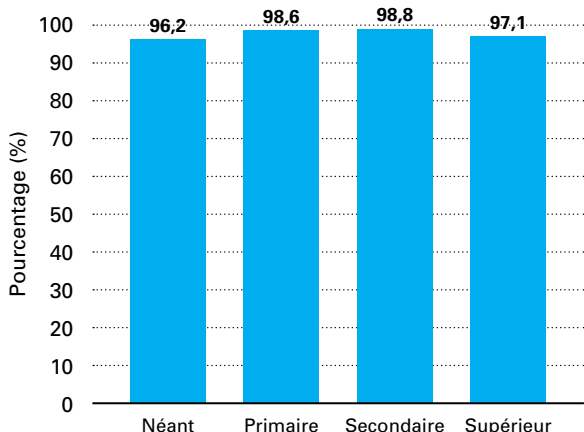
En résumé, tant les données MICS4 que les données administratives nous indiquent que l'accès à l'enseignement Primaire n'est pas problématique en Tunisie et qu'il n'y a pas non plus de discrimination réelle sur ce point.

Graphique 2.7 Fréquentation de l'école Primaire (Pourcentage d'enfants d'âge scolaire Primaire fréquentant l'école Primaire ou Secondaire), 2012



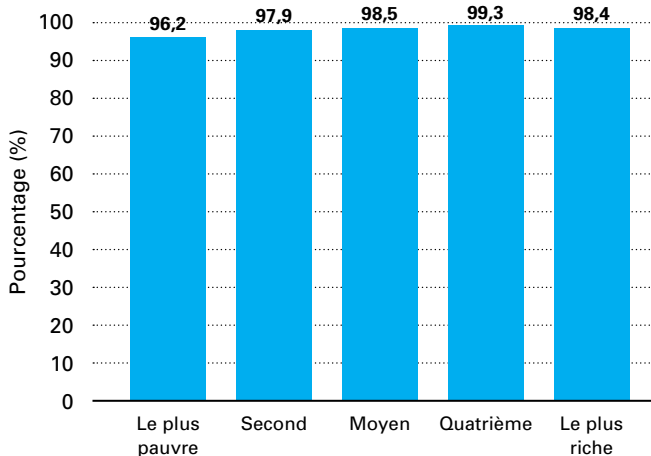
Source : MICS4, 2012

Graphique 2.8 Fréquentation de l'école primaire (Pourcentage d'enfants d'âge scolaire primaire fréquentant l'école primaire ou secondaire), 2012 : répartition selon le niveau d'enseignement de la mère



Source : MICS4, 2012

Graphique 2.9 Fréquentation de l'école primaire (Pourcentage d'enfants d'âge scolaire primaire fréquentant l'école primaire ou secondaire), 2012 : répartition selon le quintile du bien-être économique

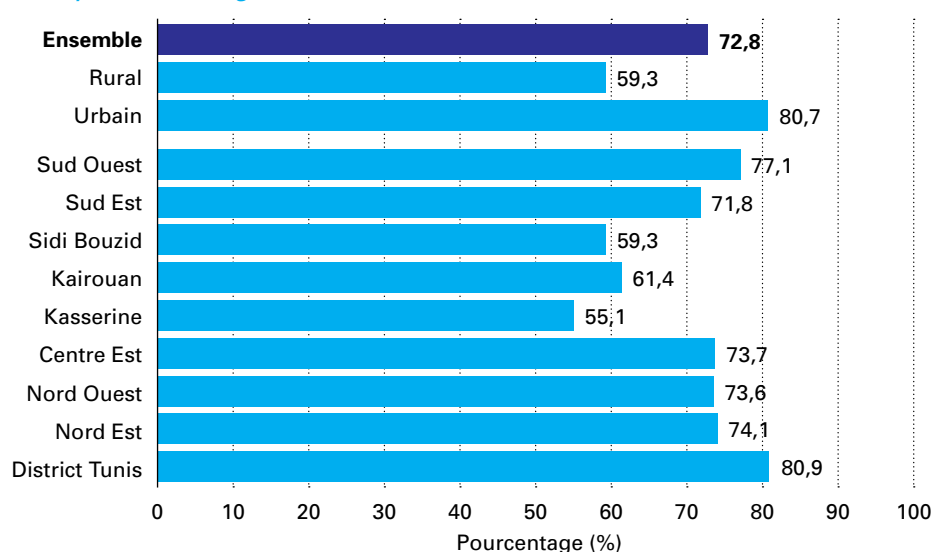


Source : MICS4, 2012

2.3.2 Les taux de scolarisation au Collège

Si l'on se tourne maintenant du côté du deuxième cycle d'enseignement de base (le Collège) et du cycle Secondaire (le Lycée), on remarque que les taux chutent sensiblement. Comparé au graphique 2.7 ci-dessus, le graphique ci-dessous nous montre en effet une différence de plus de 25% entre le taux de scolarisation du Primaire d'une part, et le taux de scolarisation au Collège et au Lycée d'autre part, qui est de 72,8%.

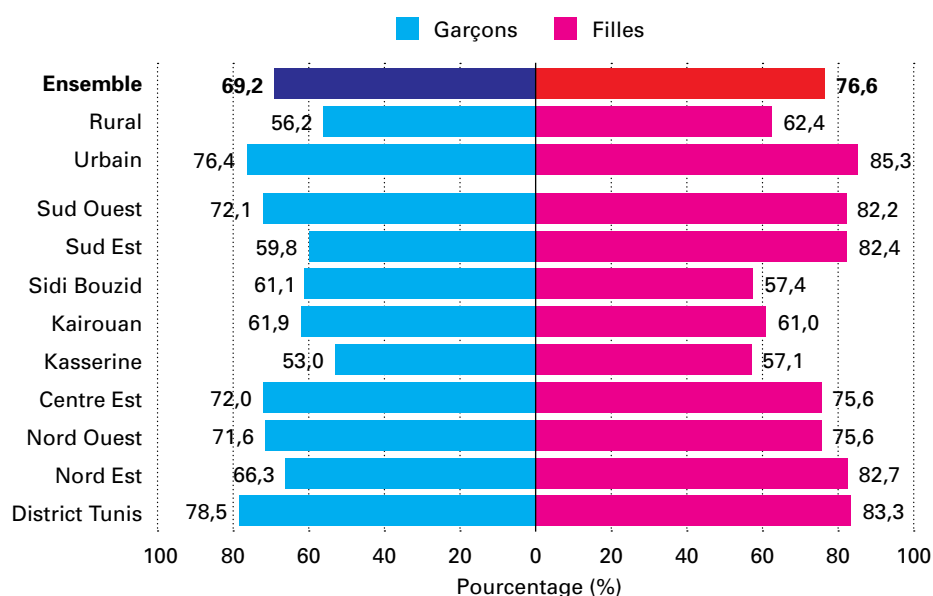
Graphique 2.10 Taux de fréquentation du deuxième cycle de l'enseignement de base (Collège) et du secondaire (Lycée) des enfants en âge de fréquenter ces cycles d'enseignement, 2012



Source : MICS4, 2012

En outre, les données MICS4 nous indiquent qu'à la différence du Primaire, les variables de milieu et de région jouent de façon significative dans l'accès au Collège, au Lycée et au Supérieur. On enregistre ainsi une différence de 21,4% entre milieu rural (59,3%) et milieu urbain (80,7%) et une différence de 26% entre Kasserine (55,1%) et le District de Tunis (80,9%). La variable du genre joue également de façon plus significative que dans le Primaire puisqu'on enregistre une différence au profit des filles de 10% entre filles et garçons dans le taux de fréquentation de l'école secondaire (Collège et Lycée).

Graphique 2.11 Fréquentation de l'école Secondaire, répartition par genre

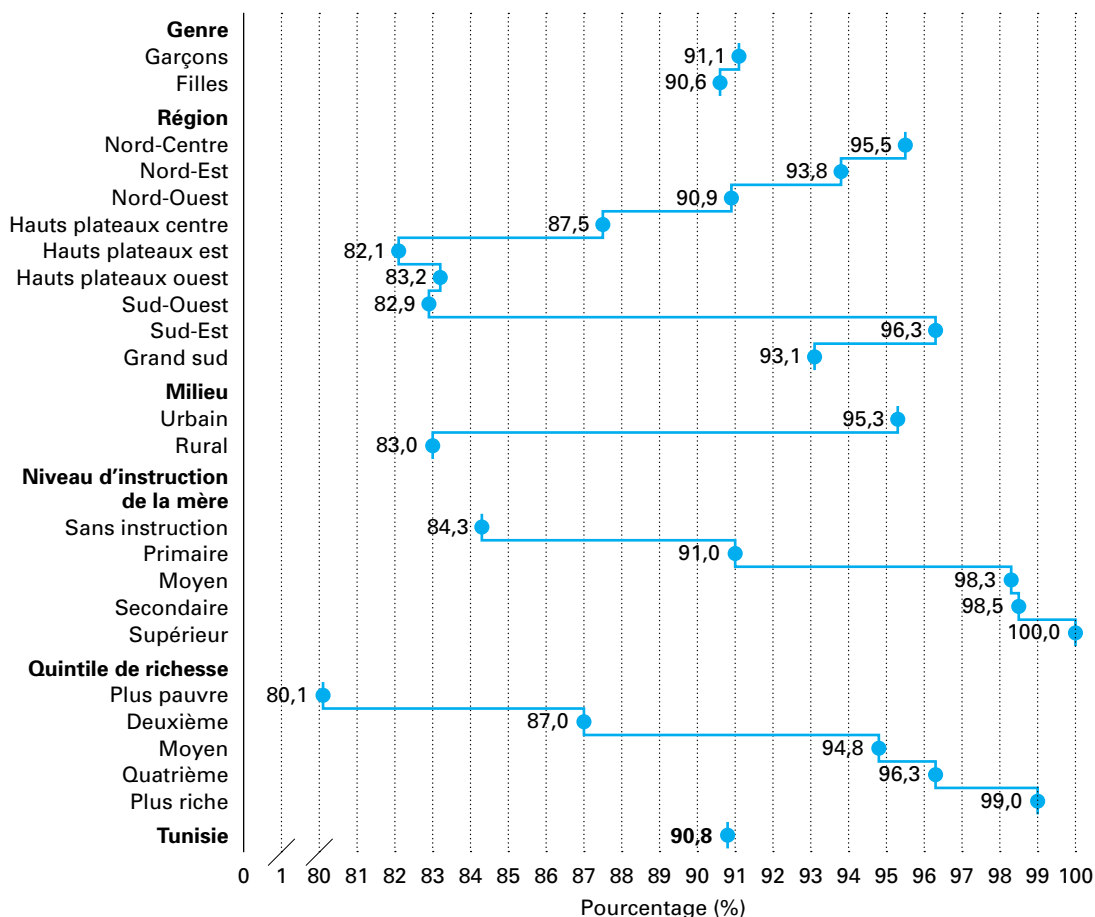


Source : MICS4, 2012

Les données MICS4 ci-dessus ne font pas de différence entre le Collège et le Lycée. Il est toutefois possible de traiter les données MICS de manière à calculer le TNS ajusté pour les 12-14 ans, comme représenté dans le graphique ci-dessous. Il indique un taux net de scolarisation ajusté de 90,8%, qui enregistre des écarts importants selon le milieu (95,3% en milieu urbain, 83% en milieu rural) et selon la région : on retrouve à nouveau un écart important entre le district de Tunis (95,5%) à une première extrémité et Kasserine à l'autre (82,1%).

Les données administratives, qui nous permettent de considérer uniquement le cycle préparatoire (Collège), renforcent ce constat puisqu'elles indiquent des taux similaires (soit un taux net de scolarisation ajusté de 90%), si ce n'est que le rapport entre filles et garçons est inversé : MICS4 indique un TNS de 91,1% pour les garçons et 90,6% pour les filles, alors que les données administratives enregistrent un taux de 90,2% pour les filles et 89,7% pour les garçons. Au total, le taux de scolarisation au Collège enregistre donc une déperdition de près de 10% par rapport au Primaire, tout en étant supérieur au taux enregistré dans les Lycées et le Supérieur (en référence à la pyramide MICS4).

Graphique 2.12 Taux net de scolarisation ajusté des enfants âgés de 12 à 14 ans (2012)



Source : MICS4, 2012

Tableau 2.4 Taux net de scolarisation au Collège (2013)

	Filles	Garçons	Ensemble
Population en âge du Collège scolarisée au Collège	193 766	192 536	386 302
Population d'âge scolaire du Collège	238 799	253 255	492 054
Taux net de scolarisation au Collège	81,1%	76,0%	78,5%
Population en âge du Collège scolarisée au Primaire	18 565	32 362	50 927
Population en âge du Collège scolarisée au Secondaire	3 111	2 334	5 445
Taux net de scolarisation du Collège ajusté	90,2%	89,7%	90,0%

Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

2.3.3 Le calcul des ENS pour l'année Préparatoire, le Primaire et le Collège (D1, D2 et D3)

Dans ce qui suit, on peut calculer les trois premières dimensions de notre modèle d'analyse, relatives aux enfants en dehors de l'école dans les cycles Préscolaire (année Préparatoire), Primaire et Collège. Sur ce point, illustré par le tableau et le schéma suivants, on observe les tendances suivantes :

- Le taux d'enfants en dehors de l'année Préparatoire est très élevé puisque près d'un enfant sur trois ne bénéficie pas d'une année préparatoire à l'enseignement Primaire. Comme expliqué ci-dessus, ce pourcentage doit être atténué par le fait que, parmi ces 30,3%, 10% environ suivent une préscolarité différente de l'année Préparatoire, comme nous l'indique le taux MICS4 de 79,5%.
- La presque totalité des enfants en âge de scolarisation Primaire suivent un enseignement Primaire : seuls 1,5% de ces enfants se trouvent en dehors de l'école Primaire, ce qui rend la problématique des enfants tunisiens en dehors de l'école primaire très peu importante. Ce pourcentage se répartit différemment selon les années, comme l'indique la D2 du schéma ci-dessous.
- Après le Primaire, le taux d'enfants en dehors de l'école remonte puisqu'il atteint pas moins de 10% au Collège : un pourcentage qui, par ailleurs, augmente avec l'âge de 12 à 14 ans (voir la D3 du schéma ci-dessous). La problématique des enfants en dehors de l'école commence donc à se poser de façon sérieuse en Tunisie à partir de 12 ans.

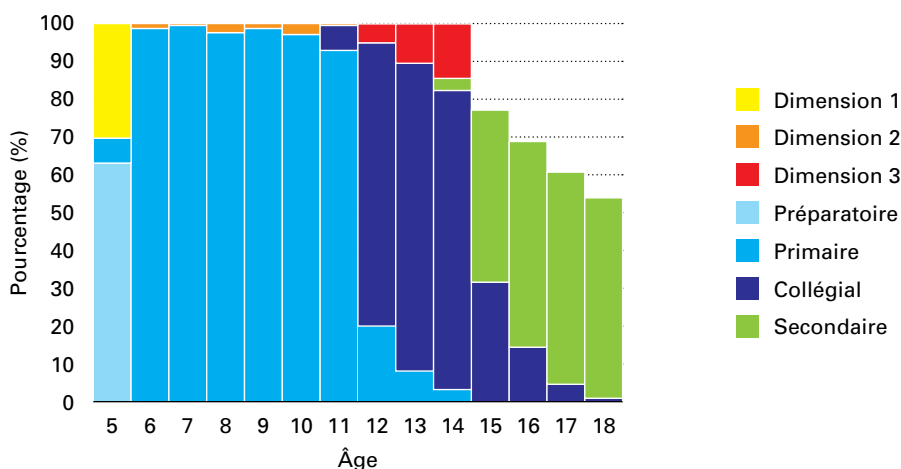
Tableau 2.5 Les ENS en 2013, par niveau d'enseignement

	Filles	Garçons	Ensemble
Préprimaire			
Taux d'ENS en âge du Préprimaire	30,0%	30,6%	30,3%
Nombre d'ENS en âge du Préprimaire	26 351	28 258	54 609
Primaire			
Taux d'ENS d'âge du Primaire	1,2%	1,7%	1,5%
Nombre d'ENS d'âge du Primaire	6 070	8 963	15 033
Collégial			
Taux d'ENS en âge du Collège	9,8%	10,3%	10,0%
Nombre d'ENS en âge du Collège	23 357	26 023	49 380

Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Le graphique suivant illustre les résultats des calculs des Dimensions 1, 2 et 3.

Graphique 2.13 Dimensions 1, 2 et 3, filles et garçons ensemble (2013)



Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

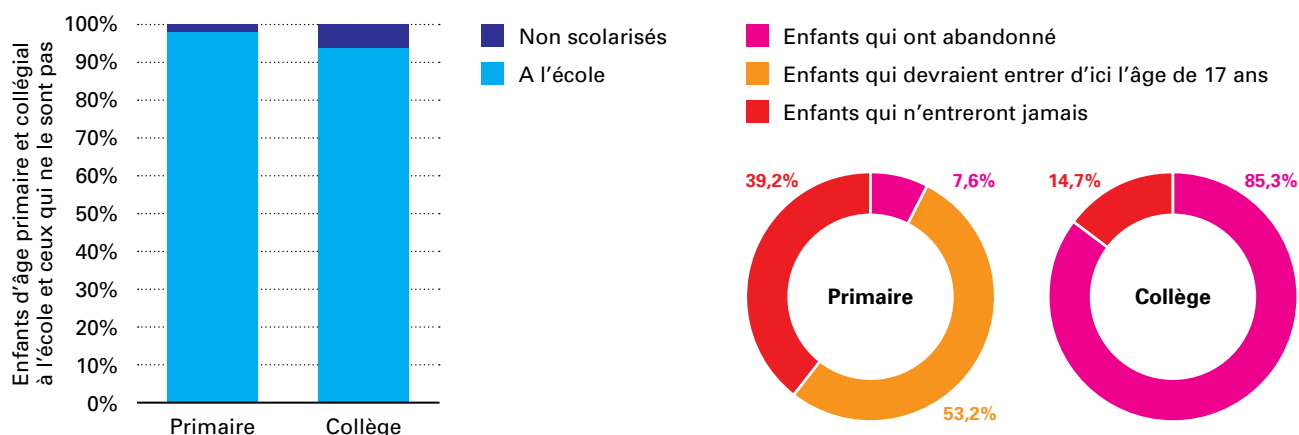
Les données MICS4 permettent aussi de détailler les catégories d'enfants en dehors de l'école, selon les trois dimensions développées dans le schéma méthodologique (voir introduction). On distingue ainsi : les enfants qui abandonnent le système éducatif, les enfants qui accéderont tardivement à l'école et les enfants qui ne parviendront jamais à rejoindre l'école.

Tableau 2.6 Catégories des enfants non scolarisés

	Age du Primaire (Dimension 2)		Age du Collège (Dimension 3)	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Enfants qui ont abandonné	1 582	7,6%	26 027	85,3%
Enfants qui devraient entrer d'ici l'âge de 17 ans	11 114	53,2%	0	0,0%
Enfants qui n'entreront jamais	8 189	39,2%	4 486	14,7%
Enfants non scolarisés – total	20 885	2,0%	30 513	6,2%
Enfants scolarisés	1 005 193	98,0%	492 054	93,8%

Source : D'après les données de MICS4 et calculs de l'auteur

Graphique 2.14 Répartition des enfants non scolarisés selon les catégories : ayant abandonné, devant entrer plus tard et n'entreront jamais



Source : D'après les données de MICS4 et calculs de l'auteur

Il convient de noter les trois remarques suivantes :

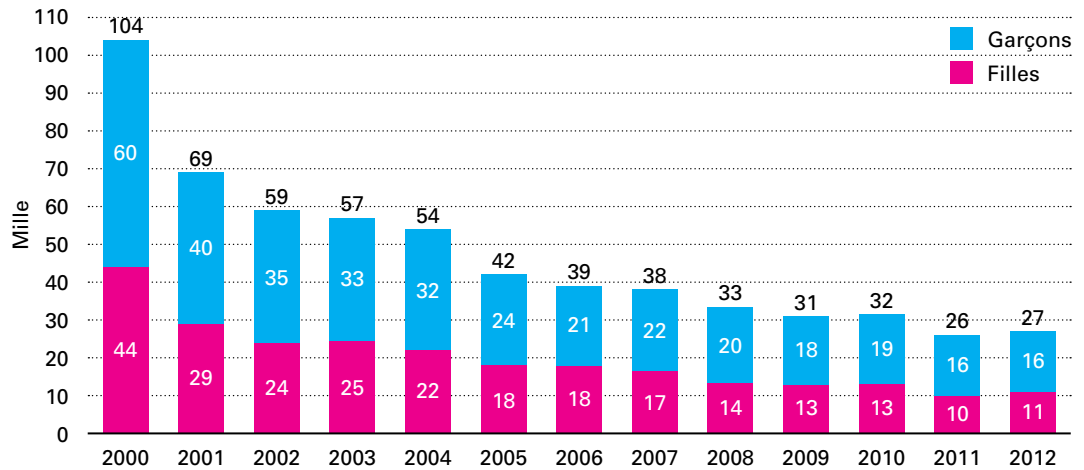
- Parmi les enfants en dehors de l'école Primaire, 53,2% accéderont tardivement à l'école. C'est surtout le cas des 2% d'enfants qui, lors de l'enquête MICS proprement dite (décembre 2011 à avril 2012), avaient atteint l'âge de 6 ans après la rentrée scolaire de septembre 2011 et se trouvaient donc encore en dehors de l'école lors des inscriptions pour l'année 2011-2012. Seuls 7,6% de ces enfants en dehors de l'école Primaire étaient auparavant à l'école Primaire mais ont abandonné.
- Au Collège, la situation est plus problématique puisque 85,3% des 10% d'enfants entre 12 et 14 ans en dehors de l'école ont abandonné le Collège, 3,5% n'y sont jamais entrés et aucun ne devrait encore entrer d'ici l'âge de 17 ans. Ces données indiquent que l'essentiel de la problématique des enfants en dehors de l'école au Collège se situe au niveau des abandons. Autrement dit, c'est la façon dont la D5 (enfants risquant l'exclusion au Collège – voir ci-dessous) alimente la D3 (enfants de 12 à 14 ans en dehors de l'école) qui doit particulièrement être analysée.
- Les données de MICS4 correspondent dans leur globalité aux résultats obtenus par l'exploitation des données administratives.

Signalons finalement que le bureau de l'Unicef de Tunis a mis à disposition les données de MICS3 (2006), mais le module « Education » de cette enquête en Tunisie ne permet pas d'aboutir à une exploitation significative.

2.4 Profils des enfants en situation de risque dans les Dimensions 4 et 5

2.4.1 Les taux d'abandon attendus au Primaire et au Collège

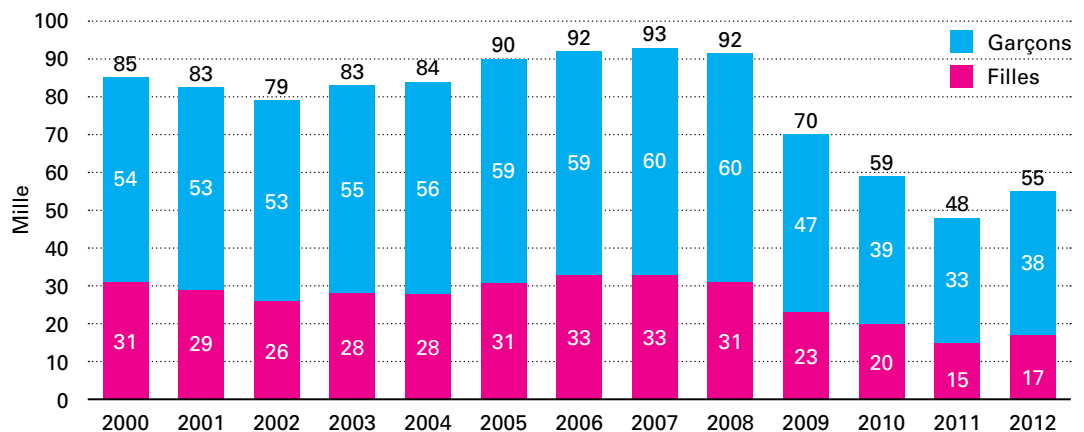
Graphique 2.15 Calcul de la Dimension 4 : Nombre d'abandons attendus avant la dernière année d'étude



Source : d'après les données du ME et calculs de l'auteur

Le nombre d'abandons attendus avant la dernière année du Primaire a drastiquement diminué en 12 ans, et ce de manière continue, pour passer de 104 000 (9%) en 2000 à 27 000 (3,1%) en 2012. La proportion filles / garçons est quant à elle restée équivalente, au détriment des garçons qui sont plus nombreux à abandonner en cours de scolarisation Primaire. En 2000, près de 10% des garçons et 8% des filles étaient susceptibles d'arrêter avant d'atteindre leur sixième année de Primaire. En 2012, ils étaient respectivement 3,5% et un peu plus de 2,6% à abandonner en cours de route (voir le graphique 2.17 ci-dessous).

Graphique 2.16 Calcul de la Dimension 5 : Nombre d'abandons attendus avant la dernière année d'étude

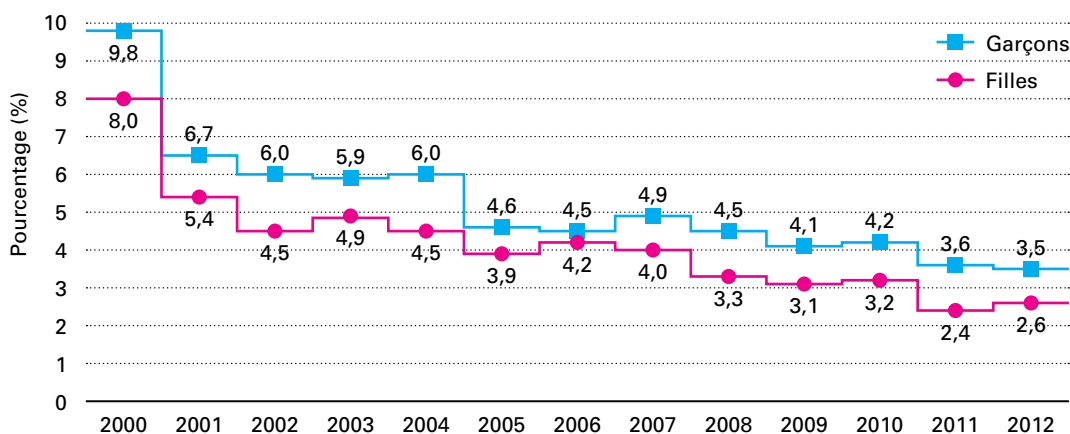


Source : d'après les données du ME et calculs de l'auteur

Si l'on peut louer le fait que les enfants soient en majorité effectivement à l'école, on verra toutefois dans le chapitre 2 que cette diminution du taux d'abandon dans le Primaire s'est faite au détriment de la qualité du système d'enseignement et notamment d'un système d'évaluation systématique et efficace faisant passer d'année en année des élèves n'ayant pas acquis les compétences de base requises.

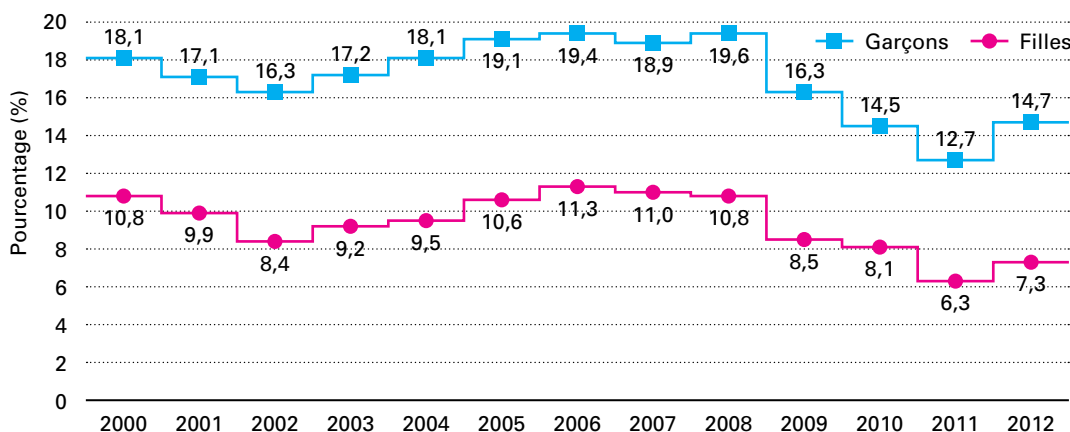
Ces dernières considérations expliquent déjà en partie les résultats enregistrés dans la Dimension 5 relative aux enfants risquant l'exclusion dans le Collège. A ce niveau d'enseignement aussi, on remarque que le nombre d'abandons a baissé avec les années, passant de 85 000 (14,5%) en 2000 à 55 000 (11,1%) en 2012 (voir les graphiques 2.17 et 2.19). Ce dernier nombre équivaut toutefois au double du nombre enregistré en Primaire (27 000) et est en augmentation par rapport à l'année 2011. Enfin la question du genre, très sensible dans les abandons au Collège, a même augmenté avec les années pour devenir deux fois plus importante chez les garçons que chez les filles. En 2000 on enregistrerait un taux de 18% (54 000) chez les garçons et de 11,5% (31 000) chez les filles ; en 2012, on comptait par contre un taux d'abandon de 7% (17 000) chez les filles mais de 15% (38 000) chez les garçons (voir les graphiques 2.17 et 2.18).

Graphique 2.17 Calcul de la Dimension 4 : Taux d'abandon attendu avant la dernière année d'étude



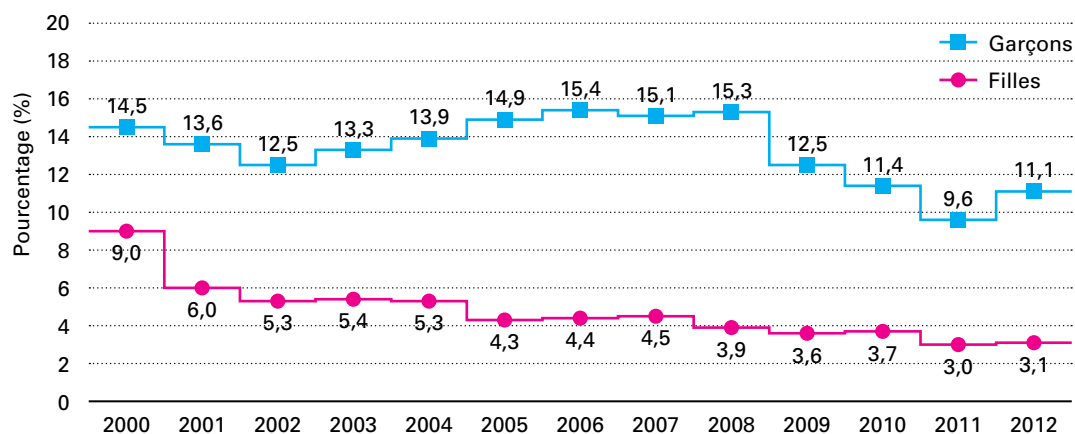
Source : d'après les données du ME et calculs de l'auteur

Graphique 2.18 Calcul de la Dimension 5 : Taux d'abandon attendu avant la dernière année d'étude



Source : d'après les données du ME et calculs de l'auteur

Graphique 2.19 Calcul des Dimensions 4 et 5 : Taux d'abandon attendu avant la dernière année d'étude



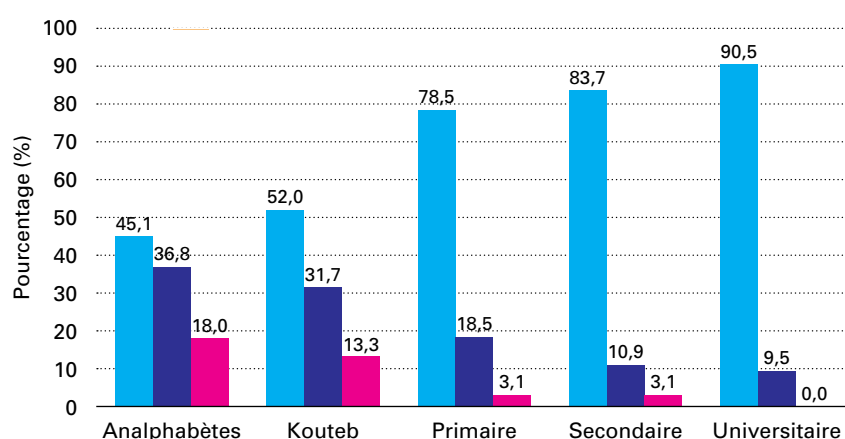
Source : d'après les données du ME et calculs de l'auteur

2.4.2 Quand difficultés riment avec pauvreté

Une des limites du présent modèle réside dans l'impossibilité de détailler certains résultats par région ou par milieu. De même, les données ne sont pas ventilées selon le quintile de richesse ou le niveau socio-économique de la mère. C'est ici qu'il est intéressant de recourir aux études existantes sur le sujet. Une recherche de vaste ampleur a été menée en Tunisie dans plusieurs gouvernorats sur la problématique de l'abandon scolaire, en suivant des cohortes d'élèves (ME-DGEPSI, UNICEF, 2009, 2011, 2012).⁶

Ces études cohortes ont mis en évidence la corrélation entre les résultats de l'élève et le niveau d'éducation de son père. Le graphique ci-dessous l'illustre pour le gouvernorat de Kairouan : on voit ainsi que « le pourcentage des admis sans rachat passe de 45,1% seulement à 90,5%, en allant de la plus faible modalité (père analphabète) à la modalité la plus élevée (père au niveau universitaire) ». Il en va de même pour l'influence du niveau d'instruction de la mère puisque les pourcentages enregistrés varient de 48,9% à 94,4%. On observe des variations similaires sur l'étude de cohorte à Sfax, à Bizerte, à Mahdia ou encore à Beja.

Graphique 2.20 Résultats enregistrés par les élèves et niveau d'instruction du père (Kairouan)



Source : ME-DGEPSI, UNICEF, 2011, p.25

⁶ Une première étude a d'abord été réalisée dans la Région de Nabeul en 2009. Une deuxième étude a été menée l'année d'après, dans les régions de Kairouan, Sfax, Bizerte, Mahdia et Beja. Enfin, en 2012, l'analyse de l'abandon scolaire a porté sur les gouvernorats de Sidi Bouzid et Jendouba.

Le niveau d'instruction des parents joue sur les résultats scolaires des enfants en corrélation avec la profession qu'ils occupent. On enregistre ainsi un taux de redoublement plus élevé pour les enfants dont les parents sont agents de service, agriculteurs ou pêcheurs, artisans ou ouvriers non qualifiés : des professions associées à une faible scolarisation ainsi qu'à un revenu faible. C'est donc, dans l'ensemble, « le statut socio-économique d'une famille [qui] agit positivement sur les aptitudes scolaires des enfants » (ME-DGEPSE, UNICEF, 2011, p.31), même si ce constat ne souffre d'aucun déterminisme.

Il existe ainsi un lien étroit entre la nature de l'emploi des parents, le revenu de la famille et la réussite scolaire.

Les taux d'abandon connaissent aussi d'importantes disparités régionales, en particulier entre les régions côtières et celles de l'intérieur : les gouvernorats de Kasserine (4%) et Kairouan (3,5%) présentent les taux les plus élevés, suivis de Sidi Bouzid (2,6%), Siliana (2,5%) et Jendouba (1,6%) – même si Jendouba aura réussi à faire drastiquement baisser ce taux qui était de 7,5% en 1980-81 et enregistre aujourd'hui un taux plus faible que les gouvernorats voisins. A l'inverse, les régions côtières enregistrent des taux d'abandon inférieurs à la moyenne nationale. Les données statistiques de l'INS présentées dans l'étude montrent en effet que les taux de pauvreté, de chômage et d'analphabétisme des adultes sont supérieurs à la moyenne pour les gouvernorats de l'intérieur. Sont ainsi particulièrement touchés par la pauvreté les gouvernorats de Kairouan, Sidi Bouzid, Zaghuan, Le Kef, Siliana et Kasserine.

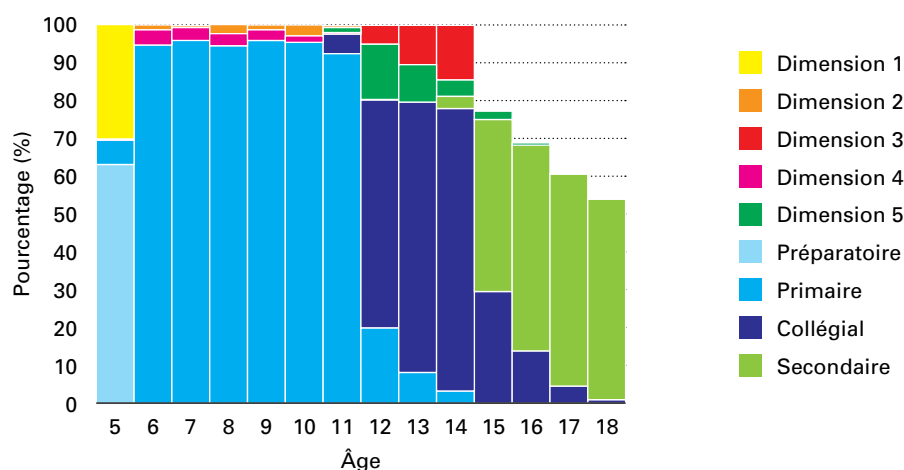
Les difficultés scolaires sont donc corrélées au critère de pauvreté et de statut socio-économique, lequel fait lui-même l'objet d'importantes disparités régionales en Tunisie.

2.4.3 L'analyse des Cinq dimensions par genre et par niveau d'enseignement

Sur la base des analyses précédentes, on est maintenant en mesure de présenter le graphique complet des Cinq dimensions. Les trois graphiques ci-dessous présentent la proportion des enfants en dehors de l'école et des enfants en situation de risque dans le Préscolaire (D1), en Primaire (D2 et D4) et au Collège (D3 et D5), selon les données administratives de 2013 et ventilées par genre. Ces graphiques mettent en évidence les tendances suivantes :

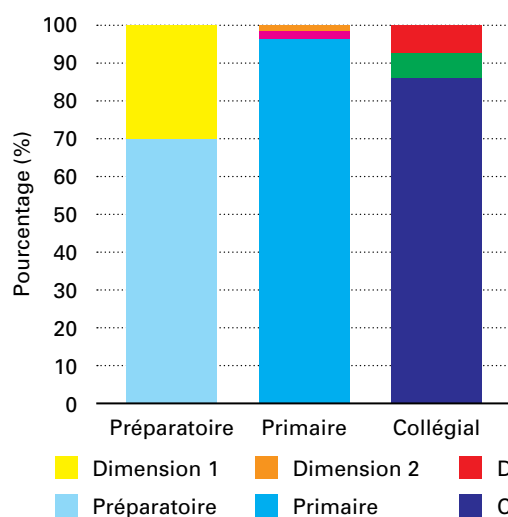
- Dans le Préscolaire, le problème essentiel se trouve dans la généralisation de l'offre puisque seuls deux enfants de 5 ans sur trois suivent une année préparatoire.
- En Primaire, l'accès universel est pratiquement assuré.
- Au Collège, la problématique du redoublement et de l'abandon apparaît massivement, et dans des proportions plus inquiétantes pour les garçons. On retrouve en effet la tendance décrite précédemment, selon laquelle les garçons enregistrent un risque plus élevé de décrocher au Collège, surtout aux âges de 12 et 13 ans (en Primaire, la différence est minime). Après l'âge de 14 ans, tant pour les filles que pour les garçons, le risque d'abandon diminue avec l'âge.
- En particulier, les données indiquent que le moment le plus critique est celui de la transition du Primaire au Collège, avec des risques d'abandon qui explosent véritablement.
- Tant pour les filles que pour les garçons, on enregistre des pourcentages d'élèves précoces : des enfants de 5 ans suivent déjà une scolarité dans le Primaire, des enfants de 11 ans sont déjà entrés au Collège (dans des proportions deux fois plus importantes chez les filles que chez les garçons) et des jeunes de 14 ans se trouvent dans les Lycées.
- A l'inverse, on enregistre des taux encore élevés d'enfants de 12 à 14 ans qui se trouvent dans le Primaire d'une part, et d'enfants de 15 à 17 ans qui se trouvent encore au Collège.

Graphique 2.21 Calcul des 5D : Ensemble filles et garçons (2013)



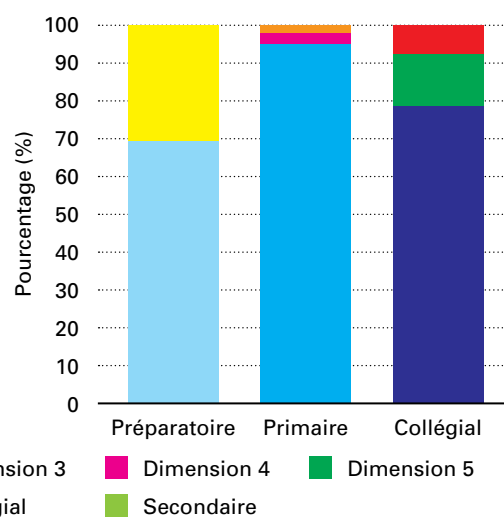
Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Graphique 2.22 Calcul des 5D (Tunisie – Filles 2013)



Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Graphique 2.23 Calcul des 5D (Tunisie – Garçons 2013)

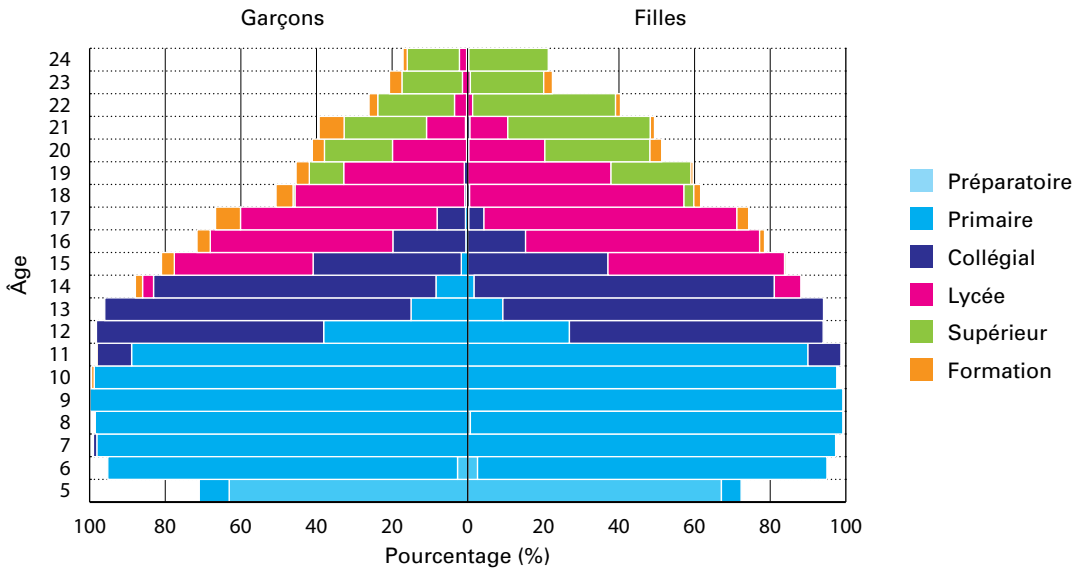


Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

2.4.4 La pyramide éducative selon MICS4

La pyramide éducative par année d'âge, construite à partir des données MICS4, permet de combler les limites méthodologiques du modèle utilisé dans la présente étude, dans la mesure où la pyramide prend en compte le secteur de la formation professionnelle (sous tutelle du ministère de la Formation professionnelle et de l'emploi). Les jeunes qui fréquentent cette filière de la formation professionnelle sont en effet comptabilisés dans cette étude comme étant en dehors de l'école. Or, on remarque qu'à partir de 14 ans déjà certains jeunes suivent la filière de la formation professionnelle – même si dans des proportions très minimes (0,1% des garçons et 0,1% des filles).

Graphique 2.24 La « pyramide éducative » selon MICS4



Source : D'après les données de MICS4, 2012

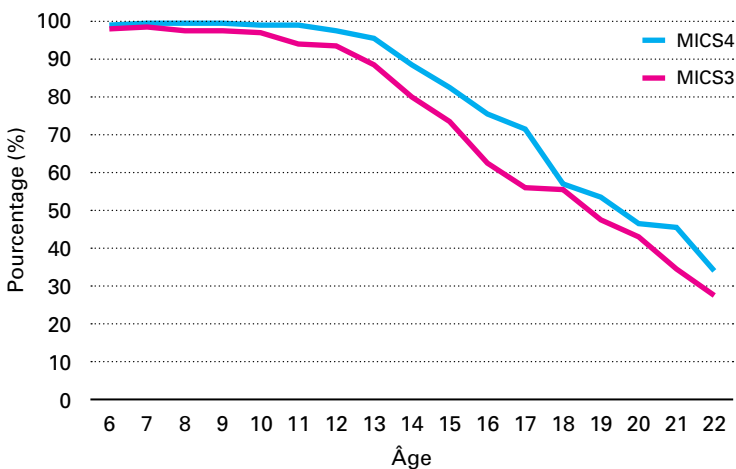
2.4.5 L'évolution des Cinq dimensions de 2006 à 2013

L'analyse des Cinq dimensions de 2006 à 2012-2013 met en perspective l'évolution du taux d'accès au système d'enseignement tunisien et du taux de maintien dans ce système.

Les graphiques ci-dessous indiquent les évolutions suivantes⁷ :

- Dans le Préscolaire, si le défi de l'accès reste de taille, le taux de couverture (ajusté) a significativement augmenté, passant de 54,7% en 2006 à 69,7% aujourd'hui – même si, en six ans, on peut regretter que l'évolution n'ait pas été plus conséquente.
- La couverture dans le Primaire est devenue quasi universelle en six ans, puisqu'en 2006 on enregistrait encore une moyenne de 7% d'enfants de 6 à 11 ans en dehors du premier cycle de l'enseignement de base. La D2 a ainsi significativement diminué en six ans. Il en va de même pour les enfants risquant l'abandon dans le Primaire (D4).
- Au Collège, les enfants « en situation de risque » d'hier (D5) sont devenus les enfants en dehors de l'école d'aujourd'hui (D3). Les enfants en situation de risque (D5) d'aujourd'hui sont moins nombreux qu'il y a six ans, mais restent toutefois en nombre élevé.

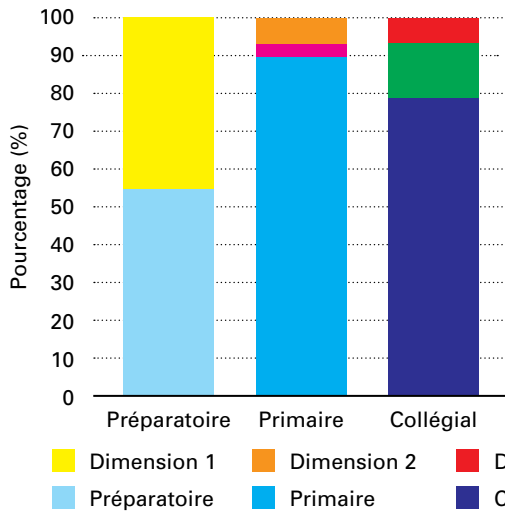
Graphique 2.25 Fréquentation scolaire : comparaison 2006 et 2012



Source : D'après les données de MICS3, 2006 et MICS4, 2012

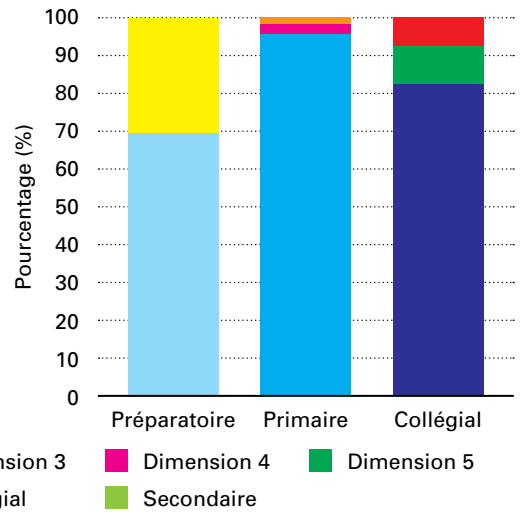
⁷ On trouvera en annexe 5 le détail des calculs des taux nets de scolarisation ajustés.

Graphique 2.26 Les 5D par niveau d'enseignement (2006)



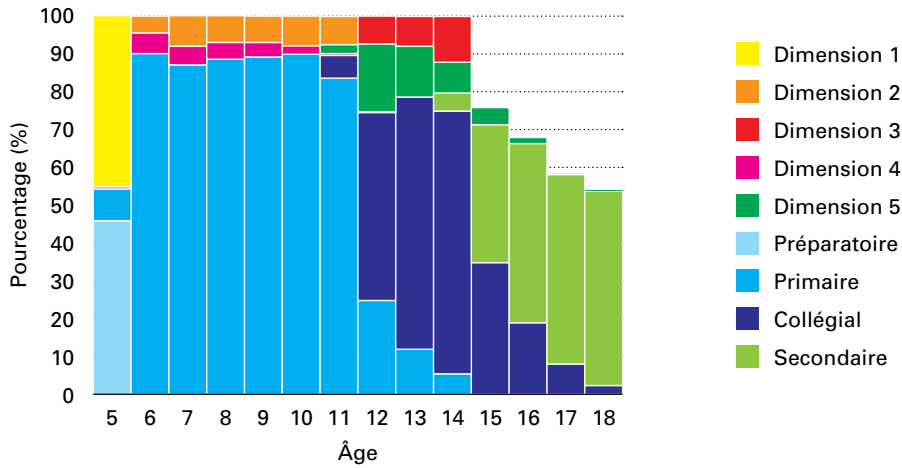
Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Graphique 2.27 Les 5D par niveau d'enseignement (2013)



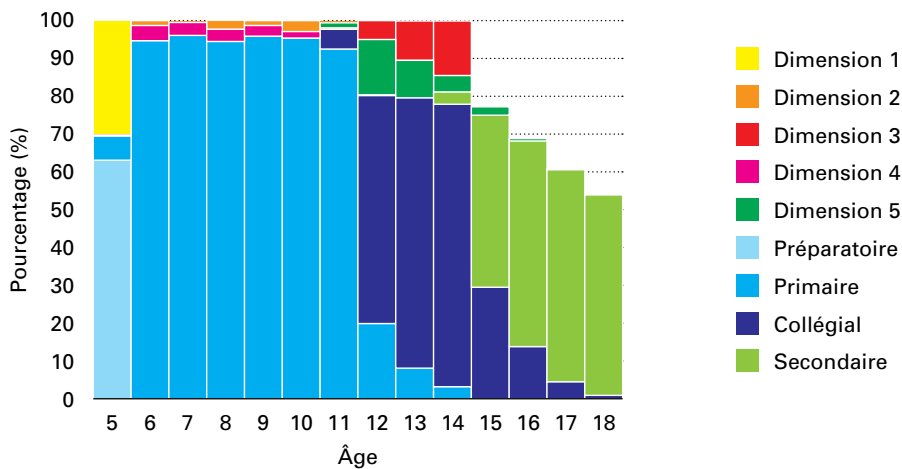
Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Graphique 2.28 Calcul des 5D (Tunisie 2006)



Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Graphique 2.29 Calcul des 5D (Tunisie 2013)



Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

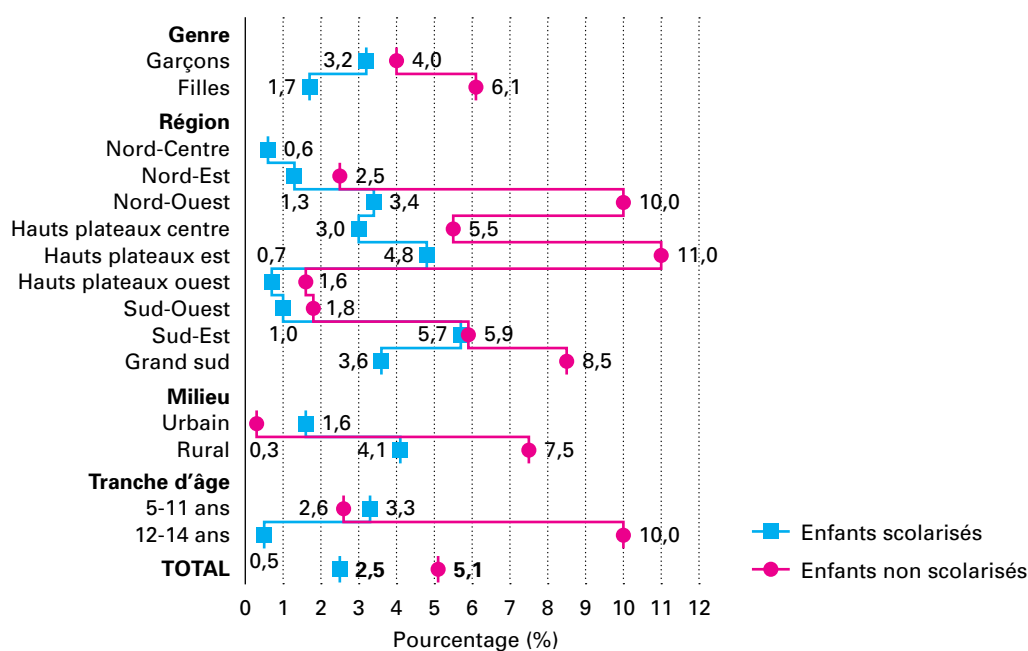
2.4.6 Les enfants non scolarisés et l'engagement dans le travail des enfants

Le travail des enfants est une réalité difficile à mesurer en Tunisie. Si le pays a ratifié les conventions internationales s'y référant, il n'existe cependant pas, à proprement parler, d'indicateurs statistiques qui permettent d'évaluer l'ampleur de la problématique, pas plus qu'il n'existe vraiment d'étude spécifiquement centrée sur le sujet. Nous avons par contre exploité l'enquête MICS4 sur le travail des enfants avant l'âge minimum légal, les pires formes de travail des enfants (travail forcé, traite, servitude) et le travail dangereux. Plus spécifiquement, MICS considère qu'un enfant est impliqué dans des activités de travail des enfants au moment de l'enquête si durant la semaine précédant l'étude : i) entre les âges de 5 à 11 ans : il a effectué au moins une heure de travail économique ou 28 heures de travaux domestiques par semaine ; ii) entre les âges de 12 à 14 ans : il a effectué au moins 14 heures de travail économique ou 28 heures de travaux domestiques par semaine.

Cette enquête permet de donner quelques grandes tendances :

- La proportion d'enfants de 5 à 14 ans fréquentant l'école est de 94% (contre 6% ne fréquentant pas l'école), et la proportion d'enfants de 5 à 14 ans engagés dans un travail, sur l'ensemble des enfants de cet âge en Tunisie, est de 2,6% ;
- De manière générale, comme le montre le tableau ci-dessous, il y a une plus grande proportion d'enfants de 5 à 14 ans non scolarisés qui sont impliqués dans un travail (5,1% au total), que d'enfants de 5 à 14 ans scolarisés engagés dans un travail (2,5% au total) ;
- L'écart est particulièrement frappant pour la tranche d'âge des 12 à 14 ans, puisque 10% d'entre eux non scolarisés travaillent, contre 0,5% qui sont à l'école. L'écart est par contre moins significatif, et s'inverse même, pour les 5 à 11 ans (3,3% pour les enfants scolarisés et 2,6% pour les non scolarisés) ;
- Il existe de fortes variations selon le sexe, puisque 3,2% des garçons fréquentant l'école sont aussi engagés dans un travail, contre 1,7% pour les filles. Par contre, parmi les enfants qui ne vont pas à l'école, ce sont en majorité des filles qui travaillent (6,1%) par rapport aux garçons (4%) ;
- Les variations de proportion sont très significatives selon le milieu, urbain / rural, et selon les régions. En particulier parmi les 6% d'enfants non scolarisés, ce sont 7,5% d'enfants vivant en milieu rural qui travaillent, contre 0,3% en milieu urbain. La problématique des enfants non scolarisés qui travaillent se pose donc de façon plus aiguë dans les régions rurales et la différence vaut aussi pour les enfants scolarisés, mais dans une moindre mesure (4,1% de ces enfants vivent en milieu rural contre 1,6% en milieu urbain). Les enfants non scolarisés qui travaillent sont plus nombreux dans l'ouest de la Tunisie (10% dans le nord-ouest et 8,5% dans le sud-ouest) que dans l'est. Le niveau le plus élevé d'enfants de 5 à 14 ans qui travaillent s'observe à Kasserine, tant d'ailleurs parmi les enfants non scolarisés (11%) que parmi les enfants scolarisés (4,8%). Dans le sud-est de la Tunisie, les enfants de 5 à 14 ans scolarisés et ceux non scolarisés travaillent dans des proportions identiques (5,7% et 5,9%).
- Les données MICS4 indiquent aussi que les enfants qui fréquentent l'école et sont engagés dans un travail sont plus nombreux lorsque la mère n'a pas (3,5%) ou peu reçu d'éducation (2,3% pour un niveau de premier cycle et 2,4% pour un niveau de deuxième cycle) que lorsqu'elle a suivi l'enseignement supérieur (0,8%) ;
- Enfin, si l'on prend comme population de référence l'ensemble des enfants qui travaillent (2,6% des enfants de 5 à 14 ans), on notera qu'une large majorité d'entre eux (87,8%) fréquentent l'école, avec des différences allant de 100% pour ceux dont la mère a suivi l'enseignement supérieur à 80,6% pour ceux dont la mère n'a pas suivi d'études. Ce sont aussi surtout les enfants qui travaillent de 5 à 11 ans qui vont à l'école (95,2%), alors que ce n'est le cas que de 40% seulement des 12 à 14 ans. Enfin, ce sont 92,9% des garçons qui travaillent qui vont aussi à l'école, contre 79,1% des filles.

Graphique 2.30 Proportion d'enfants impliqués dans le travail des enfants selon la scolarisation



Source : MICS4, 2012

2.4.7 Les enfants handicapés en milieu scolaire et extra-scolaire

En Tunisie, les enfants handicapés constituent un groupe cible clé défavorisé sur le plan de l'égalité des chances dans l'accès à l'éducation. De manière générale, dans le monde, on observe en effet que les personnes handicapées ont un niveau éducatif inférieur aux enfants non handicapés, qu'en conséquence elles participent dans une moindre mesure au système économique et sont davantage touchées par la pauvreté. Les liens entre exclusion scolaire et exclusion économique et sociale sont en effet extrêmement étroits. Ces observations renforcent la nécessité de s'attaquer à la question du handicap dès l'enfance, en particulier sur le plan de la scolarisation.⁸

En Tunisie, en 2012 le nombre total d'handicapés possédant une carte de handicap était de 173 174.

Les enfants à handicaps lourds sont pris en charge dans des centres spécialisés, sous la tutelle du ministère des Affaires sociales. En 2007, ils étaient 14 564 pris en charge dans de tels centres. Les enfants à handicaps légers peuvent quant à eux suivre un cursus scolaire « ordinaire ». Le nombre d'écoles accueillant des enfants handicapés n'a cessé de croître depuis le lancement de la stratégie de scolarisation des enfants handicapés. Ainsi, durant l'année scolaire 2003-2004, le Rapport National sur le développement de l'Éducation 2000-2004 faisait état de 111 écoles primaires (157 classes) accueillant 299 enfants handicapés, dont 56 classes Préparatoires. Aujourd'hui, on compte un total de 2 968 handicapés en Primaire, qui se répartissent notamment entre 222 multi-handicapés, 345 handicapés visuels, 433 handicapés auditifs, 775 handicapés moteurs et 1 193 handicapés mentaux.

⁸ NB : Même si on ne s'attardera pas sur la question, dans le cadre de ce rapport, les enfants handicapés et abandonnés présentent un profil à haut risque. Comme le stipule le rapport UNICEF sur l'analyse de la situation des enfants en Tunisie (2012, p.124), « Ceux-ci n'ont aucune chance d'être adoptés ou intégrés par la Kafela dans des familles de substitution. Généralement, ils sont placés à l'Institut national de protection de l'enfance (INPE) où l'une des deux issues suivantes les attendent » : un placement familial à long terme, souvent dans des familles modestes qui nécessitent un accompagnement ; ou l'INPE jusqu'à l'âge de 6 ans, avant d'être placés au centre socio-éducatif Essaned de Sidi Thabet qui accueille des adultes et enfants de plus de 6 ans abandonnés et porteurs de handicaps.

Mais le plus intéressant est de se pencher sur l'évolution selon les cycles. En 2012-2013, 391 Collèges accueilleraient 918 handicapés (contre 129 pour l'année 2009-2010, année de début de l'expérience d'intégration des élèves handicapés au Collège)⁹, et 277 Lycées en accueilleraient 710. On enregistre donc une déperdition relativement importante des élèves handicapés au fil des années d'enseignement.

2.5 Synthèse

En synthèse de ce premier chapitre, quels enseignements pouvons-nous retirer ?

D'un point de vue méthodologique tout d'abord, on notera les difficultés à avoir des données démographiques fiables et cohérentes entre les différentes sources (INS, NU). Ces imprécisions ont pour conséquence de rendre difficile la désagrégation des taux issus des données administratives par milieu, par gouvernorat, etc. Les données MICS issues des enquêtes auprès des ménages permettent de pallier cette limite et autorisent des croisements par genre, par niveau d'éducation de la mère et par quintile de richesse.

Dans le Préscolaire, en 2006, un enfant sur deux était inscrit dans l'année préparatoire. L'évolution va dans le bon sens puisqu'aujourd'hui, il n'y a plus qu'un enfant sur trois qui ne suit pas d'année Préparatoire, même si une partie de ces enfants suit un enseignement Préscolaire d'une autre forme. En conséquence de quoi, l'accès à un enseignement Préscolaire est encore laborieux pour près d'un enfant sur quatre. Surtout, cet accès n'est pas réparti de façon équitable puisqu'un enfant inscrit en première année Primaire a près de deux fois plus de chances d'avoir suivi une année Préparatoire lorsque sa mère a suivi l'enseignement supérieur ou lorsqu'il se trouve dans une famille aisée, que lorsque sa mère n'a pas ou peu reçu d'éducation ou qu'il provient d'une famille très pauvre. Dans la foulée, on enregistre de grandes différences en termes d'accès entre le milieu urbain (9 enfants sur 10) et le milieu rural (6 enfants sur 10).

Dans les différents niveaux, tant pour les filles que pour les garçons, on enregistre des pourcentages d'élèves précoces dans le Préscolaire, le Primaire et le Collège. A l'inverse, une partie des élèves suit son cursus avec retard.

Dans le cycle Primaire, le taux de scolarisation est atteint de manière presque universelle, quels que soient les profils d'enfants. Parmi la faible proportion d'enfants comptés comme en dehors de l'école Primaire, la majorité rejoindra l'école de manière plus tardive. En termes de maintien des élèves dans le cycle Primaire, les données sont encourageantes puisqu'en 2012, le nombre d'abandons est trois fois moindre que celui enregistré en 2000 (passant de 9% à 3%). Mais cette diminution s'est faite au détriment d'un système d'enseignement de qualité, les élèves n'ayant pas acquis les compétences de base requises et atteignant malgré tout la sixième année de l'enseignement de base, voire même le Collège.

C'est pourquoi, au Collège, on enregistre un nombre d'abandons qui, s'il a baissé en 12 ans, reste deux fois plus élevé qu'au Primaire, posant la question de la délicate transition entre les deux cycles.¹⁰ On enregistre également une déperdition relativement importante des élèves handicapés au fil des années d'enseignement. Du Primaire au Collège, leur nombre diminue de près des deux tiers, et on n'en retrouve qu'un quart au Lycée.

⁹ Données de la circulaire du MASSTE n°27952 du 13 mai 2009.

¹⁰ Voir les développements du chapitre 2, en particulier le point relatif à la qualité du système d'enseignement.

De manière générale, la question du genre est très sensible dans les abandons au Collège, et a même augmenté avec les années pour devenir deux fois plus importante chez les garçons que chez les filles. Les variables socio-économiques jouent également un rôle. Les études cohortes montrent en effet que les difficultés scolaires sont corrélées au statut socio-économique, lequel fait lui-même l'objet d'importantes disparités régionales en Tunisie. L'enquête MICS4 elle-même révèle de grandes disparités régionales, les gouvernorats du centre-ouest enregistrant les taux de scolarisation les plus faibles.

Les enfants de 12 à 14 ans sont en dehors de l'école dans des proportions plus élevées qu'au Primaire : un peu plus d'un enfant sur dix en âge d'aller au Collège ne suit, en effet, pas une scolarité dans le deuxième cycle de l'enseignement de base. Il s'agit majoritairement d'enfants qui ont abandonné l'école par le passé, ce qui fait de l'abandon la problématique majeure du Collège. De 12 ans à 18 ans, la probabilité d'être en dehors du système scolaire augmente avec l'âge. Néanmoins, les données MICS4 montrent que les enfants et jeunes, comptés comme se trouvant en dehors du système scolaire, peuvent être inscrits dans le secteur de la formation professionnelle (qui ne dépend pas du ME). La catégorie « enfants en dehors de l'école » reprend donc une variété de situations qu'il convient de prendre en compte : enfants inscrits dans un système d'enseignement parallèle, enfants qui travaillent, enfants expatriés, etc.

Enfin, sur ce point relatif au travail des enfants, MICS4 nous enseigne que 2,6% des enfants de 5 à 14 ans sont engagés dans un travail, et ce sont essentiellement des enfants de 5 à 11 ans. Les enfants non scolarisés sont davantage engagés dans un travail que les enfants scolarisés, il s'agit là d'une différence très significative parmi les 12-14 ans (10% contre 0,5%). Qu'ils soient scolarisés ou pas, les enfants vivant en milieu rural sont davantage exposés à travailler que les enfants des milieux urbains. On enregistre aussi des variations entre sexe, même si de façon inversée, selon que les enfants soient scolarisés (deux fois plus de garçons qui travaillent que de filles) ou pas (ce sont alors en majorité les filles qui travaillent).

L'analyse aurait à gagner en étant approfondie dans les détails et décomposée selon d'autres variables – données davantage ventilées par région et par milieu, notamment. La variable du genre, par exemple, dont on a vu qu'elle intervient beaucoup au Collège, cache peut-être des phénomènes qui ne sont pas accessibles au regard des données actuelles, et qui se distinguent selon le milieu urbain ou rural.¹¹

¹¹ On trouvera en annexe 6 un résumé des données administratives du ME utilisées.

3

La scolarité en Tunisie, goulets d'étranglement et stratégies

L'analyse des données du ME et MICS4 selon les Cinq dimensions révèle plusieurs points clés sur lesquels concentrer l'analyse des goulets d'étranglement et des stratégies en vue de comprendre les questions de non scolarisation et d'abandon des enfants de 5 à 14 ans dans le système scolaire. On citera entre autres : le taux encore élevé d'enfants de cinq ans non scolarisés (et le taux encore plus élevé d'enfants de 3 à 5 ans non scolarisés), la délicate transition entre le Primaire et le Collège qui renvoie à la question de la qualité de l'enseignement en Tunisie et le poids de la variable de la ruralité et de la pauvreté qui renvoie à la problématique de l'équité, etc.

Pour chacune de ces problématiques, il n'existe ni goulet d'étranglement unique, ni stratégie miracle qui permettrait d'intégrer les ENS ou les enfants en décrochage dans le système scolaire. C'est à la configuration d'ensemble du système scolaire actuel, ses potentialités et ses limites, qu'il convient de s'intéresser. Les goulets d'étranglement sont la plupart du temps communs aux différents profils, et les politiques ou stratégies mises en place ciblent souvent plusieurs catégories d'enfants.

C'est pourquoi, bien que cette analyse des goulets d'étranglement et des stratégies puise ses racines dans le dégagement des profils, elle les dépasse aussi pour atteindre certaines problématiques d'ensemble du système éducatif tunisien actuel. C'est également pourquoi nous avons concentré cette analyse des goulets d'étranglement et des stratégies sur trois dimensions principales,¹² transversales, plutôt que sur des profils spécifiques¹³ :

- L'environnement, en particulier dans les questions de gouvernance qu'il soulève tant au niveau du processus de décentralisation en cours qu'à celui de la coordination entre acteurs ;
- L'offre scolaire, en particulier dans le Préscolaire mais de qualité variable aussi dans les autres niveaux ;
- La qualité de l'enseignement et de la vie scolaire, ce qui soulève des enjeux fondamentaux si la Tunisie entend relever le niveau de son système éducatif.

La présente étude sur les enfants en dehors de l'école est donc une occasion de faire le point sur l'état du système scolaire et de mettre en évidence les pistes d'action prioritaires pour le futur. En Tunisie, les études et recherches abondent sur la question – bien que certaines problématiques restent trop peu explorées, comme celle relative au travail des enfants. Nous avons largement exploité ce matériau de seconde main pour dégager les goulets d'étranglement et les stratégies à cibler pour l'avenir.¹⁴ En tant que matériau de première main nous avons également eu amplement recours aux textes de

¹² La question de la demande n'a pas été traitée en tant que telle, mais revient de manière ponctuelle dans l'analyse.

¹³ C'est d'autant plus le cas que les données ne nous ont pas vraiment permis d'effectuer des croisements à un niveau fin d'analyse.

¹⁴ Voir la bibliographie en fin d'étude.

loi et aux données existantes des ministères. Enfin, un séminaire national avec la participation des différents ministères concernés de près ou de loin par le système éducatif tunisien¹⁵ a permis d'engager un débat sur le système actuel et d'en affiner la réflexion.

3.1 La gouvernance comme environnement du système éducatif

La question de la gouvernance implique une analyse de deux types de relations :

- des relations qui se développent sur le plan vertical entre les niveaux national et régional d'une part : on se penche alors sur le processus de décentralisation actuellement en cours en Tunisie.
- des maillages horizontaux entre une diversité d'acteurs, d'autre part : on s'intéresse alors à la question de la coordination des actions en vue d'un objectif partagé.

3.1.1 Un processus de décentralisation progressif

En Tunisie, le système éducatif est relativement centralisé. On observe toutefois actuellement dans le pays un processus de décentralisation qui se met progressivement en place, tous secteurs confondus, et dont le principe figure dans la nouvelle Constitution.¹⁶ Ce processus introduit une nouvelle approche du développement en particulier avec le projet de développement régional et dont le projet éducatif régional fait partie. Celui-ci pourra facilement se concrétiser avec une approche participative de tous les intervenants, aussi bien au niveau national, régional que local, tous secteurs et tous acteurs confondus. Comme mentionné dans la Stratégie de développement économique et social 2012-2016, il est question de profiter de la volonté d'une meilleure coordination avec le niveau décentralisé pour l'appliquer également à l'éducation fondamentale et secondaire (note d'orientation du SDES, pp.39-40). Dans le secteur de l'éducation, un effort considérable est fourni pour assister les Régions à devenir des pôles éducatifs actifs avec la création des commissariats régionaux de l'éducation en 2010 (au nombre de 26).¹⁷

Encadré 1 Les missions des commissariats régionaux de l'éducation

Chaque gouvernorat est doté d'un commissariat régional de l'éducation (hormis à Sfax et à Tunis qui en disposent de deux chacun). Ces commissariats ont pour mission de¹⁸ : i) superviser le fonctionnement des établissements scolaires qui en relèvent territorialement ; ii) gérer les affaires pédagogiques, administratives et financières de l'éducation dans la région ; iii) contribuer à la fixation des objectifs stratégiques de l'éducation et de l'enseignement aux différents cycles de l'enseignement dans le cadre des orientations nationales en la matière ; iv) contribuer à la conception des projets de l'éducation et de l'enseignement aux différents cycles de l'enseignement ; v) contribuer à la promotion de la vie scolaire dans ses dimensions éducatives, culturelles, sociales et sportives dans les établissements éducatifs aux différents cycles de l'enseignement ; vi) suivre la mise en œuvre des programmes de l'éducation et de l'enseignement dans les établissements scolaires aux différents cycles de l'enseignement ; vii) suivre l'élaboration des projets et programmes visant le développement de l'éducation et de l'enseignement réservés aux populations spécifiques ; viii) contribuer à l'élaboration des projets et des programmes en vue de promouvoir la culture de l'excellence et d'améliorer la qualité des services fournis par les structures régionales de l'éducation dans les secteurs public et privé.

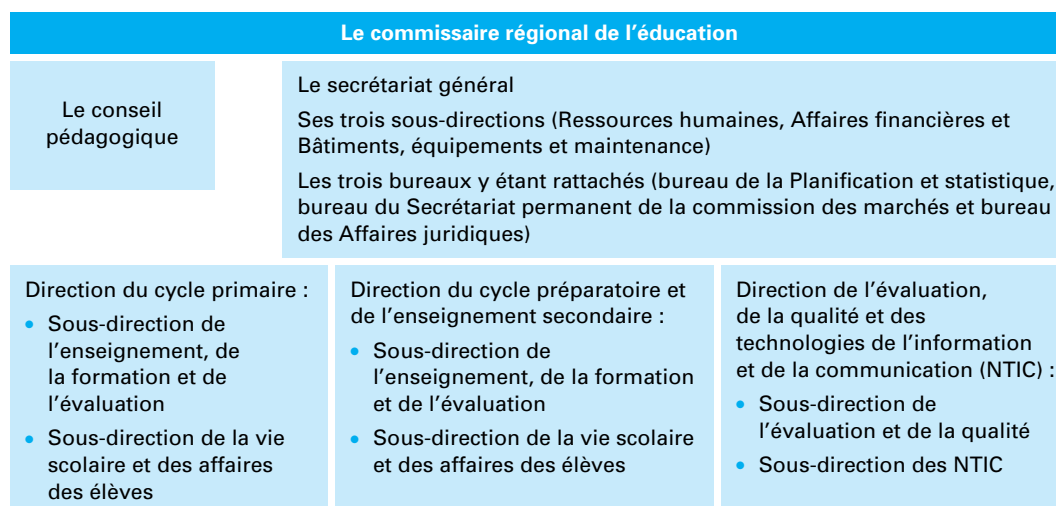
¹⁵ Voir l'introduction pour la liste des personnes présentes.

¹⁶ Voir notamment son article 14 « L'Etat s'engage à soutenir la décentralisation et à l'adopter sur tout le territoire national dans le cadre de l'unité de l'Etat ».

¹⁷ Loi relative à la création des CRE n°2010-14 du 9 mars 2010.

¹⁸ Article 2 du Décret n° 2010-2205 du 6 septembre 2010, portant sur la création des commissariats régionaux de l'éducation et fixant leur organisation administrative et financière et leurs attributions ainsi que leurs modalités de fonctionnement.

Graphique 3.1 La structure organisationnelle des commissariats régionaux de l'éducation



La création des commissariats régionaux est vue comme un pas en avant vers l'amélioration de la gouvernance du système éducatif et de la décentralisation, et donc de son efficacité : « L'éducation régionalisée serait probablement plus efficace et plus compatible avec les priorités régionales locales et encouragerait encore davantage la participation, la transparence et la redevabilité, pour une bonne gouvernance » (Bouzid, 2013). Les cellules de planification deviennent d'ailleurs progressivement des services de statistiques et de planification à part entière, avec la nomination de responsables.

Mais ce processus ne se fait pas sans difficultés. Parmi celles-ci, celles mentionnées notamment dans les grandes orientations du Plan stratégique du secteur de l'éducation pour la période 2010-2014 :

- Le besoin de développement de compétences au niveau régional – comme, par exemple, la culture de la planification stratégique qui nécessitera du temps et un appui important, en particulier sur le plan de la mise en œuvre des mécanismes de suivi et d'évaluation au niveau local et régional.
- Le budget infrastructure (création d'établissements au niveau des Collèges et des Lycées) est à ce jour toujours attribué au Conseil régional dans les gouvernorats. De manière générale il convient de remarquer par ailleurs le manque de moyens en termes de ressources humaines et de moyens matériels dévolus aux commissariats régionaux afin de leur permettre d'accomplir leur mission. On notera également qu'au niveau local, alors que les établissements du deuxième cycle de l'enseignement de base et du secondaire disposent de leur propre budget de fournitures et de gestion, ceci n'est pas le cas pour les établissements du Primaire en raison du manque de personnel de gestion dans ces établissements. Cela étant, au niveau des Collèges et des Lycées se pose la question du manque de qualifications requises pour la gestion administrative et financière et l'intervention pédagogique, en particulier pour les chefs d'établissements.
- Le volet de la communication reste aussi peu développé. Aujourd'hui, les bases de données restent cloisonnées entre elles : enseignants, élèves, Primaire et Secondaire, etc. Chacune de ces bases est gérée différemment. D'où l'idée d'un système d'information complet et intégré reliant ces différentes bases de données qui assurerait l'information directe et instantanée entre les différents niveaux central, régional et local (établissement scolaire). De même il n'existe pas de méthode de suivi des élèves dans leur cursus scolaire, qui permette, sur la base d'un identifiant unique, de cerner les flux au sein et en dehors du système scolaire.

Ainsi, « les structures régionales n'arrivent pas à se constituer en entités pédagogiques autonomes en développant leurs projets éducatifs spécifiques dans le cadre d'objectifs et d'orientation définis à l'échelle nationale, malgré l'autonomie acquise depuis 2010 » (ME, 2009, p.76).

3.1.2 Un défaut de coordination entre acteurs

On peut aborder la question de la coordination des actions entre différents acteurs de deux manières : au niveau centralisé et au niveau local.

Au niveau centralisé, on notera la **diversité des tutelles dans plusieurs domaines** : dans le domaine du handicap (ME, MAS, MS, parmi d'autres...), dans le domaine des droits de l'enfant en général ou dans le domaine du Préscolaire qui regroupe le ministère de l'Éducation (ME), le ministère des Affaires de la femme et de la famille (Actuellement : Secrétariat d'Etat chargé de la Femme et de la Famille (SEFF)) et le ministère des Affaires religieuses (MAR), ainsi que d'autres départements ...

Cette diversité de tutelles pose de nombreux **problèmes de gouvernance** s'il n'y a pas de coordination entre elles. En cascade, le manque de coordination entre ministères peut avoir des répercussions très concrètes sur l'enfant. Par exemple, le manque de coordination entre le ME et le MAS a pour conséquence que les enfants en décrochage ne sont pas immédiatement suivis et que des mois peuvent s'écouler avant leur réintégration dans l'école.

Dans le secteur Préscolaire, on notera aussi que la multiplicité des intervenants – année préparatoire intégrée aux écoles primaires, *kouttebs*, jardins d'enfants – tous sous tutelle différente (ME, SEFF, MAR ... ou opérateurs privés), ne favorise guère une lecture claire de la carte et de l'offre en Préscolaire, pas plus qu'elle ne favorise une prise en charge intégrée des enfants dans le Préscolaire. Au niveau du secteur public, **la politique de la petite enfance** ne fait pas l'objet d'une vision politique commune et coordonnée entre les différents intervenants, et ce y compris sur le plan budgétaire. Dans cette optique, il s'agirait de reconnaître l'existence du Préscolaire au travers d'une ligne budgétaire spécifique, voire d'un département ministériel spécifique.

Au niveau local, dans l'évaluation des programmes spécifiques (PASS, intégration scolaire, PEP) il ressort souvent que la coordination entre les différents intervenants, issus de différents secteurs (médecins, enseignants, assistants sociaux, éducateurs spécialisés, etc.), fait défaut au sein du dispositif mis en place. Cela est particulièrement frappant dans la problématique de la prise en charge des enfants handicapés, caractérisée par une pléthore d'acteurs :

- Au niveau ministériel : ME, MS et MAS, parmi d'autres ...
- Au niveau régional : Unité Régionale de Réhabilitation, Commission Régionale des Personnes Handicapées, Commissariat régional de l'éducation, établissement scolaire.
- Au niveau local, autour du PEI : enseignant, inspecteur, personnel social, éducateur spécialisé, médecin scolaire et personnel spécialisé dans les soins et la rééducation, parents.

Cette multiplicité d'intervenants pose la question du fonctionnement de la prise en charge de l'enfant, mais aussi celle de sa lisibilité : pour les parents qui n'en ont donc pas une lecture claire et ne savent souvent pas à quelle structure s'adresser, mais aussi pour les intervenants qui, souvent, n'ont pas une vision précise de leur mission ni même des moyens à disposition. Les responsabilités de chacun sont ainsi diluées dans un ensemble aux contours flous, personne ne sachant vraiment où commence et où finit son rôle.

Dans le Préscolaire les initiatives sont également peu coordonnées entre les secteurs public et privé, ainsi que le milieu associatif. Le Préscolaire est pourtant un domaine dans lequel de nouvelles formes d'éducation adaptées à l'environnement rural et aux ressources disponibles pourraient être créées.

En effet, plutôt que d'agir à grande échelle, il est intéressant de penser à des initiatives ciblées sur une école ou un micro-territoire, qui puissent prendre en compte un ensemble de facteurs locaux susceptibles de freiner la scolarité des enfants, et qui soient mises en œuvre en partenariat avec des associations locales. Un exemple de bonne pratique peut être donné par le projet intégré réalisé par le SEFF en collaboration avec une ONG locale active dans un Collège. Afin de pallier le décrochage scolaire observé dans l'établissement, l'idée a été d'organiser un service de bus de ramassage scolaire pour les enfants nécessiteux, couplé à la création d'une cantine et d'un espace polyvalent pour accueillir élèves entre les cours. Un contrat cadre a été passé avec l'ONG locale qui gère les fonds octroyés au projet sous le contrôle du ministère. Les résultats ont été rapides et visibles. On a même constaté un impact à plus grande échelle puisque, en chemin, le bus s'arrêtait aussi pour les enfants se rendant aux écoles primaires voisines.

Cet exemple de bonne pratique livre deux enseignements principaux, liés entre eux :

- 1 Il est intéressant de penser à la mise en œuvre de projets à l'échelle locale qui, de façon intégrée, pourraient en maximiser l'impact. Cela pourrait passer par l'opérationnalisation de comités d'établissements dans les écoles, Collèges et Lycées (ME-DGEPsi, UNICEF, 2012, p.78).
- 2 Les liens et partenariats avec la société civile ne vont pas de soi. En témoignent notamment les associations intervenant dans les domaines de l'enfance, de la jeunesse et de l'adolescence, peu nombreuses et de taille et capacité limitées. Dans un contexte d'absence du secteur privé d'une part et d'absence de réseautage entre les acteurs de développement d'autre part, il est à noter que « les interférences politiques, la faible assise financière et la forte dépendance vis-à-vis des subventions publiques constituent une limite objective à l'expansion des associations, qui s'ajoute à leur déficit en matière de bonne gouvernance, de capacité managériale et de communication ». (ME-DGEPsi, UNICEF, 2012, p.31). Cela étant, de tels liens doivent être davantage explorés comme piste d'avenir pour l'amélioration de l'efficacité du système scolaire. La « société civile » recouvre certes des organisations très différentes, aux missions parfois très diverses (à caractère éducatif, politique, idéologique, etc ...) qu'il convient de clarifier. Mais ces organisations disposent d'une expertise et d'une connaissance du contexte local à exploiter, au cas par cas, dans le cadre de partenariats à construire autour d'actions et d'objectifs clairs, planifiés et budgétisés.

3.2 L'offre scolaire

3.2.1 L'offre Préscolaire comme goulet d'étranglement

Au niveau du Préscolaire, malgré l'augmentation constante du nombre de structures accueillant une année préparatoire, l'optique de généralisation de l'année Préparatoire inscrite dans la loi d'orientation de l'éducation de 2002 est encore loin d'être atteinte dans le secteur public. La question de l'offre Préscolaire se pose donc de façon importante en Tunisie, d'autant plus que l'accès à l'enseignement Préscolaire n'est ni obligatoire, ni gratuit.

Comme précédemment noté, plusieurs structures différentes, sous tutelles différentes, assurent la couverture Préscolaire : les jardins d'enfants (SEFF), les *kouttebs* (MAR) et les écoles Primaires publiques à travers l'année Préparatoire (ME). L'année Préparatoire est aussi organisée dans un certain nombre de jardins d'enfants et de *kouttebs* : la tutelle de ces structures est alors double, puisque c'est le ME qui gère l'année préparatoire. En cas d'ouverture d'un jardin d'enfants avec une année Préparatoire, le cahier des charges est donc double : un du ME et un autre du SEFF.

Le tableau ci-dessous rend compte de l'offre d'année préparatoire par type de structure.

Les écoles Primaires publiques assurant une année Préparatoire sont au nombre de 2 055¹⁹ – dont 1 207 (58,7%) se trouvent en milieu rural – accueillant pas moins de 45 351 enfants, dont 22 133 filles. Le nombre de jardins d'enfants est passé de 2 422 en 2004 à 4 005 en 2013, dont environ 90% appartiennent au secteur privé.²⁰ Ils accueillent 179 416 enfants en 2013, qui se répartissent de manière équitable entre filles et garçons (49,4% de filles) et âge (30,5% d'enfants de 3 ans, 35,5% de 4 ans et 34% de 5 ans). 62,8% des jardins d'enfants proposent une année Préparatoire. Le nombre de *kouttebs* est, quant à lui, passé de 378 en 1987 à 1 300 en 2012, accueillant 31 533 enfants au total, dont 47,2% de filles (MAR, données de 2012).

Tableau 3.1 L'année Préparatoire par type de structure (5 ans)

Écoles primaires publiques	Jardins d'enfants		Kouttebs	
	Année Préparatoire	Total	Année Préparatoire	Total
2 055 structures	2 518 structures	4 005 structures	na	1 300 structures
45 351 enfants	49 618 enfants	179 416 enfants	16 927 enfants	31 533 enfants

Source : ME, MAFF et MAR, 2012

La question de la couverture de l'offre se pose de manière différente dans le milieu urbain ou le milieu rural. Les données MICS4 ont mis en évidence le poids de cette variable dans l'accès à l'année Préparatoire. Au départ, dans l'optique de généralisation de l'année préparatoire, le ministère de l'Éducation a concentré son intervention dans les milieux ruraux, là où tant le secteur privé qu'associatif sont presque absents. C'est pourquoi aujourd'hui, 58,7% des écoles publiques accueillant une année Préparatoire se trouvent en zone rurale. En termes d'évolution toutefois on constate une tendance à la baisse, puisqu'en 2008-2009, ce pourcentage était de 62%. Par ailleurs, si au total le nombre d'enfants inscrits ne cesse d'augmenter (passant de 37 130 à 45 351), cela se fait en réalité de manière inégale selon le milieu, au profit du milieu urbain. Le pourcentage d'enfants inscrits en année Préparatoire en milieu rural baisse en effet progressivement, passant de 53,8% en 2008-2009 (20 003 enfants sur 37 130) à 52,3% en 2012-2013 (23 715 enfants sur 45 351). De manière générale (milieux urbain et rural), le ratio d'enfant par éducateur est ainsi passé de 17,8 à 19,5 (*voir l'annexe 7, les données par gouvernorat*).

La question de la couverture Préscolaire se pose donc encore et toujours avec plus d'acuité dans le milieu rural. Faute d'effectifs, on assiste chaque année à la fermeture de classes dans les milieux ruraux. On ne peut manquer de s'interroger sur les raisons de ces fermetures dans un contexte de taux de fréquentation du Préscolaire encore très faible. Plusieurs arguments sont avancés :

- a) L'éparpillement de la population dans les zones rurales et l'existence d'un nombre important d'écoles ayant des classes à sections.
- b) La non-gratuité de l'enseignement Préscolaire.

Sur ce point, on mentionnera le programme du SEFF de « soutien aux familles nécessiteuses pour l'éducation Préscolaire de leurs enfants », à travers la prise en charge des frais d'inscription aux jardins d'enfants à raison de 25 DT par enfant pendant 10 mois. Ce programme a ciblé les gouvernorats ou délégations dont le taux de couverture par les services des jardins d'enfants était inférieur à 20%.

- c) La généralisation de la classe préparatoire se heurte aussi à la méconnaissance, par les chefs de famille, des enjeux de la scolarisation de la petite enfance, surtout dans les zones rurales. Ce point est important et montre qu'assurer la gratuité du Préscolaire est nécessaire, mais pas suffisant.

¹⁹ 2 329 classes préparatoires au total.

²⁰ Les recensements officiels du SEFF2013.

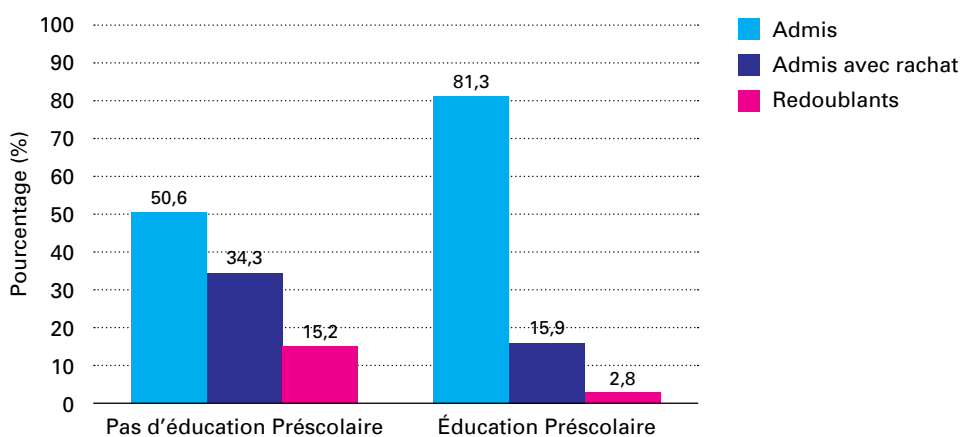
- d) L'offre ne tient pas assez compte des contraintes vécues par les familles, comme par exemple la question du transport scolaire.
- e) Enfin, on notera que le Préscolaire est aujourd'hui sous-investi, voire délaissé par les collectivités locales qui, pourtant, ont un rôle clé à jouer dans l'encadrement des jeunes enfants et dans la sensibilisation des parents à l'importance de cet encadrement, dès le plus jeune âge. Parce qu'elles sont présentes sur le terrain, ces collectivités ont une expertise et un réseau local à exploiter autour d'une prise en charge intégrée des enfants de 3 à 5 ans.

Ces considérations sont d'autant plus importantes que le Préscolaire joue un rôle central dans le processus de scolarisation de l'enfant.

Le Préscolaire a en effet un double statut dans cette étude sur les enfants en dehors de l'école ou risquant l'exclusion. D'une part, à travers son année Préparatoire, il s'agit d'une dimension en tant que telle (D1) du volet statistique qui cherche à dégager les profils d'enfants qui ne fréquentent pas le Préscolaire à l'âge de 5 ans. D'autre part, le Préscolaire est un facteur explicatif des tendances observées dans les autres dimensions, en particulier sur le plan du redoublement et de l'abandon scolaires en Primaire.

Des analyses de cohortes ont en effet mis en évidence le rôle joué par le Préscolaire dans la réussite de l'élève au Primaire et dans la baisse du taux de redoublement, comme l'illustre le graphique ci-dessous pour le gouvernorat de Kairouan (ME, DGEPSI, UNICEF, 2009 et 2011). On enregistre des tendances similaires dans les autres gouvernorats : à Sfax, par exemple, 73,5% des enfants ayant suivi une éducation Préscolaire ont réussi les années scolaires Primaires sans difficulté, contre 54,4% pour les enfants n'ayant pas fréquenté le Préscolaire.

Graphique 3.2 Effet de l'éducation Préscolaire sur les résultats des élèves (Kairouan)



Source : ME-DGEPSI, UNICEF, 2011, p.27

De manière générale, au niveau international, toutes les études s'accordent à reconnaître aujourd'hui le rôle du Préscolaire dans l'amélioration du développement de l'enfant, de sa réussite à l'école et donc de la qualité de l'éducation.

3.2.2 Une offre à la hauteur dans l'enseignement de base

Dans l'enseignement de base et les Lycées, la couverture d'établissements ne pose pas de problèmes en tant que telle. Le taux d'encadrement s'est quant à lui amélioré ces dernières années : un point favorable donc. Le tableau ci-dessous reprend les données en termes de ressources humaines dans le secteur public pour l'année 2012-2013 pour les trois cycles d'enseignement Primaire, Préparatoire Général et Secondaire, et Préparatoire technique, en comparaison avec l'année 2008-2009.

Tableau 3.2 Les ressources humaines dans l'enseignement de base et secondaire, évolution de 2008-2009 à 2012-2013

Année	2012-2013			2008-2009		
	Primaire	Prépa général et secondaire	Prépa technique	Primaire	Prépa général et secondaire	Prépa technique
Nombre d'établissements	4 523	1 386	88	4 513	1 325	89
Enseignants	59 786	73 490	2 736	59 011	71 880	2 800
Professeurs d'éducation physique	2 774	5 644	na	1 611	4 765	na
Personnel d'encadrement pédagogique (inspecteurs)	590		636	590		542
Personnel d'assistance pédagogique	856		na	813		na
Directeurs	4 523	1 370	85	4 513	1 323	89
Censeurs	na	485	na	na	495	na
Surveillants généraux	na	1 873	81	na	1 897	81
Surveillants	na	9 929	199	na	8 104	136
Agents de laboratoire	na	2 809	35	na	2 438	10
Agents administratifs	na	4 729	196	na	3 728	146
Ouvriers ME	5 455	11 912	423	5 123	11 377	353
Ouvriers progr. dév. régional	4 960	4 943	252	271	1 057	43

Source : ME, annuaire statistique 2012-2013 et 2008-2009

En termes d'encadrement, on notera que l'effectif des enseignants du cycle Primaire est passé de 58 833 en 2011 / 2012 à 59 786 en 2012 / 2013, soit une augmentation de 953 enseignants, et ce malgré la stagnation des effectifs élèves. La moyenne d'élèves par enseignant s'est stabilisée à 17 élèves dans les établissements publics et à 12,6 dans les enseignements privés. La moyenne par classe est quant à elle de 22,1 pour l'année 2012-2013.

L'effectif des enseignants en exercice dans les Collèges et les Lycées s'est élevé à 73 490 en 2012 / 2013 contre 72 895 en 2011 / 2012, soit une augmentation, malgré la diminution des effectifs d'élèves, de 595 enseignants, ce qui a permis d'améliorer la moyenne élèves par enseignant. La valeur de cet indicateur a diminué de 12.7 en 2011 / 2012 à 12.4 en 2012 / 2013. Pour cette même année 2012-2013, au Collège la moyenne élève par classe est de 26 et au lycée de 24,9. Quant à la structure du corps enseignant par genre, les enseignantes représentent 52,4%.

Le taux d'encadrement pédagogique des enseignants par les inspecteurs est, quant à lui, égal à 101 pour le Primaire, et 115 pour le cycle Préparatoire et Secondaire (général et technique).

On trouvera en annexe 7 les données globales par gouvernorat pour le cycle Préparatoire et l'enseignement Secondaire, ainsi que pour le Primaire.

3.2.3 Équipements, infrastructures et services scolaires : une qualité variable

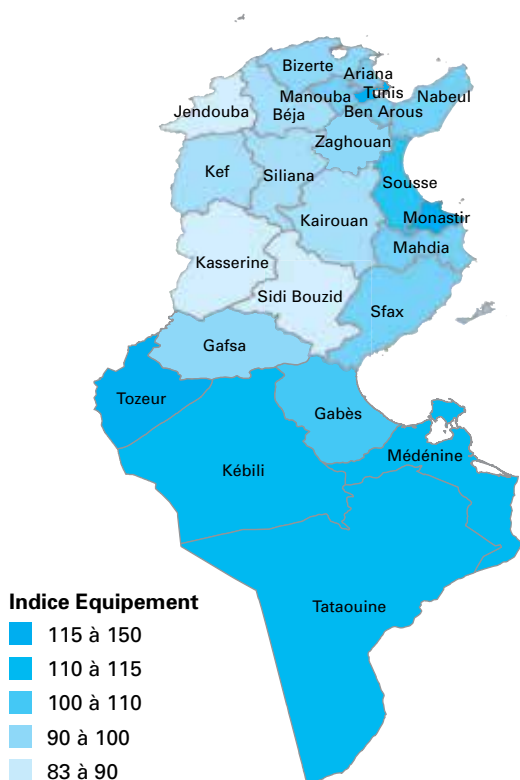
Si l'offre scolaire n'est pas un goulet d'étranglement en Tunisie, **la qualité de cette offre est variable.**

De manière générale, l'accès aux services de base (électricité, eau potable ...) est assuré dans l'ensemble des Collèges et Lycées. Le constat est plus nuancé dans les établissements Primaires, inégalement équipés.

Les deux cartes ci-dessous donnent une représentation géographique de l'indice d'équipement des écoles Primaires (eau, électricité, Internet et salle informatique) d'une part, et l'indice des ressources affectées aux écoles Primaires d'autre part, et ce par gouvernorat. Ces indices nous livrent deux enseignements principaux :

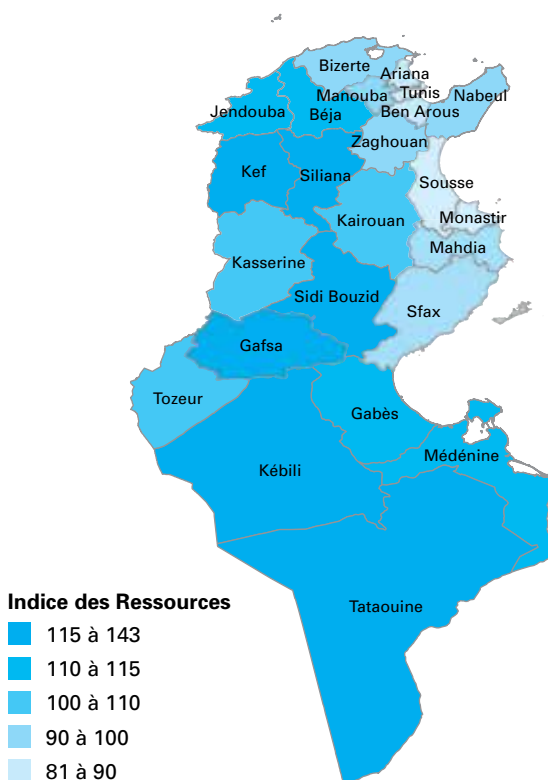
- i) Ils indiquent les disparités d'équipements des écoles, les écoles des gouvernorats du centre et de l'ouest étant les moins bien équipées. Le tableau 3.3 ci-dessous confirme la tendance en indiquant qu'il existe encore des écoles Primaires en Tunisie qui n'ont pas accès à l'eau potable (11,1%), ni à Internet (60,2%), ni même parfois à une route goudronnée (16,8%).
- ii) Ils montrent cependant qu'il n'y a pas de disparités d'affectation des moyens, ni en termes d'infrastructures de base mesurées par la taille des divisions ni en termes d'affectation des ressources humaines mesurées par le taux d'encadrement (nombre d'élèves par enseignant). Pour ce dernier indice, les gouvernorats du centre, du sud et de l'ouest sont même les mieux dotés (cela correspond aussi à une moindre densité).

Carte 3.1 Indice d'équipement des écoles primaires par gouvernorats (2013)²¹



Source : Calcul de l'auteur selon les données du ME

Carte 3.2 Indice de ressources affectées aux écoles primaires par gouvernorats (2013)²²



Source : Calcul de l'auteur selon les données du ME

D'après le rapport ME-UNICEF sur l'analyse de l'abandon scolaire, « l'analyse empirique montre que l'accès aux équipements et à l'infrastructure de base améliore les résultats scolaires et diminue l'abandon au niveau du Primaire. En effet, les coefficients de toutes les variables ont un signe négatif conformément à nos attentes. Les estimations montrent que l'accès à Internet, à l'électricité, aux routes et aux blocs sanitaires agit le plus sur l'abandon scolaire en Tunisie » (ME-DGPEPSI, UNICEF, p.28). Ces estimations montrent également via des équations que lorsque la part des écoles équipées en blocs sanitaires dédiés aux élèves augmente de 10%, l'abandon scolaire diminue de 2,9%. Sur le terrain, on remarque que cela est particulièrement vrai pour les filles pour lesquelles l'accès aux sanitaires représente un goulet d'étranglement plus important que pour les garçons.

²¹ Indice composite regroupant les équipements suivants : électricité, eau, Internet, salle informatique.

²² Indice regroupant la taille des divisions pédagogiques et le taux d'encadrement.

Le tableau 3.3 reprend le taux de couverture des différents équipements (plus détaillés que les indices repris ci-dessus) pour les trois cycles que sont le cycle Primaire, le cycle Préparatoire général et Secondaire, et le cycle Préparatoire technique, au niveau national. Ces pourcentages cachent ici encore des disparités régionales entre les gouvernorats côtiers mieux lotis et ceux du centre disposant des scores les plus médiocres.

On trouvera en annexe 7 les tableaux détaillés par gouvernorat pour le cycle Primaire, le cycle Préparatoire général et l'enseignement Secondaire, ainsi que pour le cycle Préparatoire technique.

Tableau 3.3 Le taux de couverture des équipements et des services scolaires

	Cycle Primaire	Cycle Préparatoire et Secondaire	Cycle Préparatoire technique
Nombre d'établissement	4 523	1 386	88
Cantines	2 265 ²³	339 internats	(²⁴)
	En pourcentage (%)	En pourcentage (%)	En pourcentage (%)
Internet	39,8	100,0	100,0
Photocopieur	97,7	100,0	100,0
Livres	92,8	na	na
Eau potable	88,9	100,0	100,0
Électricité	99,9	100,0	100,0
Routes goudronnées	83,2	100,0	100,0 ²⁵
Clôture	90,5	99,1	100,0
Blocs sanitaires élèves	99,5	100,0	100,0
Salle informatique	97,8	100,0	100,0
Bibliothèque	5,1	73,9	na
Salle de lecture	3,2	24,8 ²⁶	3,4
Salle de professeurs	8,3	99,0	94,3
Bureau directeur	80,6	100,0	100,0
Infirmier	4,4	69,2	28,4
Jardin scolaire	65,3	na	na
Terrain de sport	48,8	87,2	13,6

Source : ME, annuaire statistique 2012-2013

De manière plus pointue, on remarque ainsi que seuls 5,1% des établissements Primaires possèdent une bibliothèque : un chiffre dérisoire, qui doit toutefois être compensé par le pourcentage de 92,8% d'établissements possédant des livres. Les bibliothèques sont plus nombreuses dans les établissements du cycle préparatoire général et secondaire bien qu'à contrario il en demeure encore un sur quatre qui ne possède pas de bibliothèque, ce qui est encore beaucoup trop élevé vu l'importance de la lecture dans le cursus scolaire.

On fera remarquer aussi qu'on dénombre 612 salles de permanence dans les Collèges et Lycées (sur un total de 1 386), un chiffre qui s'explique par le fait que les salles de permanence se trouvent majoritairement dans les écoles disposant d'un internat, mais pas uniquement. Enfin, les établissements de l'enseignement Préparatoire et Secondaire sont couverts par des laboratoires spécialisés en sciences naturelles, physique et techniques.

²³ Dans cette catégorie, on retrouve tant les repas chauds fournis par l'établissement que la présence d'un local pour le repas.

²⁴ Profitent de l'infrastructure des internats.

²⁵ 100% car ils se trouvent dans les zones communales.

²⁶ Pour l'exercice, on a regroupé les salles de lecture et les espaces de ressources et d'information (pour les Collèges et Lycées).

La question de la qualité de l'offre ne peut être découplée de la question de l'accès à cette qualité. A l'image de certaines routes inexistantes dans certaines régions, **les transports scolaires publics** tendent à faire défaut dans les zones rurales. Le transport rural (taxis collectifs privés) n'est pas nécessairement un substitut étant donné son coût, la contrainte du nombre et les horaires qui ne sont pas calqués sur l'horaire scolaire. Cette question est d'autant plus lancinante qu'elle est liée à celle de l'insécurité – ou du sentiment d'insécurité que peuvent éprouver les parents pour leur enfant, leurs filles en particulier – sur le chemin entre le domicile et l'école.

A la question des transports est liée celle des **internats**. Pourtant, malgré une légère augmentation de la capacité d'accueil, en particulier dans les zones de l'intérieur du pays à caractère rural, la demande d'internat dans le Collège a quant à elle fortement baissé. Ainsi, si le nombre d'internats a augmenté de 4 unités en 4 ans, passant de 335 internats en 2009-2010 à 339 en 2012-2013, le nombre d'élèves a, quant à lui, baissé, de 11 000 unités (passant de 62 239 à 51 147 en 4 ans). Le nombre de demi-pensionnaires a quant à lui augmenté de plus de 3 300, passant de 35 285 à 38 629. Si nous n'avons pas pu nous baser sur des études ou évaluations de ce dispositif, les échanges avec les acteurs des ministères ont fait état de carences du côté de la qualité de l'offre d'internats. Il a aussi été évoqué l'élargissement de la carte des établissements qui a rapproché le lieu de résidence de l'école du fait de la création d'un certain nombre de Collèges et de Lycées dans des zones périurbaines et rurales. La majorité des établissements qui possèdent un internat se révélant déficitaires sur le plan budgétaire (un indicateur étant le coût budgétisé d'un repas, inférieur au coût réel) l'offre, avec son confort sommaire, est peu attractive.

On fera enfin remarquer que bien que la variable « présence d'une **cantine scolaire** » ne soit pas comptabilisée, elle nous semble d'importance. Comme le souligne le rapport de recherche concernant les causes de l'abandon scolaire : « La cantine scolaire constitue une raison essentielle pour les familles les plus vulnérables d'envoyer leurs enfants à l'école. La cantine permet au moins aux enfants de recevoir un repas dans la journée. D'après les observations des associations œuvrant dans l'éducation dans plusieurs régions dont le milieu de vie est proche du milieu rural de Sidi Bouzid et de Jendouba, le taux d'absentéisme scolaire décroît avec l'ouverture d'une cantine » (ME-DGEPSI, UNICEF, p.77).

3.3 La qualité de l'enseignement et de la vie scolaire

3.3.1 Une qualité d'enseignement mise en question

Au début des années 90, alors que la seconde réforme de l'éducation était en voie d'aboutir, le système éducatif tunisien s'est trouvé confronté à de nouveaux défis de *qualité* et *d'équité*, après avoir atteint l'objectif de quantité (l'accès à l'école pour tous).

L'électrochoc a notamment été donné par les deux études internationales : TIMSS et PISA (voir les encadrés). En mettant en évidence les faibles performances des élèves, ces évaluations ont mis à jour les insuffisances de l'efficacité du système éducatif.

Encore aujourd'hui, les indicateurs de qualité restent peu fiables. Bien que l'abandon scolaire ait connu une baisse dans le Primaire au cours des dernières années (1% en 2011-2012 contre 1,6% en 2007-2008), il reste élevé au Collège (10,4%) et au Lycée (11,9%). Avec une moyenne de 7,5% dans le Primaire, 17,4% au Collège et 16,8% au Lycée, le taux de redoublement reste quant à lui préoccupant. Lorsque l'on se penche sur le rendement interne par année d'étude, on remarque que c'est la septième année qui est la plus critique, avec, pour l'année 2011-2012, un taux de redoublement de 22,8% et un taux d'abandon de 14,4%. Si les indicateurs actuels de redoublement et d'abandons font conclure à une efficacité interne encore insuffisante du système scolaire, c'est en particulier vrai lors de la phase de transition du Primaire au Collège. Dans leur étude portant sur les comportements violents au Collège et leur impact sur le processus de décrochage scolaire, une équipe de chercheurs s'est intéressée au rôle que pouvait jouer l'entrée au Collège dans ce processus de décrochage :

« Plusieurs spécialistes de l'éducation reprochent au système éducatif tunisien d'avoir permis la réussite des élèves sans le niveau de compétences exigé. Pour ces spécialistes, l'amélioration des résultats scolaires ne doit pas se faire au dépend du niveau des connaissances exigé (...) Tout se passe comme si l'école Primaire avait échoué à transmettre les connaissances nécessaires à l'adaptation scolaire ultérieure de ces élèves » (ME-DGEPsi, UNICEF, pp.14 et 120).

Encadré 3.1 Tunisie et TIMSS

Les études TIMSS, organisées par l'IEA depuis 1995, évaluent les performances scolaires des élèves en mathématiques et en sciences. Elles sont réalisées tous les quatre ans et visent les grades 4 et 8 de l'école de base. Le tableau ci-dessous reprend les scores obtenus par les Tunisiens depuis le début de leur participation, en 1999.

Résultats en mathématiques et sciences

Mathématiques	Grade 4	Grade 8
1999		448 (MI 487, classement 29/38)
2003	339(MI 495, classement 25/25)	410 (MI 466, classement 35/45)
2007	327(MI 500, classement 33/36)	420 (MI 500, classement 32/48)
2011	359 (MI 500, classement 47/50)	425 (MI 500, classement 30/42)
Sciences	Grade 4	Grade 8
1999		430 (MI 488, classement 34/38)
2003	314 (MI 489, classement 24/25)	404 (MI 473, classement 38/45)
2007	318 (MI 500, classement 33/36)	445 (MI 500, classement 34/48)
2011	346 (MI 500, classement 48/50)	439 (MI 500, classement 29/42)

Il ressort de la comparaison des résultats de la Tunisie aux résultats internationaux que, aussi bien pour les sciences que pour les mathématiques :

- environ un élève tunisien sur deux se trouve au niveau le plus bas au Grade 8 (contre un élève sur cinq pour la moyenne internationale),
- environ un élève tunisien sur trois se trouve au niveau le plus bas, au Grade 4 (contre un élève sur cinq pour la moyenne internationale),
- la proportion des élèves tunisiens ayant un niveau élevé est d'environ 2% (30% au plan international),
- la Tunisie ne possède statistiquement pas d'élèves au niveau avancé.

Les résultats de l'étude PISA 2012 indiquent quant à eux que 67,7% des élèves âgés de 15 ans sont peu performants en mathématiques (en-dessous du Niveau 2, la moyenne OCDE étant de 23,1%) tandis que moins de 1% (0,8%) est déclaré très performant, contre une moyenne OCDE de 12,6%.

Comme l'indique le tableau, la proportion d'élèves se situant au-dessous du Niveau 1 en culture mathématique est extrêmement élevée (près d'un élève sur deux). PISA signale aussi un taux de redoublement élevé comparé à la moyenne OCDE (43% contre 13%).

L'enquête PISA conclut que les résultats obtenus par les élèves tunisiens sont alarmants et ne s'améliorent pas depuis une décennie. Elle rend compte des faibles compétences à partir de la quatrième année et observe un retard de 3 ans dans les études en moyenne par rapport à la moyenne OCDE.

La réforme de l'approche par compétences, introduite en Tunisie dans le milieu des années quatre-vingt-dix, avait eu comme finalité l'amélioration des acquis des élèves en redonnant sens aux apprentissages, en décloisonnant les savoirs, en rendant l'élève plus actif dans la construction de ceux-ci et en outillant les enseignants afin qu'ils interviennent auprès des plus faibles. Ses objectifs étaient aussi de refonder les curriculums, d'améliorer le système d'évaluation, de réformer la formation des enseignants et de rendre le système éducatif tunisien plus inclusif et équitable. La réforme « L'École de demain » engagée en 2002 a poursuivi certains de ces objectifs. La Banque Mondiale, dans le cadre du Programme d'amélioration de la qualité du système éducatif tunisien (PAQSET II – sous-section A1 « Pédagogie de la Réussite »),

a financé une assistance technique aux équipes chargées de sa mise en œuvre (Banque Mondiale, 2011).

Encadré 3.2 Tunisie et PISA

L'enquête PISA cherche à évaluer les savoirs et les savoir-faire des élèves de 15 ans dans les domaines des mathématiques, des sciences et de la compréhension de l'écrit, en les rapportant à leur capacité à exploiter leurs connaissances et expériences dans des situations inspirées de la vie réelle. Les rendements s'échelonnent suivant six niveaux de compétences correspondant chacun à un groupe de tâches, le niveau 6 étant le plus élevé et le niveau 1 le plus faible. Le tableau ci-dessous reprend les résultats obtenus par les élèves tunisiens en culture mathématique depuis 2003.

Culture mathématique	En dessous du Niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Tunisie 2006	48,5%	24,5%	16,5%	8,1%	2,4%	0,5%	0,0%
OCDE 2006	7,7%	13,6%	21,9%	24,3%	19,1%	10,0%	3,3%
Tunisie 2003	51,1%	26,9%	14,7%	5,7%	1,4%	0,2%	0,0%
OCDE 2003	8,2%	13,2%	21,1%	23,7%	19,1%	10,6%	4,0%
Tunisie 2009	43,4%	30,2%	18,7%	6,1%	1,3%	0,2%	0,0%
OCDE 2009	8%	14%	22%	24,3%	18,9%	9,6%	3,1%

Source : PISA

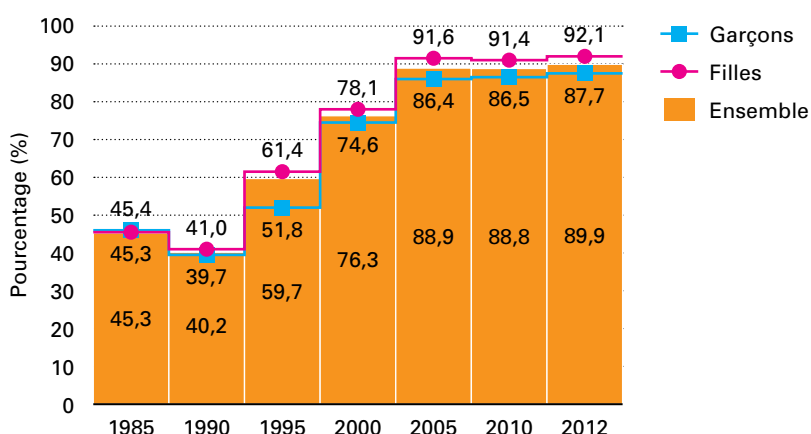
Près de 20 ans plus tard, force est de constater que les parties prenantes à l'éducation dressent un bilan mitigé, le personnel enseignant en première ligne. Une évaluation réalisée en 2009 (Lafontaine et Ben Fatma) montre que **ce n'est pas tant la pertinence de l'APC qui est mise en cause, mais la façon dont s'est déroulée sa mise en œuvre**. Celle-ci s'est parfois déroulée dans l'urgence, parfois de manière plus hiérarchique que concertée, alors même qu'elle impliquait l'introduction des parties prenantes au système scolaire à un réel changement de paradigme, pas toujours facilement accepté par ailleurs. Trois éléments sont plus amplement analysés ci-dessous

3.3.1.1 La politique de non-redoublement et le système d'évaluation

Beaucoup dénoncent aujourd'hui la « politique laxiste de quasi passage automatique » d'une année à l'autre en Primaire, faisant passer de facto des élèves qui n'ont pas les acquis nécessaires, ce qui réduit artificiellement les taux d'abandon.

Le graphique ci-dessous illustre l'ouverture de l'accès au Collège depuis une dizaine d'années et montre comment le taux de transition vers la 7^{ème} année de l'enseignement de base a plus que doublé de 1990 à 2012.

Graphique 3.3 Évolution du taux de transition vers la 7^{ème} année de l'enseignement de base



Source : Données du ME

En réalité c'est le travail par cycle d'apprentissage instauré par l'approche par compétences qui est à l'examen. Dans cette approche on donne la possibilité à l'élève de travailler sur 6 semestres pour acquérir les apprentissages. L'évaluation quant à elle a lieu à la fin de chaque degré (tous les deux ans). En soi, cette approche du cursus est intéressante sur le plan de la qualité de l'enseignement et de son équité. Le problème est **que cette politique ne s'est pas donné les moyens de ses ambitions, en particulier sur le plan du système d'évaluation** qui fait cruellement défaut. Ainsi les élèves passent d'une année à l'autre sans avoir acquis les compétences de base relatives au niveau dans lequel ils se trouvent. La suppression, par la Loi du 19 juillet 1991 de l'examen de sixième en tant que concours national d'accès au Collège et par conséquent l'absence de filtre des élèves en amont du Collège est aussi largement désignée comme responsable de cette délicate transition entre le Primaire et le Collège. Ceci est aggravé par le fait qu'aucun mécanisme de transition et d'accompagnement des élèves n'est prévu à leur arrivée au Collège pour atténuer leurs problèmes d'adaptation.

3.3.1.2 Le recrutement et la formation des enseignants

L'adhésion des instituteurs à l'approche par compétences a aussi entravé la réussite du projet, notamment en matière de formation, qui n'était dans plusieurs cas pas satisfaisante. En effet, la formation donnée aux enseignants a été trop brève et n'aurait pas permis de les 'acculturer' aux nouveaux modes d'apprentissages, d'autant plus que « l'APC heurte des valeurs culturelles profondes liées à la fonction de l'école, au rôle du maître, au statut des savoirs encyclopédiques et à l'erreur » (Lafontaine et Ben Fatma, 2009, p.70). Une étude sur les temps effectifs d'apprentissage a par ailleurs mis en évidence que les pratiques d'enseignement étaient encore marquées par un caractère très frontal, ce qui contrevient totalement au nouveau paradigme de l'approche par compétences, dont les fondements reposent sur l'implication de l'enfant dans les apprentissages (Merichko *et.al.*, 2005, p.25).

Il convient de soulever la question de la formation des enseignants. Malgré l'existence de trois instituts des métiers de l'éducation et de la formation (Korba, Sousse et Sfax), qui ne sont par ailleurs pas aussi fonctionnels que prévu, la Tunisie ne dispose pas à ce jour d'une institution d'enseignement supérieur spécialisée dans la formation des enseignants et de l'ensemble des métiers de l'éducation. Cette défaillance a de larges conséquences sur la qualité des enseignements donnés.

Dans le Primaire, l'Institution supérieure de formation des maîtres (ISFM), accueillant des étudiants à la fin de leur baccalauréat, a été remplacé, en 2006, par les instituts des métiers de l'éducation et de la formation (IMEF). Ces instituts dispensent une année de formation pédagogique avant l'exercice du métier d'enseignant. L'accès à ceux-ci requiert un niveau de maîtrise. Des moyens sont dévolus à ces instituts, mais, aux dires des responsables, ils n'ont jamais fonctionné. La demande d'enseignants dans le Primaire est en effet telle que ceux-ci sont recrutés en fin de maîtrise, sans passer par l'année de formation requise.

En résumé, depuis 2006, les enseignants qui commencent leur parcours professionnel ne bénéficient pas d'une formation initiale. Et comme il n'y a pas d'école spécifique de formation initiale des enseignants du Primaire, les profils de ces enseignants sont très diversifiés et recouvrent des spécialités différentes : un enseignant diplômé en informatique peut enseigner en première année de l'enseignement de base, un biologiste peut enseigner l'arabe, et ainsi de suite. La situation a été récemment aggravée par l'adoption de la Loi exceptionnelle d'une durée d'un an (juin 2012 – juin 2013) portant sur le recrutement des membres de la fonction publique – secteur de l'enseignement compris – pour l'année 2012-2013, qui s'est soldée par l'engagement massif d'enseignants en fonction des critères d'âge et d'ancienneté, au détriment de leur qualification.

3.3.1.3 La question des programmes d'enseignement

Le manque de cohérence entre les programmes du Primaire, du Collège et du Lycée, constitue un troisième facteur qui freine la transition entre les cycles. Par exemple, en Primaire, l'élève travaille les mathématiques en arabe ; au Collège, les textes sont en arabe de droite à gauche mais les équations sont en français et sont lues de gauche à droite ; au Lycée enfin, les disciplines scientifiques sont travaillées en langue française.

Sur ce point des programmes, une étude a mis en évidence le manque de cohérence et de progression logique entre les programmes (en français) de sixième et de septième année. Parmi ces éléments un programme relativement dense d'un côté et plus léger de l'autre, ou bien des repères thématiques et culturels variés qui ne tiennent pas compte de la zone proximale de développement chez l'élève de sixième année, etc. (Ghodbane, 2012). On a ainsi, d'un côté, des programmes exprimés en termes de compétences terminales, de composantes de la compétence, d'objectifs de communication et d'objectifs spécifiques (Primaire) et, de l'autre côté, des programmes définis en termes de capacités, de contenus, de ressources linguistiques et de supports (Collège). En amont, c'est l'écriture des programmes qui pose problème : « Les équipes qui élaborent les programmes travaillent chacune de leur côté et reproduisent, à chaque réforme, un système qui fonctionne sur le mode du cloisonnement. Le mode d'organisation du cadre administratif qui gère l'opération multiplie les barrières qui séparent les deux cycles et les pédagogues suivent (...) Partant de là, on développe de part et d'autre des représentations différentes et l'on génère des pratiques hétérogènes » (Ghodbane, 2012, p.44).

L'étude montre également la difficulté pour les enseignants d'élaborer les épreuves d'évaluation formative, au détriment de leur qualité et, dès lors, d'un système fiable d'évaluation des acquis des élèves : « Les items de compréhension et de langue, dont beaucoup sont mal formulés et manquent de précision, portent, essentiellement, sur la réalisation de simples tâches d'identification, de repérage, de reconnaissance et de restitution qui ne suffisent pas, à elles seules, pour évaluer de manière fiable, le degré de maîtrise d'une compétence d'expression et de communication chez l'élève » (*Idem*).

Concrètement quelles sont les conséquences de ce déficit de qualité ?

Sur le terrain, les constats sont préoccupants, à l'image de ces déclarations d'enseignants interrogés à l'occasion de l'étude réalisée sur le programme de français du Primaire et du Collège :

- Les prérequis nécessaires à l'entrée en septième ne sont presque jamais de l'ordre de l'acquis ;
- Un nombre de plus en plus important de ces élèves n'arrive même pas à déchiffrer les lettres ;
- Ces élèves sont en grande difficulté et ont besoin d'une prise en charge spécifique et personnalisée.

L'analyse des résultats des tests est d'ailleurs « alarmante » d'après l'auteur. « Il apparaît clairement ainsi qu'il y a un décalage énorme entre l'horaire imparti à la discipline durant les quatre années d'enseignement du français au Primaire et les résultats obtenus. La rentabilité de cet enseignement est très faible. Les difficultés accumulées durant toutes ces années constituent un véritable handicap pour la poursuite des études ultérieures » (Ghodbane, 2012, p.45).

3.3.2 Focus : les enfants issus de familles défavorisées, ou la question de l'équité dans le système scolaire tunisien

L'analyse des Cinq dimensions réalisée dans le chapitre 2 a mis en évidence le poids de la variable de la ruralité et de la pauvreté (toutes deux intimement liées) sur le phénomène des enfants en dehors de l'école ou risquant le décrochage scolaire, que ce soit dans l'enseignement Primaire ou au Collège.

La question du **transport scolaire** se pose ici avec acuité, puisque dans les régions rurales l'accessibilité des établissements est souvent difficile. A l'image du manque de routes dans certaines régions, **les transports scolaires publics** tendent en effet à faire défaut dans les zones rurales. Le transport rural (taxis collectifs privés) n'est pas nécessairement un substitut, comme précédemment expliqué (voir 3.2.3).

De façon plus générale le lien de causalité entre pauvreté et échec scolaire renvoie à la question cruciale de **la place que l'on entend accorder à l'équité dans le système scolaire**. En d'autres termes, veut-on donner les mêmes chances à tous les élèves (il s'agit là d'une perspective d'égalité) ou cherche-t-on à se centrer davantage sur ceux qui rencontrent le plus de difficultés au sein du système scolaire (on parle alors d'équité) ?

Il est intéressant d'analyser ici un programme spécifique de discrimination positive, car il cible des profils d'enfants qui couplent difficultés d'apprentissage et pauvreté.

Il existe en effet en Tunisie un tel programme appelé **Programme d'Education Prioritaire** (PEP), dont l'objectif, après celui d'« une école pour tous », est de donner « à chacun une chance de réussite » en luttant contre l'échec et l'abandon scolaires trop importants dans certaines écoles. Il est appliqué depuis 2001, soit une décennie après la deuxième réforme éducative de 1991. Dans le cadre du PEP, une série de mesures ont été prises pour augmenter leurs ressources humaines et matérielles afin d'y renforcer l'action éducative comme par exemple dotations budgétaires supplémentaires pour la construction de salles polyvalentes et pour l'achat d'équipements didactiques, ou encore l'intérêt accru pour la formation des personnels de l'école.²⁷

Ces établissements se situent le plus souvent dans des zones socialement et économiquement défavorisées (90% sont situés en milieu rural). Au nombre de 696, ils ont été délimités sur la base d'une série d'indicateurs principalement scolaires, mais aussi socio-économiques, les deux types étant par ailleurs souvent liés (Hamrouni, 2012, p.15). Six années plus tard, près d'un sixième de ces établissements (101) ont été classés « écoles les plus prioritaires ».

Sur le fond, un tel mécanisme de discrimination positive se justifie amplement, comme a cherché à le montrer l'évaluation de l'impact du PEP sur les performances scolaires de 2007 (Romdhane, 2007).

Lors de cette évaluation, un échantillon d'élèves des trois types d'écoles (PEP, PEPp et non PEP) a été testé en mathématiques, en éveil scientifique, en arabe et en français. Les résultats montrent tout d'abord que, dans l'ensemble, les performances de tous les élèves échantillonnés sont faibles, voire très faibles, toute catégorie d'écoles confondue (PEP, PEPp ou non PEP), ce qui met dès lors fortement le système d'enseignement ordinaire (non positivement discriminées) en question. On remarque tout de même une disparité de performances entre les élèves des écoles PEPp et ceux des autres écoles PEP dans trois des quatre épreuves (mathématiques, éveil scientifique et langue arabe).²⁸ Le tableau 3.4 ci-dessous indique par exemple une moyenne légèrement supérieure en langue arabe pour les élèves des écoles PEP (3,74) par rapport aux écoles PEPp (3,19). En mathématiques (tableau 3.5) elle est de 2,95 pour les élèves des écoles PEP contre 2,34 pour les élèves des écoles PEPp.

Les écarts entre les PEPp et les non PEP est quant à lui très significatif (*idem*, p.102), à l'exemple de la moyenne en arabe de 6,23 atteinte par les élèves des écoles non PEP ou de la moyenne en mathématiques de 5,36. Par ailleurs, le pourcentage des classes qui ne comptent aucun redoublant est de 16% dans les écoles PEPp, 28% dans les écoles PEP et de 33% dans les écoles non PEP (*idem*, p.50).

²⁷ Pour donner un ordre de grandeur, en 2013, ce programme a été financé à hauteur de 930 000 Dinars.

²⁸ Une analyse des liens entre les scores obtenus aux quatre épreuves démontre que les 4 scores sont très fortement corrélés. Ce constat confirme l'idée, largement partagée dans le milieu scolaire, que quand un élève est bon, il aura tendance à être bon partout. Et inversement. (Romdhane, 2007, p.103).

Tableau 3.4 Comparaison des moyennes obtenues à l'épreuve de langue arabe en fonction de la catégorie d'écoles

	Effectif	Moyenne	Ecart-type	ANOVA
PEP _p	1 642	3,19	3,41	F = 293,6 p = ,0001
PEP	1 232	3,74	3,63	
Non PEP	2 211	6,23	4,81	
Ensemble	5 085	4,65	4,36	

Source : Romdhane, 2007

Tableau 3.5 Comparaison des moyennes obtenues à l'épreuve de mathématiques en fonction de la catégorie d'école

	Effectif	Moyenne	Ecart-type	ANOVA
PEP _p	1 642	2,34	2,59	F = 399,4 p = ,0001
PEP	1 232	2,95	3,02	
Non PEP	2 211	5,36	4,25	
Ensemble	5 085	3,80	3,76	

Source : Romdhane, 2007

De même, on observe que le profil des enseignants est plus faible dans les écoles PEP : personnel pédagogique (directeurs comme enseignants) plus jeune, moins gradé globalement moins expérimenté, enseignants plus mobiles, etc. (idem, p.48).

Différents facteurs expliquant ces faibles performances peuvent être mis en avant. À titre d'exemple, la majorité écrasante des écoles PEP étant situées en milieu rural l'influence de certains facteurs d'ordre sociologique, économique ou culturel devient donc prépondérante. Une illustration en est l'analyse de certains directeurs d'écoles PEP qui expliquent le faible niveau scolaire de leurs élèves par le fait que leurs écoliers exercent un travail rémunéré en dehors des heures de classe. A contrario, ces mêmes facteurs peuvent avoir une influence positive. Ainsi l'auteur met aussi en évidence le rôle stimulant de l'animation culturelle, faisant voir l'école non plus comme un lieu de travail et labeur, mais aussi un lieu de vie et de détente. En s'appuyant sur Bressoux (1994), il affirme qu'un climat scolaire sain, avec une équipe pédagogique mobilisée offrant un cadre de vie scolaire cohérent, amical et sécurisant, est l'un des facteurs les plus déterminants dans la réussite scolaire de l'élève. (p.125)

Ce constat concernant l'« effet école » est concordant avec les conclusions de certaines études réalisées dans d'autres pays. Il semble que ce qui compte le plus pour la réussite scolaire au niveau de l'école est le dynamisme de l'équipe pédagogique.

Cela étant, **le bilan de la mise en œuvre du PEP est extrêmement mitigé**, comme en témoigne une étude du CNIPRE (Cherif *et.al.*, 2011).

Cette étude a mis en évidence que l'analyse des besoins des écoles avait été totalement négligée. Au lieu de cela des aides similaires ont été octroyées à toutes les écoles : construction de salles polyvalentes (in fine, utilisées à d'autres fins), photocopieurs, magnétophones, ordinateurs – souvent sous-utilisés à cause de l'absence de formation des enseignants ou des problèmes liés à l'entretien du matériel fourni. En bref, aucun travail de réflexion sur les spécificités de ce programme n'a été fait lors de l'achat et de la répartition des aides.

Bien que l'octroi d'heures de soutien supplémentaire (2h par classe) soit salué comme une avancée positive, le fait que la gestion de ce temps n'ait pas été laissée aux écoles d'une part, et que cela ne se soit pas accompagné de formation spécifique d'une part, est critique. « Nous avons pu remarquer que dans la majorité des cas, ces heures de soutien ont été utilisées pour combler un manque dans l'horaire des enseignants ou à mettre en œuvre des séances de soutien destinées à tous les élèves, ce qui a fait reléguer ce projet, combien important, à un statut de projet de travail imposé, routinier

et sans intérêt » (*idem*, p.16). En conclusion, après un départ et une dynamique de changement pourtant positifs, le programme ne se serait pas donné les moyens de ses ambitions.

3.3.3 Une qualité de vie scolaire à améliorer

3.3.3.1 Violence au collège et décrochage scolaire

En observant les statistiques, on remarque que le problème de la violence scolaire est relativement réduit par rapport aux effectifs. Le tableau ci-dessous donne un aperçu du nombre d'agressions verbales et physiques enregistrées dans les Collèges et Lycées pour l'année 2011-2012.

Les données n'enregistrent toutefois que les cas de violence *déclarés*. Ceux-ci sont loin de représenter la réalité de la violence scolaire telle qu'elle est observée dans les écoles, en particulier dans les Collèges et Lycées, et dans la façon dont elle est vécue par chacun des enfants / jeunes qui y est confronté, qu'il soit l'agresseur ou la victime. Parce qu'elle est constitutive des rapports sociaux, la violence à l'école fait partie intégrante de la vie scolaire, bien qu'elle puisse être qualifiée d'« anti-vie scolaire ».

Une étude qui a analysé de manière exhaustive ce phénomène a dressé le portrait type d'un élève violent : il s'agit essentiellement d'un garçon, dont le père est ouvrier, ouvrier journalier ou chômeur, et qui présente des difficultés scolaires. Les comportements anti-vie scolaire apparaissent plus fréquemment dans les salles de classes et pendant les cours de matières littéraires et humaines.

Tableau 3.6 Nombre d'agressions verbales et physiques enregistrées dans les Collèges et Lycées pour l'année 2011-2012

Année 2011-2012	Agressions verbales		Agressions physiques	
	Collèges	Lycées	Collèges	Lycées
Elèves (N = 469.368)				
Agresseurs	1 380	1 384	2 342	265
Victimes	3 201	752	1 832	220
Enseignants (N = 72.895 total collège et lycée)				
Agresseurs	624	497	97	32
Victimes	755	894	573	54
Membres de la famille éducative (pas de dénominateur)				
Agresseurs	296	190	42	47
Victimes	333	329	73	54

Source : Direction de la vie scolaire, de l'enseignement préparatoire et de l'enseignement secondaire, ME, 2011-2012

Les enfants adoptant des attitudes violentes éprouvent en effet la plupart du temps des difficultés à apprendre, quand ils n'y voient tout simplement pas l'intérêt. Une recherche action menée sur la violence scolaire et son impact sur le processus de décrochage scolaire met en évidence comment les comportements d'indisciplines en milieu scolaire – que sont les retards, les exclusions de classe, les absences, les renvois temporaires, etc. – « ne sont que l'expression apparente d'un malaise plus profond : celui des difficultés scolaires » (Madiouni et Mainisi, 2008, p.118). L'étude sur base d'échantillon d'élèves dont le comportement violent a été signalé durant l'année 2006-2007 dans 5 Collèges montre ainsi que :

- 96% de l'échantillon sont des redoublants, dont 41,1% ont redoublé au moins deux fois
- 58,6% ont redoublé en septième année de base
- 53% des redoublants appartiennent aux catégories socio-professionnelles les plus faibles
- 84,6% des élèves ont une moyenne inférieure à 10 dont presque la moitié ayant une moyenne inférieure à 6

La « spirale de l'indiscipline » est ainsi étroitement liée à la spirale du décrochage : l'élève en difficulté devient « difficile », en décrochage puis déscolarisé. Cette spirale s'observe en particulier auprès des catégories socio-professionnelles faibles. Cette déscolarisation peut être le fait de l'élève lui-même, mais aussi de l'établissement, par processus d'exclusion temporaire ou définitive.

Les sanctions adoptées dans le cadre de comportements violents sont en effet de trois types : exclusion temporaire, exclusion définitive de l'établissement et exclusion définitive de tous les établissements de la République. Le tableau ci-dessous classe les comportements selon le type de sanction.

A titre d'illustration, pour l'année scolaire 2011-2012, on notait le nombre de renvois suivants :

- Renvoi définitif du Collège : 515 garçons et 83 filles
- Renvoi définitif de tous les Collèges : 20 garçons
- Renvoi définitif du Lycée : 340 garçons et 71 filles
- Renvoi définitif de tous les Lycées : 21 garçons et 2 filles
- Renvoi provisoire au Collège : 28 086 garçons et 5 770 filles
- Renvoi provisoire du Lycée : 15 480 garçons et 5 046 filles

Tableau 3.7 Classement des comportements selon le type de sanction

Type de sanction	Exclusion temporaire	Exclusion définitive	Exclusion définitive de tous les établissements
Comportements	Fraudes	Violence verbale et physique	Vandalisme (destruction des biens)
	Violence verbale et physique	Dérangement de l'un des membres de la famille éducative	Perturber le déroulement du cours
	Dérangement de l'un des membres de la famille éducative	Absence non justifiée	Conduite immorale
	Conduite immorale	Condamnation avec sursis	Dérangement de l'un des membres de la famille éducative
	Absence non justifiée	Conduite immorale	Falsification de documents

Source : Mahjoub, 2008, p.28

Quant aux parents, on notera que l'évaluation de la violence est inégale selon les régions et le sexe : « les résultats obtenus confirment que le référentiel de milieu géographique est significatif dans l'explication de la perception du phénomène par les parents » (Mahjoub, 2008), les pères issus du milieu rural reconnaissant moins l'existence des comportements violents, voire les minimisant. Les attitudes socioculturelles jouent effectivement un rôle sur ce point, puisqu'il existe encore des parents tunisiens qui croient en l'efficacité de certains moyens éducatifs traditionnels comme la punition, la peur, voire les châtiments corporels.

En résumé, vie scolaire, violence scolaire et décrochage sont étroitement liés. Dans ce cadre, « le degré d'intégration de l'élève dans son école apparaît comme un facteur de protection l'aidant dans son adaptation sociale et scolaire » (*idem*, p.16). Le rapport aux copains, l'ambiance de la classe, les interactions avec l'enseignant ... sont autant de variables pouvant agir sur le comportement du jeune et, *a contrario*, sur lesquelles on peut agir en vue d'enrayer cette problématique de la violence à l'école. Dans ce cadre, le rôle joué par les différents acteurs de l'établissement scolaire au niveau local (enseignants, direction, assistants sociaux, médecins, psychologues ...), revêt une importance toute particulière, comme nous allons le voir plus loin avec le PASS.

Comment enrayer ce phénomène de violence scolaire couplé la plupart du temps à des difficultés d'ordre familial et social ?

Suite à l'adoption du Code de protection de l'enfant en 1995 – lequel a introduit la notion d'« intérêt supérieur de l'enfant » (tenir compte de ses besoins d'ordre moral et physique) et institué un régime de protection spécifique, sociale et juridique des enfants vivant dans des conditions difficiles – un dispositif de protection de l'enfance relativement diversifié s'est progressivement développé en Tunisie (couvrant les domaines de la santé, de l'éducation et des loisirs). Ce dispositif vise un large spectre d'enfants : enfants privés de soutien familial, porteurs de handicaps, menacés de rupture scolaire, vivant dans la grande pauvreté ou exploités économiquement. De manière générale, le cadre législatif et programmatique tunisien en faveur des droits des enfants est donc largement développé et constitue une priorité transversale à différents ministères, selon leur mandat respectif : le ME est garant de la scolarisation, le MJ prend en charge les enfants en conflit avec la loi, le MI protège les enfants contre la délinquance, le MJS contribue à assurer les services récréatifs et culturels, le SEFF s'occupe de la petite enfance, de l'animation socioculturelle et du pilotage du système de protection des enfants menacés, le MAS protège les enfants sans soutien familial ou menacés et le MS est garant de la protection / prévention des enfants contre la maladie.

A l'extérieur de l'école, une série de **services extra-scolaires** prennent en charge les enfants en difficultés. Leur mission est la protection de l'enfance, notamment les enfants menacés.²⁹ Ces dispositifs externes aux établissements scolaires ciblent soit les enfants scolarisés afin de les aider dans leur parcours éducatif, soit les enfants non scolarisés en vue de les réintégrer dans la société, et lorsque c'est encore possible, dans le circuit de la scolarité. Parmi ceux-ci, les délégués à la protection de l'enfance, les centres intégrés de la jeunesse et de l'enfance (CIJE),³⁰ les complexes d'enfance ou les centres de défense et d'intégration sociales (CDIS) ...

Au sein de l'école, suite au constat de quasi-absence de toute référence à l'élève dans les missions de la DG du deuxième cycle de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire, **le concept de vie scolaire** a émergé dans le système éducatif dans les années 90, dans le but d'accorder une place privilégiée à l'apprenant. Définie par **le décret de 2004**, la vie scolaire constitue un espace « approprié pour le développement de la personnalité de l'élève, pour l'exercice du vivre ensemble et pour le développement des relations éducatives entre les apprenants et entre eux et le reste de la communauté éducative ».³¹

Dans son article 6, la loi précise les deux domaines d'intervention :

- activités éducatives, civiques, culturelles et sportives ;
- protection sanitaire et sociale et autres services en faveur des élèves.

Nous allons passer en revue ces deux domaines, en abordant tour à tour les activités proposées au sein des écoles, leurs limites, les solutions proposées par le PASS et ses faiblesses.

²⁹ On trouvera en annexe 6 les données de l'année 2010 du ministère de l'Intérieur, relatives à l'enfance menacée. On notera aussi, de façon complémentaire, que parmi les programmes sociaux gérés par le MAS, en sus de la prise en charge des enfants en difficulté scolaire proprement dite, on trouve aussi un certain nombre de dispositifs de lutte contre le phénomène de pauvreté (UNICEF, 2012 : 34). On mentionnera ainsi : le système d'aides permanentes (via différents programmes nationaux d'aide, dont le PNAFN) ; le système d'aides occasionnelles et des programmes destinés à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes défavorisés.

³⁰ Trepagnier Jean, Pistes pour une optimisation de la protection des enfants en danger en Tunisie, Août 2005.

³¹ Décret n°2004-2437 du 19 octobre 2004, relatif à l'organisation de la vie scolaire, article premier.

3.3.3.2 Les activités éducatives, civiques, culturelles et sportives à l'école : une vie scolaire à déployer

Dans le cadre du premier domaine d'intervention, des variables comme la présence ou non d'activités parascolaires, d'aide aux devoirs, d'activités sportives ou socioculturelles entre autres, permettent de mesurer la qualité de la vie scolaire.

A ce titre, on a vu précédemment que seuls 65,3% des établissements ont un jardin scolaire – un chiffre faible pour le cycle Primaire, et près d'un établissement sur deux dispose d'un terrain de sport. Au niveau du Collège et du Lycée, ce pourcentage s'élève à 87,2% – et seulement 13,6% pour les établissements accueillant le cycle Préparatoire technique. Il convient toutefois de ne pas tirer de conclusions hâtives de ce dernier pourcentage puisque, même lorsqu'il n'y a pas de terrain de sport spécifiquement rattaché à l'établissement scolaire, les élèves utilisent des infrastructures voisines (de la municipalité, d'un établissement voisin, etc.).

Pour pallier le phénomène d'échec et de décrochage scolaires, plusieurs mesures d'aide et de soutien scolaires ont vu le jour ces vingt dernières années en Tunisie – remédiation, PEP, révision des dispositifs de contrôle continu, etc. – donnant naissance au concept **d'accompagnement scolaire**. Synonyme d'appui, d'aide, de soutien, le terme se cantonnait au départ au domaine des apprentissages pour s'élargir ensuite aux activités et service culturels, sportifs, psychologiques, psychopédagogiques et sociaux.

Une équipe du CNIPRE, avec l'appui de l'UNICEF, s'est donné pour objectif d'évaluer ce concept sur le terrain (Ahmed et Mokhtar, 2008). Elle a notamment mis en évidence les enseignements suivants :

- Il existe un lien entre formes d'accompagnement et sexe, dans la mesure où les filles sont plus nombreuses à recourir à l'aide à la réalisation des devoirs de maison et aux cours particuliers, mais moins nombreuses à s'adonner aux activités culturelles et sportives.
- Il existe aussi un lien entre l'accompagnement et le niveau socioéconomique et culturel puisque l'aide aux élèves issus des familles au capital matériel et culturel plus modeste se limite à la réalisation des devoirs de maison.
- La 'culture des cours particuliers' limite le recours à d'autres formes d'accompagnement (comme celui des parents dans les devoirs de leurs enfants).
- Le rapport montre aussi que seule une minorité d'enseignants intègre les pratiques d'accompagnement dans la pratique du métier.
- En revanche les activités culturelles et sportives occupent une place très limitée dans la conception et la pratique de l'accompagnement chez les enseignants. Or, ces activités occupent une place importante non seulement dans certains apprentissages, mais aussi en termes de développement de l'élève et de son ouverture au monde. Les activités socioculturelles et sportives sont également une occasion d'élargir le cadre de vie scolaire et ainsi de motiver les élèves à l'école. Proposer des activités socioculturelles cohérentes et pertinentes, et les prendre en considération dans l'élaboration des emplois du temps des élèves, constitue un point clé pour l'efficacité de l'école.

Ces considérations nous mènent à la question du rythme scolaire des apprentissages et, en cascade, du **temps scolaire**. Comme le définit un rapport du CNIPRE, « le temps scolaire impose une organisation du temps d'enseignement et du rythme de travail tout au long d'une période d'étude (semaine, mois, trimestre, année, cycle). Un temps scolaire qui, par ailleurs, est en relation de dépendance mutuelle avec le temps social et ses contraintes de différentes natures : les fêtes et leur incidence sur les emplois du temps, le changement de saison et son impact sur le temps scolaire, etc. Cet immobilisme institutionnel n'épargne pas non plus le temps d'enseignement : un temps fixé et réglementé par les textes et les instructions officiels » (Merichko Fatma *et.al*, 2005, p.25). Cette question du temps scolaire peut être abordée sous différents angles :

- 1 Sous l'angle du « temps effectif d'apprentissage », étudié par le CNIPRE (Merichko Fatma et.al, 2005). Il s'agit du temps consacré par l'élève à l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire. Il est différent du temps d'enseignement qui, lui, fait référence à l'activité d'enseigner.
- 2 Sous l'angle, plus large, de la concordance des horaires scolaires avec le temps social. Dans la recherche sur l'abandon scolaire dans les gouvernorats de Sidi Bouzid et Jendouba, la non convenance de l'emploi du temps scolaire ressort comme cause principale de l'abandon scolaire: 69,9% des décrocheurs de Jendouba et 63,64% des décrocheurs de Sidi Bouzid affirment que l'emploi du temps scolaire a contribué à leur abandon scolaire (ME-DGEPsi, UNICEF, 2012).

D'où plusieurs interrogations soulevées dans ce même rapport : « doit-on changer l'horaire ? Doit-on opter pour une seule séance ? Doit-on laisser le même horaire pour toutes les régions ? Doit-on différencier les dates des vacances entre les régions ? Doit-on tenir compte de la date des cueillettes dans chaque région (olives, dattes, oranges, blé etc.) ? » (ME-DGEPsi, UNICEF, 2012, p.62). On remarque en effet que les abandons commencent à partir du deuxième trimestre dans les Collèges et Lycées. Les taux d'absentéisme sont quant à eux plus élevés durant les mois de janvier et février, mois aux conditions climatiques difficiles. La question des saisons doit donc être prise en considération dans la problématique du décrochage scolaire et ce, de façon adaptée à chaque contexte.

3.3.3.3 Le programme d'action sociale en milieu scolaire (le PASS)

Dans le cadre du deuxième domaine d'intervention défini par le décret de 2004, différents dispositifs ont été créés, comme les cellules d'action sociale scolaire (CASS) et les bureaux d'écoute et de conseil pour les élèves qui souhaitent une prise en charge sur le plan médical, psychologique ou social.³²

3.3.3.3.1 Présentation

Au début des années 90, alors que la seconde réforme de l'éducation était en voie d'aboutir, le système éducatif tunisien s'est trouvé confronté à de nouveaux défis de *qualité* et *d'équité*, après avoir atteint l'objectif de quantité (l'accès à l'école pour tous). En mettant en évidence les faibles performances des élèves, les évaluations nationales et les comparaisons internationales (TIMSS, PISA, voir ci-dessus) révélaient la faiblesse de l'efficacité du système éducatif et le grand décalage qui existait entre la réforme et les réalités du terrain.

C'est dans ce contexte qu'a été lancé le PASS, dans le but de lutter contre l'échec et l'abandon scolaires. « Il consiste en la mise en place, dans les établissements scolaires, de cellules d'action sociale scolaire (CASS) composées d'une équipe pluridisciplinaire comprenant un travailleur social, un psychologue, un médecin et le directeur de l'établissement scolaire. Ce programme a pour but d'intervenir d'une part pour prévenir les difficultés d'adaptation sociale scolaire et les problèmes de comportements conséquents à l'échec scolaire, et d'autre part, pour assurer la prise en charge des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissages scolaires et/ou qui vivent des situations pouvant entraver ou altérer leur cursus scolaire. » (UNICEF, 2012, p.112).

Le nombre de cellules mises en place a évolué avec le temps, passant de 1 626 en 2000-2001 à 2 260 en 2006-2007. On observe également une augmentation du taux de couverture des cellules pour les établissements, passant de 29,2% à 39,3%. Ce taux de couverture diffère d'une région à une autre : il est le plus élevé à Tunis (65%) et le plus faible à Sidi Bouzid (21,6%). Les régions de Zaghouan, Sidi Bouzid, Médenine, et Kasserine enregistrent aussi un taux inférieur à 30%. Le nombre des intervenants sociaux a quant à lui également évolué, pour passer de 338 intervenants à 719 intervenants, ce qui représente un total de 1,8 cellule par intervenant.

³² Circulaire conjointe n°66-01-99 datée du 7 octobre 1999.

Depuis le début des années 90, les cellules enregistrent en moyenne un pourcentage de réalisation de 60-65%, pour des difficultés d'ordre social, pédagogique, médical ou psychique (voire encore une combinaison de ces différentes difficultés).

Les chiffres disponibles révèlent un plus haut taux de réussite que de redoublement ou de renvoi pour les élèves bénéficiant du programme, comme l'illustre le tableau ci-dessous pour l'année 2006-2007.

Tableau 3.8 Taux de réussite, de redoublement ou de renvoi des catégories d'élèves bénéficiant du PASS, année scolaire 2006-2007

Catégories des élèves bénéficiant du Programme	Nombre des cas	Pourcentage de réussite	Pourcentage de redoublement	Pourcentage de renvoi	Pourcentage d'abandon
Menacés de renvoi	5 856	57	17	12	14
Rachetés	7 672	63	22	6	9
Traduits devant le conseil de discipline	1 383	45	28	12	15
Redoublants sans menace de renvoi	6 676	60	25	5	10
Autres	7 471	63	22	6	9
Total	29 058	63	21	6	10

Source : Jaidi, 2009

Le travail des cellules ambulantes du PASS en milieu rural a commencé en 2004-2005. Le nombre des cellules en 2006-2007 s'élève à 10 pour couvrir 191 établissements scolaires. Ces établissements sont dans les zones rurales des régions suivantes : Kasserine, Le Kef, Jendouba, Siliana, Sidi Bouzid, Bizerte, Kairouan, Mahdia, Sfax et Médenine. Cinq autres cellules ont été ajoutées en mars 2007. Les 15 cellules ont pris en charge 987 cas pendant l'année scolaire 2006-2007, essentiellement pour raisons sociales (330), médicales (267) et pédagogiques (219).

3.3.3.2 Bilan critique

En 2006, après près de 15 ans d'existence du PASS, une évaluation a été menée en vue de son éventuelle relance (El Hadj Amar et Miled, 2006). Cette évaluation a **mis en évidence les points suivants** :

- 1 Le nombre de cellules a connu une augmentation significative au fil des ans dans le cadre d'une planification nationale ambitieuse. L'étude montre ainsi que le taux de couverture des cellules est passé de 29,2% en 1999-2000 à 39,3% en 2006-2007. Ce taux cache, cependant, des réalités régionales très différentes, allant de 65% à Tunis à 21,6% à Sidi Bouzid.

Par ailleurs cette évaluation soulève le fait que les critères retenus pour l'extension du nombre de cellules ne seraient pas connus au niveau régional, et les critères de choix des établissements seraient peu explicités.

Ce faisant, le PASS aurait davantage gagné en extensivité qu'en intensivité. En effet, l'évaluation démontre que **cette augmentation ne s'est pas de facto accompagnée d'une amélioration qualitative** de l'intervention. Elle recommande dès lors de suppléer l'objectif 'nombre' par un objectif 'qualité'. Tout comme c'est le cas pour la problématique du handicap (voir ci-dessous), l'une des pistes est de renforcer l'implication du tissu associatif pouvant intervenir dans les établissements scolaires : « il est nécessaire de faire connaître aux CASS les possibilités offertes dans leur environnement immédiat, voire national. Pour cela, il serait judicieux de mettre à leur disposition une liste, régulièrement actualisée, des ONG qui ont des objectifs qui se recoupent avec ceux de l'action sociale en milieu scolaire, et de les informer des mécanismes qui vont leur permettre de profiter de l'assistance que ces structures peuvent offrir. Une identification similaire des institutions publiques et privées auxquelles les CASS peuvent adresser des requêtes ou référer des cas aiderait aussi les cellules à surmonter leurs problèmes et permettrait de les redynamiser » (*idem*, p.13).

- 2 **L'articulation avec d'autres projets ayant des objectifs communs reste timide**, sauf pour le PEP qui a été pris en compte par certaines régions dans le choix de l'emplacement des cellules. Le PASS est d'ailleurs souvent confondu avec d'autres projets tels que les bureaux d'écoute, insertion des enfants porteurs de handicaps, etc. Dans l'ensemble des régions visitées par les évaluateurs, les personnes rencontrées ont d'ailleurs fait remarquer la multiplicité de programmes dans lesquels elles étaient engagées par rapport à leur ministère respectif. D'où la recommandation de mettre le PASS en synergie avec des programmes ayant des objectifs communs (PEP, Cellules et bureaux d'écoute, dispositifs d'intégration des enfants porteurs de handicap, etc.)
- 3 Le PASS fait l'objet d'une **sous-information** et connaît une audience limitée dans l'environnement scolaire : « Les structures de suivi et de supervision sont inégalement connues de la part des cellules. Au cours de nos contacts avec les cellules, beaucoup, notamment les nouveaux membres, n'étaient pas informés de l'existence même du comité de coordination. L'information est encore moins diffusée auprès des parents d'élèves et même auprès des élèves » (*idem*, p.12).
- 4 Au niveau des **structures de fonctionnement**, tant le Comité de suivi que les Comités de coordination régionale sont **inégalement investis** par les institutions et ont une présence très limitée sur le terrain. Les CASS soulignent aussi le peu de disponibilité des membres et la coordination limitée entre eux. Le travail y est souvent très formel et, ici encore, on note le manque d'articulation avec les autres programmes : « seules quelques cellules ont essayé d'articuler leurs interventions à des activités culturelles (le théâtre, la musique constituent des moyens de remédiation souvent appropriés et efficaces pour atténuer les difficultés diagnostiquées). En général, il y a plutôt une confusion au niveau des projets multiples dans le même établissement. On ne sait pas qui dépend de quoi. Ceci est particulièrement perceptible avec les cellules et les bureaux d'écoute » (*idem*, p.20).
- 5 Les CASS souffrent aussi d'un **manque de moyens** leur permettant d'agir efficacement, et en particulier de moyens pour se déplacer vers les régions rurales et d'une cellule à l'autre ce qui rend difficile la tâche de l'assistant social.
- 6 Les CASS permettent des ouvertures avec l'environnement scolaire et extra scolaire, mais en réalité, les initiatives restent limitées.
- 7 **L'action préventive y est insuffisante**, alors même qu'elle devrait constituer l'orientation principale du programme. Il en va de même de la différenciation dans le traitement des élèves en difficulté. D'où la recommandation de recourir à des outils de diagnostic et à des cours de remédiation pédagogique qui ne reprennent pas le schéma adopté lors des apprentissages, que l'élève en difficulté n'a pas assimilés.

Si l'on revient maintenant sur les pouvoirs de tutelle des différents programmes, il apparaît que la diversité des ministères peut poser des problèmes de coordination qui, en cascade, peuvent avoir des répercussions très concrètes sur l'enfant. Par exemple, le manque de coordination entre le ME et le MAS fait que le manque de suivi immédiat des enfants en décrochage résulte en de longues périodes de déscolarisation avant que ceux-ci ne puissent réintégrer l'école.

Les évaluations des programmes spécifiques (PASS, intégration scolaire, PEP) montrent souvent la faible coordination entre les différents intervenants issus de différents secteurs (médecins, enseignants, assistants sociaux, éducateurs spécialisés, etc.) au sein du dispositif mis en place. Cette multiplicité d'intervenants pose la question du fonctionnement de la prise en charge de l'enfant, mais aussi celle de sa lisibilité : pour les parents qui n'ont donc pas une lecture claire et ne savent pas à quelle structure s'adresser, mais aussi pour les intervenants qui, souvent, n'ont pas une vision précise de leurs missions ni même des moyens à disposition. Ainsi, les responsabilités de chacun sont diluées dans un ensemble aux contours flous, personne ne sachant vraiment où commence et où finit son rôle.

3.4 Focus sur le profil des enfants à besoins spécifiques

De manière générale, la Tunisie a adhéré à l'ensemble des dispositions internationales adoptées en matière de handicap. On mentionnera par exemple la CDPH (Convention sur les Droits des Personnes Handicapées) adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 13 décembre 2006 à New York. Elle a pour objectif que les personnes handicapées puissent exercer leurs droits dans la même mesure que les personnes non handicapées, dans tous les domaines de la vie (politique, économique, social et culturel). Son article 24 fait référence au droit à l'éducation. Les recommandations interarabes de Beyrouth en 2001 portaient sur l'« Intégration des personnes handicapées en milieu ordinaire ».³³

Au niveau national, sur le plan législatif, on notera quatre textes de référence sur l'accès à l'éducation des enfants handicapés :

- La Loi de la promotion des handicapés de 1981 aborde dès son premier article le droit de la personne handicapée à bénéficier de l'éducation et de la formation ;
- Le Code de la protection de l'enfant de 1995 aborde, dans son article 17, le sujet de l'éducation de l'enfant handicapé mental ou physique ;
- La Loi d'orientation de l'éducation et de l'enseignement de 2002 stipule, dans son article 1, que l'éducation est un droit pour tous et dans son article 4, que les enfants handicapés ont droit à l'éducation.

La Loi d'orientation relative à la promotion et la protection des personnes handicapées de 2005 fait référence, dans son chapitre VI « Education et Formation », à l'intégration scolaire des enfants handicapés. En particulier, son article 19 stipule : « L'Etat garantit le droit à l'éducation, l'enseignement, la réadaptation et la formation dans le système ordinaire pour les enfants handicapés et leur fournit des chances égales pour la jouissance de ce droit ». Dans son article 9, cette loi instaure l'octroi d'une carte officielle de « personne handicapée » délivrée par la Commission Régionale du Handicap après étude du dossier médical de la personne. Cette carte permet à son titulaire de bénéficier de plusieurs avantages au niveau des transports, de la scolarité, des soins etc. en fonction des spécificités de son handicap.

3.4.1 Présentation

La stratégie d'intégration à l'école des enfants handicapés mise en œuvre depuis dix ans et dont la pierre angulaire est l'école intégrative, est aujourd'hui en plein remaniement au profit d'un dispositif renouvelé de prise en charge des enfants handicapés dans les écoles (voir le bilan critique ci-dessous). Il convient de s'attarder sur ce point étant donné l'importance de la stratégie adoptée en 2003 et la richesse des enseignements, issus du bilan critique réalisé pour la mise en œuvre du nouveau dispositif.³⁴

a) Les objectifs de la stratégie

Il convient de noter brièvement quelques dates clés :

- En 1984 est créé l'Institut de Promotion des Handicapés (IPH) ;
- En 1990 sont créées les structures de prévention et de dépistage précoce des handicaps, les URR, au niveau des centres de soins de santé de base ;
- Le Programme National de Prévention du Handicap est lancé en 1992.

³³ Conférence Arabe Régionale sur l'inclusion des personnes à besoins spécifiques dans le système d'éducation régulier (Beyrouth, 10 décembre 2001).

³⁴ Pour un aperçu des dispositions législatives en matière de handicap en Tunisie, voir le point relatif à l'Environnement favorable.

Mais c'est surtout en 2003 qu'est lancé le **Programme National d'Intégration Scolaire des Enfants Handicapés (ISEH)**, proposant une politique d'intégration progressive dont l'objectif est « de garantir, progressivement, l'intégration des enfants handicapés dans les écoles ordinaires ».

Le pilier de cette stratégie repose sur le dispositif des écoles intégratives. Une école est dite intégrative à partir du moment où elle accueille au moins un enfant handicapé. En son sein, une équipe pédagogique (composée de l'inspecteur coordinateur des actions d'intégration scolaire, du directeur et de l'enseignant chargé de l'intégration) est chargée de la prise en charge et du suivi de l'élève intégré.

Plusieurs mesures ont été adoptées pour faciliter une telle prise en charge parmi lesquelles l'allègement des effectifs de classes intégrant des enfants handicapés, l'établissement de la règle relative au tiers temps supplémentaire,³⁵ des moyens supplémentaires pour une pédagogie différenciée ... Mais c'est en particulier l'introduction progressive des Projets Éducatifs Individualisés (PEI) qui constitue la pierre angulaire du dispositif d'intégration (voir ci-dessous).

La mise en œuvre de cette stratégie repose sur l'intervention d'un très large panel d'acteurs. Au niveau national, quatre ministères sont associés : ME, MAS, MS, SEFF ainsi que leurs directions régionales. Au niveau régional et local, on peut identifier un grand nombre d'acteurs de l'intégration scolaire : les commissions régionales des handicapés, les écoles, les inspecteurs, les directeurs, les médecins scolaires, les travailleurs sociaux, les parents, les URR, les associations et ONG œuvrant dans le domaine du handicap ainsi que les collectivités publiques et locales et les municipalités. Le schéma ci-dessous illustre le dispositif mis en place pour la prise en charge des enfants porteurs de handicap, avec l'ensemble des intervenants impliqués.³⁶

b) Le parcours d'intégration scolaire d'un enfant

Concrètement, à l'échelle d'une famille le parcours d'intégration scolaire de l'enfant handicapé se découpe en plusieurs étapes : démarches administratives, identification et diagnostic du handicap, orientation institutionnelle et scolaire, puis suivi. En vue de la scolarisation, deux parcours sont possibles :

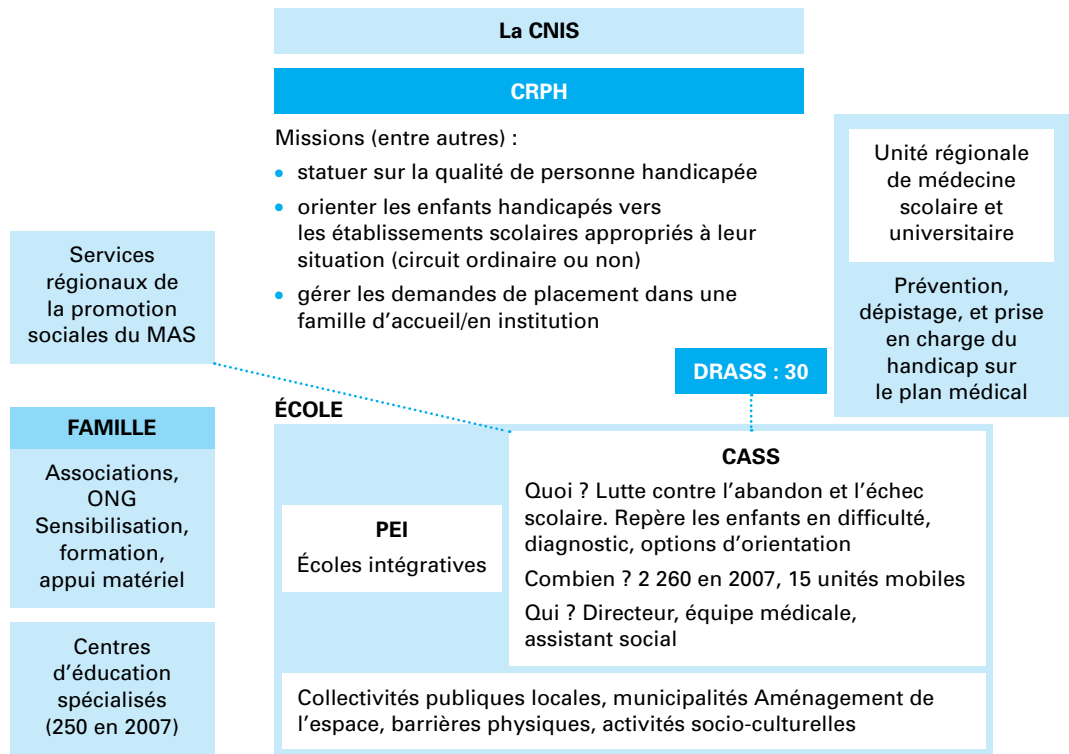
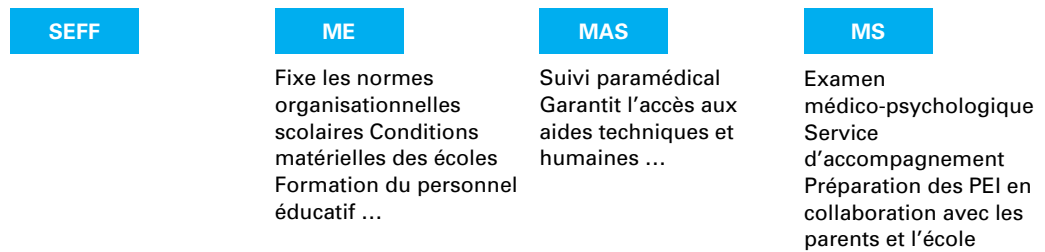
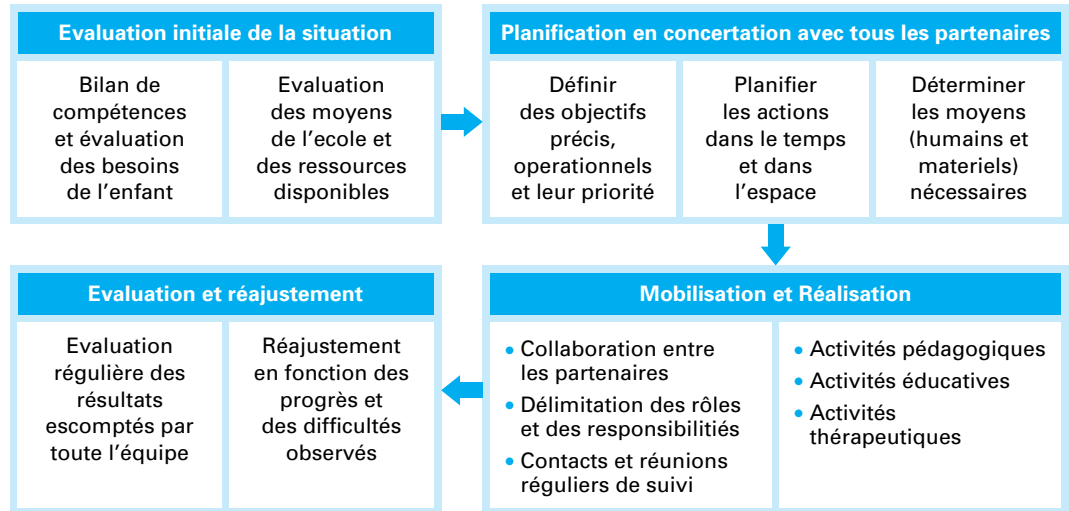
- Parcours 1 : la famille, l'URR, une association ou le professionnel social détecte le handicap et adresse une demande de carte de handicap en vue d'une reconnaissance officielle à la Commission régionale des affaires sociales. Soit la Commission oriente l'enfant porteur de handicap vers une école ordinaire ou intégrative proche de son domicile, soit l'enfant est jugé non intégrable et la famille est orientée vers l'association de sa région concernée par le type de handicap détecté.
- Parcours 2 : la déficience de l'enfant est découverte en cours de scolarisation. Le médecin scolaire ou la CASS adresse dès lors l'enfant vers les structures de santé appropriées afin d'effectuer un bilan. Si celui-ci détecte un handicap, la Commission examine le dossier comme dans le parcours 1.

La prise en charge d'un enfant porteur de handicap se traduit par un PEI, dans lequel sont reprises les différentes mesures spécifiques à mettre en œuvre au sein et en dehors de l'école pour permettre à l'enfant de poursuivre sa scolarité tout en tenant compte de ses besoins spécifiques. Les démarches qu'implique le PEI sont synthétisées dans le schéma ci-dessous.

³⁵ Circulaire du 18 septembre 2003 du ME.

³⁶ Pour la réalisation de ce schéma, nous nous sommes principalement inspirés du Référentiel National des enfants en situation de handicap, ME, janvier 2008. Attention : certaines parties du dispositif dépassent le seul cadre de la prise en charge du handicap. C'est par exemple le cas des cellules d'action sociale (CASS), mises en place dans le cadre du PASS et donc l'objectif global est la détection et l'encadrement des enfants en difficulté scolaire au sein des établissements.

Graphique 3.4 Démarche et déroulement du PEI



3.4.2 Le bilan critique de l'intégration scolaire des enfants handicapés

Une étude de grande ampleur sur la stratégie d'intégration scolaire des enfants handicapés a été réalisée par Ben Abderrahman en 2010. Le bilan relativement critique qui en a découlé a contribué à initier, en 2012, la nouvelle politique de prise en charge des enfants handicapés intitulée Plan Rénové d'Inclusion Scolaire. Son principe de base est de passer d'une logique *d'intégration* – « l'enfant est un problème et exige des équipements et du personnel adaptés » – à une logique *d'inclusion*, selon laquelle c'est le *système éducatif* qui pose problème. Concrètement, l'idée sous-jacente est de se défaire du modèle d'écoles intégratives, génératrices d'exclusions, et de mettre en place les conditions favorables à l'accueil des enfants handicapés légers dans l'ensemble des établissements scolaires.

Ce nouveau Plan est encore à l'état embryonnaire et prendra appui sur les enseignements de la stratégie d'intégration précédente. En effet, plusieurs problématiques soulevées dépassent le seul cadre des écoles intégratives et risquent de se poser avec encore plus d'acuité à l'avenir.

3.4.2.1 Sur le plan de l'offre

3.4.2.1.1 L'accès au statut d'handicapé « intégrable »

La demande d'intégration elle-même est compliquée, car elle dépend de nombreux facteurs (nature et degré du handicap, motivation de l'enfant, sa personnalité ...) et s'apparente davantage au parcours du combattant, voire « une sorte de loterie dans laquelle les enfants et les parents sont bien souvent les perdants » (*idem*, p.27), et ce malgré une circulaire stipulant l'interdiction de principe de refus d'intégration. A titre d'exemple, la batterie de tests de mesure de la déficience mentale légère utilisés par un personnel peu formé à l'utilisation de tels outils pourtant délicats à manier et à interpréter, le tout dans le cadre de rencontres relativement sommaires avec l'enfant pour juger de son « intégrabilité ». Dans la pratique, nombreuses sont donc les variables qui, d'une manière ou d'une autre, jouent sur la possibilité d'intégration. « La plupart du temps les intégrations sont faites "à l'essai" ce qui dénote bien que l'intégration scolaire n'est pas un véritable droit, mais une tolérance, et place l'enfant et ses parents dans une situation précaire et perturbante » (*idem*).

3.4.2.1.2 Sur la répartition de l'offre au niveau territorial

Avec la nouvelle stratégie, la problématique de la répartition de l'offre au niveau territorial ne se posera plus dans les mêmes termes puisque toutes les écoles seront désormais dans l'obligation d'accueillir les enfants handicapés. Certains points demeurent toutefois importants, comme la distance de l'établissement scolaire aux locaux des URR et aux centres d'éducation spécialisée des associations, ce qui n'avantage pas les régions rurales reculées. Le nombre total d'URR (24) s'avère insuffisant et ne couvre pas l'entièreté du territoire tunisien. De plus, « sur tout le territoire, on compte seulement 5 URR dont le personnel est complet » ... (*idem*). On note un manque d'éducateurs spécialisés et d'agents sociaux dans les URR, sans compter leur manque de moyens : « la plupart des URR n'ont pas de voiture de service pour se déplacer et assurer le suivi et l'accompagnement des enfants ; d'autres n'ont, en plus, ni téléphone, ni fax, ni photocopieur, ni papiers, etc. » (*idem*). Les centres spécialisés manquent de moyens, dont notamment des véhicules adaptés pour assurer le transport des enfants handicapés. Il est également important de souligner la problématique de l'insuffisance du personnel nécessaire pour la prise en charge des enfants handicapés qui se posera avec encore plus d'acuité dans la nouvelle stratégie : enseignants spécialisés, éducateurs spécialisés, etc.

3.4.2.1.3 Sur l'aménagement des structures

- Pour certains types de handicaps tels que les paraplégiques, l'accessibilité aux bâtiments et l'aménagement des locaux restent un problème majeur : rampes et passerelles primitives, bancs d'école non adaptés, matériel pédagogique et didactique non adapté ... (Abderrahman, 2011, p.174) ;

- On note la plupart du temps l'absence de locaux adéquats pour certaines activités comme la kinésithérapie, l'orthophonie etc.) ;
- La règle selon laquelle toute classe accueillant un enfant handicapé doit être allégée selon un ratio 1/5 (1 enfant handicapé = 5 élèves ordinaires) n'est pas respectée dans 70% des écoles intégratives, en raison de la surpopulation d'élèves déjà rencontrée dans les autres classes et de l'incapacité matérielle des établissements à ouvrir de nouvelles classes ;
- Il convient aussi de soulever la question de l'emploi du temps scolaire rigide et non harmonisé avec celui des centres d'éducation spécialisés. En effet si un enfant termine l'école à 17h et que le centre ferme à 16h : qui va s'occuper des enfants aux besoins éducatifs spécifiques à la sortie de l'école ? D'autant que la plupart des parents n'ont ni le temps ni les moyens pour aller chercher leurs enfants.

La problématique du handicap se pose avec une acuité toute particulière dans les Collèges et, au-delà, dans les lycées, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 3.9 Les effectifs d'élèves handicapés intégrés dans les établissements publics pour l'année 2012-2013

	Cycle Primaire	Cycle Préparatoire	Secondaire
Garçons	1 820	550	388
Filles	1 148	403	322
Total	2 968	953	710

Source : ME, annuaire statistique 2012-2013

- En raison des difficultés spécifiques qui surgissent au Collège, on observe aussi une « perte sensible d'intégration entre le premier et le second degré : (...) absence d'accessibilité, changements fréquents de locaux, grand nombre d'enseignants qu'il faut contacter et mettre d'accord, problèmes de prise de notes, de visibilité au tableau, classes trop sonores pour les handicapés auditifs, difficultés de l'accompagnement adapté, etc. » (Abderrahman, 2010, p.25).

3.4.2.2 Sur le plan de la qualité

3.4.2.2.1 La qualification du corps enseignant

Bien que le projet de formation des enseignants en matière de pédagogie d'intégration scolaire pour enfants handicapés ait connu un bon élan au départ, celui-ci s'est ensuite ralenti pour plusieurs raisons mises en évidence dans l'étude relative à la perception qu'ont les professionnels de l'éducation du projet d'ISEH. On mentionnera en particulier :

- Une offre largement insuffisante : « La formation des enseignants est régulièrement mise en cause. Elle est notoirement insuffisante pour les maîtres exerçant dans le premier cycle de l'enseignement de base et quasi absente pour les professeurs des Collèges. Cette observation vaut également pour les directeurs d'école, les chefs d'établissement et les corps d'inspection, notamment pour les inspecteurs du second cycle de l'école de base. L'absence de formation initiale, ou une formation insuffisante des enseignants à l'accueil des élèves handicapés est évoquée de manière accablante et parfois virulente ; elle constitue un obstacle à l'intégration des élèves handicapés » (*idem*, p.23) ;
- Au niveau de l'inspection, on observe une répartition inégale sur le territoire des 48 inspecteurs formés à l'étranger sur l'intégration scolaire. On peut ainsi trouver 3 inspecteurs coordinateurs dans une seule région et personne dans trois ou quatre régions voisines. Cette formation a, par ailleurs, été une mesure ponctuelle qui a posé problème lors des départs à la retraite (les jeunes remplaçants n'étant pas formés ;

- La formation des enseignants elle-même souffre de nombreuses faiblesses, d'autant qu'elle est souvent assurée par un inspecteur non formé à la prise en charge des enfants handicapés. L'insuffisance de formation spécifique et de professionnalisme au niveau des acteurs scolaires (tous confondus) a pour conséquence une très faible amélioration des acquis chez les enfants porteurs de handicaps, voire leur abandon pur et simple.

« On peut penser aujourd'hui que l'intégration scolaire repose plus sur la bonne volonté et la charité des enseignants que sur des savoir-faire professionnels » (Abderrahman, 2011, p.181).

3.4.2.2.2 La qualité de l'enseignement dispensé

- Il est aussi intéressant de faire remarquer que la presque totalité des enseignants interrogés dans le cadre de l'étude a déclaré avoir été désignée par l'administration pour enseigner dans les classes d'intégration, sans avoir été consultée au préalable. On ne peut *de facto* en déduire que ces enseignants y sont opposés ; néanmoins, cela augmente les chances de placer des enseignants qui ne se sentent pas concernés par cette problématique et qui, en classe, n'adapteront pas leur cours en conséquence. Il n'y a, en tout cas pas d'adhésion *a priori* au projet d'intégration. La recherche montre d'ailleurs que seuls 30% des enseignants interrogés accepteraient d'enseigner dans une classe inclusive, et qu'un enseignant sur deux se déclare intéressé par une formation en lien avec la scolarisation des enfants handicapés. L'étude montre encore que 64% des enseignants interrogés estiment que l'intégration n'est pas utile ou pas du tout utile à l'enfant handicapé ;
- *A contrario*, « Les enseignants des classes accueillant des enfants handicapés ne bénéficient d'aucun privilège susceptible de les motiver et qui puisse les distinguer de leurs collègues des classes ordinaires. Seule une attitude de « charité » les motive » (Abderrahman, 2010, p.30). Du reste, cette question de la « motivation » ne s'applique pas qu'aux enseignants, mais bien à l'ensemble du personnel s'occupant des enfants handicapés (URR, centres d'éducation spécialisés, etc.) ;
- Les outils pédagogiques et didactiques ne sont pas non plus adaptés aux besoins des enfants handicapés : « Les adaptations pédagogiques et didactiques auxquelles s'adonnent les enseignants sont très classiques et élémentaires », l'étude précisant que « les enseignants et les directions des écoles ne disposent pas des guides pédagogiques portant sur l'accueil des enfants porteurs d'handicap élaborés par le ME ». (*idem*, pp.29-30).

3.4.2.2.3 Le PEI en question

Une des forces du Projet d'éducation individualisé tel que conçu initialement est de rassembler les différents acteurs autour de l'enfant handicapé. Or, c'est précisément cette coordination entre les partenaires de l'intégration (équipe pédagogique, URR, parents, associations, etc.) qui fait défaut sur le terrain. « D'après les témoignages recueillis auprès de ces différentes instances, cette coordination est maigre ; la scolarisation des enfants handicapés ne fait pas l'objet d'un PEI. La responsabilité est parfaitement partagée entre les différentes parties concernées qui s'attribuent mutuellement la responsabilité du sacrifice du PEI » (*idem*, p.24). Absence et manque d'adhésion pour les uns, difficultés matérielles à assurer le suivi pour les autres (c'est notamment le cas du corps médical et paramédical) ... Les raisons sont multiples et remettent sérieusement en question l'utilité et l'effectivité de l'outil PEI.

L'étude relative à la perception qu'ont les professionnels de l'éducation du projet d'ISEH met en évidence que 94% des enseignants interrogés et 93% des inspecteurs déclarent ne pas utiliser l'outil du PEI, alors même que cet outil suppose la collaboration de l'ensemble des acteurs impliqués dans la prise en charge de l'enfant handicapé : enseignant, inspecteur, personnel social, éducateur spécialisé, médecin scolaire et personnel spécialisé dans les soins et la rééducation, parents, etc.

3.4.2.3 Sur le plan d'environnement favorable

3.4.2.3.1 Un manque de moyens

De manière transversale, il ne fait aucun doute que les moyens accordés à la prise en charge des enfants handicapés restent largement insuffisants par rapport aux besoins, tant sur le plan matériel (locaux, matériel et bâtiments adaptés) que sur le plan du personnel (engagements insuffisants). En conséquence, il existe un décalage important entre les lois d'une part, et les moyens mis à disposition d'autre part.

3.4.2.3.2 Un manque de lisibilité des structures de prise en charge du handicap

La diversité des structures responsables de l'intégration scolaire des enfants handicapés est aussi soulignée : l'Unité Régionale de Réhabilitation, la Commission Régionale des Personnes Handicapées, le Commissariat Régional de l'Education, l'Etablissement Scolaire, etc. Les parents n'en ont donc pas une lecture claire, et ne savent souvent pas à quelle structure s'adresser. Ceci est accentué par le fait que ces structures ne partagent pas l'information et communiquent peu entre elles (*idem*, p.24).

Le manque de dépistage précoce des handicaps ne facilite pas le rôle des écoles avec, en conséquence, des troubles détectés souvent très tard et des familles sans soutien extérieur pour prendre en charge leur(s) enfant(s) handicapé(s).

3.4.2.3.3 Un manque de coordination entre acteurs

On l'a vu, une pléthore d'acteurs s'occupe de la question des enfants handicapés.

- Au niveau ministériel : ME, MAS, MS ... ;
- Au niveau régional : Unité Régionale de Réhabilitation, Commission Régionale des Personnes Handicapées, Direction Régionale de l'Education, Etablissement Scolaire ;
- Au niveau local, autour du PEI : enseignant, inspecteur, personnel social, éducateur spécialisé, médecin scolaire et personnel spécialisé dans les soins et la rééducation, parents.

La coordination de ces acteurs fait souvent largement défaut.

3.4.2.3.4 Un travail statistique à renforcer

Le travail de récolte de données statistiques relatives à l'intégration des enfants handicapés dans le système scolaire est en plein développement. A l'heure actuelle, les données permettent de chiffrer un certain nombre de faits : nombre d'écoles intégratives, nombre d'enfants handicapés par école selon les différents niveaux (Primaire, Collège, Lycée, etc.) ; pour certains niveaux, taux de redoublement, taux de réussite, taux d'échec, etc. Toutefois, on note encore de nombreuses insuffisances, mises en évidence par l'étude relative à la perception qu'ont les professionnels de l'enseignement du projet ISEH :

- Les données sont incomplètes selon les niveaux : on ne dispose pas par exemple des taux de réussite et d'abandon pour le Collège ;
- Les données sont insuffisamment ventilées : par région (urbain/rural), par milieu social, etc. ;

Les statistiques peuvent être imprécises. A titre d'exemple, les données relatives à l'évolution du nombre d'écoles intégratives et du nombre de classes préparatoires intégrant des enfants handicapés sont similaires. Mais cela ne nous renseigne en rien sur la répartition de ces classes préparatoires par école : certaines peuvent ne pas en avoir, et d'autres en avoir plusieurs introduisant une discrimination dans l'accès aux classes Préparatoires adaptées aux enfants handicapés (selon le milieu urbain / rural, par exemple). (*idem*, p.18) ;

- Les statistiques peuvent aussi être différentes selon la source. On observe ainsi des désaccords entre les données du MAS et celles du ME, certaines écoles comptant également au titre d'enfant handicapé des enfants jugés handicapés par le corps enseignant mais non porteurs de la carte de handicapé, car ils ne sont pas passés par la Commission régionale des personnes handicapées, CRPH. Par ailleurs, d'une circonscription à une autre on ne compte comme enfant en intégration individuelle que ceux qui font l'objet d'un projet individuel d'intégration en tant que tel. (pp.18-19). Encore, d'un gouvernorat à un autre, on fait ou non la distinction entre Collège intégrateur et Collège ordinaire. Dans ce dernier cas, tous les Collèges sont considérés comme intégrateurs. Ce problème statistique est donc aussi lié à un problème de définitions : autour de la notion d'intégration, d'enfant handicapé, ou encore d'école intégrative.

3.4.2.4 Au niveau de la demande

L'étude qui s'est intéressée au rapport des professionnels de l'éducation quant au projet ISEH met en avant plusieurs facteurs au niveau de la demande (essentiellement les parents) qui freinent la scolarisation des enfants handicapés. Elle identifie ainsi :

- Des raisons psychologiques, liées au déni du handicap ;
- Des raisons matérielles, en particulier lorsque l'école d'intégration est éloignée du lieu de résidence, ou lorsque les associations ne parviennent pas à prendre en charge le suivi de l'enfant handicapé : « dans ce cas, les parents tiennent bon pour inscrire leur enfant handicapé à l'école la plus proche de leur domicile ou du lieu de leur travail » (idem, p.26).

4

Conclusions et recommandations

L'année 2012 marque le début du processus d'une réforme qui doit tenir compte du nouveau contexte issu des changements politiques qu'a connus la Tunisie depuis janvier 2011. Un colloque sur la méthodologie de la réforme du système éducatif a été organisé et les travaux de préparation de cette réforme se poursuivent. L'ancien Plan stratégique du secteur de l'éducation pour la période 2010 à 2014 définit plusieurs objectifs qui doivent être repris et priorisés. Les enseignements généraux de la présente étude sur les enfants en dehors de l'école et en difficulté scolaire constituent de précieuses indications sur les réponses à apporter à ces questions en vue du futur à donner à l'éducation en Tunisie.

En quelques lignes, le panorama global des enfants en difficulté scolaire ou en dehors de l'école en Tunisie est le suivant :

Aujourd'hui, près d'un enfant sur quatre n'a pas accès à un encadrement Préscolaire. Un enfant inscrit en première année de Primaire a près de deux fois plus de chances d'avoir suivi une année préparatoire lorsque sa mère a suivi l'enseignement supérieur ou lorsqu'il se trouve dans une famille aisée, que lorsque sa mère n'a pas ou peu reçu d'éducation ou qu'il provient d'une famille très pauvre.

Dans le cycle Primaire, le taux de scolarisation est atteint de manière presque universelle, quels que soient les profils d'enfants. Le nombre d'abandons a drastiquement diminué, mais cela s'est produit au détriment d'un système d'enseignement de qualité, puisque les élèves n'ayant pas acquis les compétences de base requises atteignent malgré tout la sixième année de l'enseignement de base. La transition entre le Primaire et le Collège est ainsi particulièrement délicate. Elle se traduit par des taux de redoublement mais surtout d'abandon plus élevés – en particulier chez les garçons – qui alimentent les effectifs d'enfants de 12 à 14 ans en dehors de l'école. De 12 ans à 18 ans, la probabilité d'être en dehors du système scolaire augmente avec l'âge, même si l'analyse doit tenir compte de la variété des situations possibles (jeunes inscrits en formation professionnelle, au travail, etc.). Les variables socio-économiques jouent beaucoup dans l'accès à la scolarité. Les études cohortes et MICS montrent en effet que les difficultés scolaires sont corrélées en partie au statut socio-économique, lequel fait lui-même l'objet d'importantes disparités régionales en Tunisie au détriment des gouvernorats du centre-ouest.

Comment expliquer cette situation, quels en sont les principaux ressorts et, s'il faut agir, par où commencer ? Dans la deuxième partie de l'étude, différents goulets d'étranglements du système éducatif tunisien ont été mis en évidence et différentes stratégies adoptées depuis plusieurs années ont été discutées, en termes de gouvernance, d'offre et de qualité essentiellement. Ci-dessous, nous reprenons les enseignements principaux livrés par l'étude à travers trois recommandations globales

autour du Préscolaire (que nous avons voulu distinguer en raison des enjeux qu'il soulève), de la qualité (dont la qualité de l'offre) et de la gouvernance, chacune de ces recommandations débouchant à leur tour sur des recommandations plus spécifiques et plus ciblées.

- Il faut investir massivement dans le Préscolaire en matière d'infrastructures, de qualité des programmes et de la formation des éducateurs. Le système éducatif tunisien reste confronté à une faible préscolarisation des enfants, ce qui freine le développement de l'enfant et a un impact négatif sur l'efficacité de l'enseignement Primaire.

Développements :

Bien que le taux de couverture ait augmenté depuis 2006, lorsque la moitié des enfants ne fréquentait aucune structure Préscolaire avant 6 ans, aujourd'hui encore un enfant sur quatre ne bénéficie toujours pas de couverture Préscolaire et un enfant sur trois ne suit pas l'année préparatoire avant d'entamer le cycle Primaire. La question de l'offre se pose donc en Tunisie encore de façon importante pour le Préscolaire, au double plan de la couverture et de la qualité.

C'est pourquoi il convient de relancer la volonté de généralisation de l'année préparatoire, notamment dans les régions rurales où le problème de la couverture se pose avec plus d'acuité et ceci sous l'égide du ministère de l'Education à qui revient le rôle d'impulsion et de coordination de cette relance. Dans ce cadre, la première mesure nécessaire est d'opter pour le caractère obligatoire et **la gratuité de l'enseignement Préscolaire**.

Cette relance doit toutefois être opérée dans le cadre **d'une politique d'ensemble du Préscolaire**, c'est-à-dire une politique qui ne se limite pas uniquement à l'année Préparatoire, mais qui intègre aussi la préscolarisation des enfants de 3 et 4 ans. Ces années qui précèdent le début de la scolarisation en Primaire sont en effet cruciales pour le développement de l'enfant : pour la formation de sa personnalité, pour la contribution à ses succès scolaires ultérieurs mais aussi pour le dépistage précoce d'insuffisances physiques ou mentales susceptibles de limiter ses chances de réussite scolaire. Dans cette optique, l'objectif ambitieux poursuivi par la Tunisie d'une éducation de qualité implique la mise au point d'une stratégie qui mette l'accent sur l'élargissement de la portée de l'éducation de base en accordant à l'éveil et à la protection de la petite enfance tout l'intérêt qu'elle mérite.

Si l'impulsion et le cadre général doivent venir de manière décisive du ministère de l'Education et du ministère chargé de l'Enfance, la mise en œuvre, elle, devra **s'appuyer sur l'ensemble des acteurs régionaux et locaux, associatifs et privés concernés**.

Les acteurs au niveau local ont un rôle clé à jouer, étant plus à même de traduire les grandes impulsions pour répondre aux besoins locaux. **Le rôle des collectivités locales** dans la gestion des jardins d'enfants doit être relancé. Le secteur privé doit aussi être associé en tant que partenaire stratégique, en proposant notamment des mesures incitatives à l'investissement dans les régions les plus pauvres. Au niveau de la demande, des campagnes de sensibilisation doivent être menées auprès des parents qui ne voient pas toujours l'intérêt d'une préscolarisation de leur enfant, surtout dans les milieux ruraux.

Cette généralisation de l'offre Préscolaire doit mettre d'emblée l'accent sur la dimension de la *qualité* : car la quantité va en effet de pair avec la qualité. **Il n'est pas pensable de généraliser l'éducation Préscolaire si elle n'est pas de qualité**. Cette réflexion permettra de prioriser les investissements, dans la mesure où si la qualité a du sens sans quantité, la quantité, elle, n'a pas de sens sans qualité.

Sur la base de ces enseignements, les recommandations spécifiques suivantes sont formulées :

- Rendre sans plus tarder **la préscolarité obligatoire et gratuite**. Il n'est pas pensable que dans la Tunisie d'aujourd'hui, autant d'enfants de 5 ans ne soient pas encore scolarisés.
- Dans le cadre d'une **stratégie nationale du Préscolaire**, relancer la volonté de généralisation de l'année préparatoire, sous l'impulsion du ministère de l'Éducation et du ministère chargé de l'Enfance, et sous les conditions suivantes : penser la généralisation dans le cadre d'une politique d'ensemble du Préscolaire – c'est-à-dire une politique qui ne se limite pas à l'année préparatoire mais inclut aussi les enfants de 3 et 4 ans ; penser quantité et qualité ensemble, car il n'est pas pensable de généraliser l'enseignement Préscolaire s'il n'est pas de qualité ; et mettre davantage encore l'accent sur les régions rurales.
- La qualité du système éducatif tunisien (y compris la qualité de l'offre) reste un défi très actuel. Cette qualité doit être améliorée à tous les niveaux, en commençant par le niveau Préscolaire, et en privilégiant notamment la transition entre le Primaire et le Collège.

Développements :

Comme l'a rappelé cette étude, les indicateurs de rendement dans le cycle Primaire sont relativement satisfaisants : on enregistre peu d'abandons et peu de redoublements. Par contre, ces taux augmentent sensiblement au Collège, mettant à jour un réel problème de qualité de l'enseignement en Tunisie. Cette qualité doit être améliorée simultanément sur différents plans :

L'une des raisons du problème de la qualité de l'enseignement est, avant tout, la formation des enseignants, tous niveaux confondus. A ce jour, la Tunisie ne compte aucun centre de formation pour l'ensemble des métiers de l'éducation. Il est **indispensable qu'une politique de formation des enseignants ambitieuse soit repensée**, en distinguant bien les compétences attendues des enseignants / éducateurs dans chacun des niveaux. Les critères de recrutement des enseignants doivent aussi être revisités. En l'état actuel du système et dans le Primaire en particulier, qui dispose d'instituts de formation d'un an ouverts aux titulaires d'une maîtrise et peu utilisés en raison de la demande élevée de jeunes enseignants dans le Primaire, le fait de disposer d'enseignants hautement qualifiés (un niveau de maîtrise) est jugé plus important que d'engager des enseignants formés à l'exercice du *métier d'enseignant* dans ses différentes dimensions. Or, ce métier d'enseignant ne s'improvise nullement et exige des compétences spécifiques d'ordre pédagogique. Cette **balance entre qualifications enseignantes** (dans une optique de valorisation du métier d'enseignant) **et compétences enseignantes** (dans une optique d'exercice du métier enseignant) **est déséquilibrée** et doit absolument être repensée au profit du deuxième pôle.

La réforme de l'approche par compétences, introduite dans le milieu des années 90, témoignait d'une volonté d'amélioration du système d'enseignement dans le sens de plus d'efficacité, de qualité et d'équité. Sur le fond, cette réforme était très pertinente. Mais elle ne s'est pas donné les moyens de ses ambitions. En particulier, le travail par cycle d'apprentissage implique des sessions de remédiation ainsi que des moments d'évaluations – formatives puis certificatives – qui permettent de savoir dans quelle mesure l'élève a intégré les compétences requises. C'est pourquoi, ce n'est pas sur le redéploiement d'une politique de redoublement qu'il faut mettre l'accent car ce serait se tromper de débat. Il faut plutôt **mettre l'accent sur le développement d'un système d'évaluation des acquis des élèves** basé sur la résolution de situations complexes et concrètes afin de favoriser au maximum l'exploitation des ressources des élèves. Un tel système d'évaluation suppose, en amont, que des situations complexes soient

travaillées avec les élèves en classe. Il faut aussi **renforcer de manière décisive les cours de remédiation** destinés aux élèves en difficulté. A cette fin, le PEP pourrait être utilisé comme indicateur des écoles les plus en difficulté, à *condition* que les ressources mises à disposition de ces établissements fassent au préalable l'objet d'une *analyse des besoins*. Cette analyse des besoins est fondamentale si l'on ne veut pas dilapider les moyens.

Il est aussi indispensable que les différents niveaux dialoguent en vue **d'instaurer une certaine cohérence entre les divers programmes**. Le cadre administratif relativement cloisonné doit être rassemblé sous la férule d'un groupe de pilotage qui superviserait la révision des programmes (matières littéraires, sciences humaines, etc.) en vue d'assurer une continuité entre les différents cycles d'enseignement.

Dans l'ensemble des établissements – écoles Primaires, mais aussi et surtout Collèges et Lycées – **il convient de poursuivre dans la voie du décret de 2004 relatif à la vie scolaire** et de mettre l'accent sur l'importance d'une offre qui intègre des activités socio-culturelles, sportives et civiques. L'étude sur l'accompagnement scolaire recommande, par exemple, d'intégrer, au sein même du temps scolaire, tant les devoirs que les activités culturelles et sportives en les articulant avec les apprentissages et d'en définir la contribution en référence au socle de compétences ciblé pour chaque niveau. Elaborer un projet culturel et sportif intégré fait aussi partie des actions à réaliser en vue d'améliorer le cadre de vie scolaire pour que celui-ci soit perçu de façon positive et stimulante par les élèves.

De manière très spécifique, un groupe de réflexion devrait être mis sur pied pour définir **la façon de moduler le temps scolaire** (horaires et vacances entre autres) dans certaines régions en fonction de certains paramètres sociaux liés notamment au cycle des saisons. Cela pourrait se traduire par plus de flexibilité accordée aux écoles dans la gestion des emplois du temps, comme le préconisent les recherches du CNIPRE.

La qualité de **l'offre scolaire** doit aussi être améliorée. Dans les écoles Primaires, la couverture de l'offre ne pose pas de problème. En revanche, **la qualité des infrastructures et des équipements reste variable**, y compris parfois au niveau des équipements de base (latrines, eau potable, routes goudronnées et autres), ce qui ne peut être toléré dans la Tunisie d'aujourd'hui. La question du **transport scolaire** se pose de façon lancinante dans les régions rurales et doit être réglée en mettant en place une offre de transport adaptée à chaque environnement local, à l'exemple du partenariat réalisé par le SEFF avec une association locale autour de la mise en circulation d'un bus gratuit pour les enfants sur le chemin de l'école. La piste des **cantines scolaires** doit aussi être explorée car l'alimentation est primordiale tant pour le bien-être que pour la concentration de l'élève. En raison de leur présence stratégique sur le terrain, l'implication des collectivités locales est requise pour l'ensemble de ces points d'amélioration dans les écoles Primaires et pour le Préscolaire, y compris dans la gestion des écoles Primaires.

Enfin, **l'enseignement technique** devrait faire l'objet d'une attention particulière, en revalorisant le programme, en introduisant une dimension pratique complémentaire à la dimension théorique, voire en proposant aux jeunes une possibilité d'alternance enseignement / travail (ce dernier rémunéré et sous forme de stage) afin de les confronter au marché de l'emploi tout en leur donnant la possibilité de poursuivre leur scolarité dans une filière technique ou professionnelle choisie.

Quels que soient les chantiers entamés ou poursuivis, **pour toutes les réformes futures, la ligne d'horizon doit être celle de standards de qualité rigoureux, mais aussi équitables**. L'équité signifie que l'on préfère donner davantage de chances de progresser aux plus faibles, plutôt que de faire réussir haut la main les plus forts.

- Choisir l'équité implique de porter une **attention particulière aux régions les plus défavorisées**, dans une optique de discrimination positive, en particulier les milieux ruraux qui enregistrent des taux de scolarisation plus bas que les milieux urbains (c'est surtout le cas dans le Préscolaire et dans les Collèges et Lycées) ;

- Choisir l'équité implique aussi une amélioration de la qualité de l'offre scolaire en faveur des enfants handicapés. Le handicap recouvre des réalités très différentes, comme l'expliquent plusieurs associations sur le terrain. Selon les cas, il exige donc une prise en charge différente – en particulier, il conviendrait de clarifier ce qui est entendu par « enfant handicapé (léger) ». Sur cette question du handicap, il est recommandé que le Plan rénové d'inclusion scolaire des enfants handicapés – qui constitue en quelque sorte un élargissement du programme d'intégration précédent – s'appuie largement sur **l'évaluation des pratiques antérieures** qui ont mis en évidence de nombreuses limites : manque de formation spécifique du personnel, manque criant de moyens, manque de structures aménagées pour les handicapés physiques, etc. Quelles que soient les formules choisies, il convient que l'intégration de l'enfant handicapé ne devienne pas une finalité en soi, mais reste bien un *moyen* au service du développement et de l'épanouissement de l'enfant handicapé.
- Choisir l'équité passe enfin, nécessairement, par **une mise en question du mythe de la classe** – ou de l'établissement – **homogène**. Loin de favoriser la qualité des apprentissages pour tous, regrouper les élèves par niveau intensifie les différences entre les élèves faibles et forts au détriment des premiers. A l'inverse, des études ont montré que l'enseignement donné dans des classes hétérogènes est tout aussi efficace et qu'il est même plus avantageux pour les élèves les plus faibles. L'hétérogénéité permet par ailleurs de réduire la compétition au profit de la compréhension. Si l'objectif de l'école est, entre autres, de renforcer l'ouverture sur la civilisation universelle, comme le préconise l'article 3 de la loi d'orientation de 2002, on peut légitimement se demander si la compréhension – de soi, des autres, du sens des matières enseignées ...– peut être sacrifiée en faveur de la réussite qui dès lors se trouve vidée de son sens.

Sur la base de ces enseignements, les recommandations spécifiques suivantes sont formulées :

- Initier un « **Programme national de mise à niveau de l'infrastructure scolaire** » (PNMANIS). En 2014, l'école publique tunisienne doit refléter une image digne des enfants du pays. Bien que la participation de la société civile soit une piste intéressante, elle ne peut en aucun cas se substituer aux missions qui incombent à l'autorité publique. Il est suggéré qu'en l'espace de cinq ans, l'ensemble des écoles, des Collèges et des Lycées soient aux normes tunisiennes d'équipement. Cela nécessite : i) une définition des normes, ii) une cartographie exhaustive de l'état des infrastructures ; iii) l'élaboration d'un business plan de PNMANIS ;
- Revoir en profondeur **le système d'évaluation des acquis des élèves**, en se basant sur la résolution de situations complexes et renforcer les cours de remédiation ;
- Repenser une **politique ambitieuse de formation des enseignants** et revoir les critères de recrutement des enseignants, au profit notamment des compétences pédagogiques des enseignants recrutés afin de préparer davantage à la complexité d'exercer le métier d'enseignant et le valoriser ;
- Instaurer une **cohérence entre les programmes** des différents cycles d'enseignement en les réformant, voire en uniformisant davantage leurs contenus ;
- Poursuivre dans la voie du décret de 2004 relatif à la **vie scolaire** en intégrant, au sein même du temps scolaire, tant les devoirs que les activités culturelles et sportives, en les articulant avec les apprentissages, et en définissant la contribution en référence au socle de compétences ciblé pour chaque niveau. Cela doit inclure une réflexion sur comment moduler le temps scolaire selon certains paramètres sociaux et locaux ;
- Mettre l'accent sur la question du **transport scolaire** dans les régions rurales, et sur la question des cantines scolaires dans les régions défavorisées ;
- S'appuyer sur l'ensemble des acteurs opérant à un niveau local, en particulier les collectivités locales ;
- Revaloriser **l'enseignement technique** et penser à des formules d'enseignement en alternance ;

- Dans la mise en place du Plan rénové d'inclusion scolaire des enfants handicapés, qui devrait prendre la forme d'un véritable **Plan intégré de prise en charge des enfants handicapés**, veiller à adopter des objectifs clairs, des responsabilités bien réparties, des indicateurs de performance et un mécanisme de suivi et de redevabilité. S'appuyer largement sur l'évaluation des pratiques précédentes ;
- Pour toutes les réformes futures, **avoir comme ligne d'horizon des standards de qualité rigoureux, mais aussi équitables**. L'équité implique de porter une attention particulière aux régions. Elle implique aussi de mener une réflexion sur le mythe de l'efficacité de l'homogénéité des classes, et d'initier, le cas échéant, des expériences pilotes de classes hétérogènes, encadrées et bien outillées.
- La gouvernance du secteur de l'éducation doit être sensiblement améliorée, et ce de trois manières : 1) en renforçant le processus de décentralisation en cours, 2) en consolidant la collaboration horizontale entre les acteurs, à tous les niveaux ; et 3) en renforçant les moyens de connaissance de son système éducatif.

1 On ne peut d'abord que recommander **la poursuite du processus de décentralisation** au profit des commissariats régionaux de l'éducation. On insistera également dans cette conclusion sur **les potentialités que recèle la collaboration avec des acteurs opérant au niveau local**. En effet, plutôt que d'agir à grande échelle, il est intéressant de penser à des **initiatives ciblées** sur une école ou un micro-territoire, qui prennent en compte un ensemble de facteurs locaux susceptibles de freiner la scolarité des enfants, et qui seraient mises en œuvre en partenariat avec des associations locales. Pour peu qu'ils soient bien encadrés et qu'ils fassent au préalable l'objet d'une analyse des besoins, de tels projets **maximisent l'impact potentiel**. Dans ce cadre, **les liens avec les acteurs associatifs** doivent être davantage explorés comme piste d'avenir pour l'amélioration de l'efficacité du système scolaire. La « société civile » recouvre certes des organisations très différentes, aux missions parfois très diverses (à caractère éducatif, politique, idéologique, etc.) qu'il convient de clarifier. Mais elles disposent **d'une expertise et d'une connaissance du terrain à exploiter**, au cas par cas, dans le cadre de partenariats à construire autour d'actions et d'objectifs clairs, planifiés et budgétisés. Une base très concrète pour commencer pourrait être le recensement des « bonnes pratiques », par exemple des projets qui ont fonctionné autour d'un objectif précis et relatif à l'amélioration du système éducatif, et dont on pense, évaluation à l'appui, qu'ils pourraient être dupliqués ailleurs sous telle ou telle condition. Une base complémentaire consisterait à recenser les « bonnes associations » et les « bonnes entreprises privées », telles que celles qui pourraient devenir des partenaires (de confiance) potentiels pour de futurs projets. Les collectivités locales devraient aussi être étroitement associées à ces projets.

2 Les études et les évaluations sont également unanimes sur un point : le système éducatif tunisien se caractérise par la **pléthore de dispositifs d'aide et de lutte contre le décrochage scolaire**, dont les objectifs et les publics ciblés se recouvrent souvent : bureau d'écoute, cellule d'action sociale, programme d'intégration des enfants handicapés, etc. Ces dispositifs impliquent par ailleurs une multiplicité d'intervenants de tous les secteurs (éducatif, social, médical, etc.) amenés à travailler ensemble dans la prise en charge des enfants en difficulté.

Cette pléthore de dispositifs et d'intervenants entraîne un manque de lisibilité de ces structures sur le terrain, même pour les acteurs qui les composent, diluant les rôles et responsabilités de chacun dans une prise en charge non coordonnée.

De plus ces dispositifs sont la plupart du temps cogérés par différents ministères dont la **coordination fait aussi souvent défaut**. Il en découle que le manque de coordination entre ministères peut avoir des répercussions très concrètes sur l'enfant : par exemple, le manque de coordination entre le ME et le MAS a pour conséquence que les enfants en situation de décrochage ne soient pas immédiatement suivis, et que des mois puissent s'écouler avant leur réintégration dans l'école. Cette **diversité des tutelles** est aussi particulièrement flagrante dans le secteur du Préscolaire d'une part, et dans le domaine de la prise en charge du handicap, d'autre part. Dans le Préscolaire spécifiquement, la multiplicité d'intervenants – année préparatoire intégrée aux écoles

Primaires, kouttebs, jardins d'enfants – tous sous tutelle différente (ME, SEFF, MAR ... ou opérateur privé), ne favorise pas une lecture claire de la carte et de l'offre Préscolaire. Les initiatives entre les secteurs public et privé sont trop peu coordonnées.

Il serait donc intéressant d'effectuer un travail de mise à plat des dispositifs existants en vue, le cas échéant, de les rationaliser. Dans tous les cas, il convient **d'intensifier les échanges d'information et la coordination à tous les niveaux**, afin que la mise en réseau définie sur papier se retrouve sur le terrain dans la pratique des intervenants et apporte des réponses qui aient un sens pour l'enfant en difficulté.

3 La Tunisie a un système de collecte d'information et de production de données statistiques très avancé. Mais le pays **souffre encore de certaines insuffisances sur le plan des moyens de connaissance de son système éducatif** au niveau des études, évaluations ou récolte des données sur des sujets tels que la qualité du Préscolaire, la transition Primaire-Collège, l'intégration des enfants porteurs de handicap, etc. Sur ce plan, on formulera les recommandations suivantes³⁷ :

- **Assurer une cohérence accrue de l'ensemble du dispositif statistique** existant dans le cadre d'un système d'information intégré et s'appuyant sur une batterie d'indicateurs pertinents, afin d'augmenter l'efficacité du pilotage du système éducatif (voir en particulier les indicateurs de la qualité de l'enseignement et des performances des élèves). Cette étude a en effet bien mis en évidence la diversité des sources de données (entre ministères notamment) et la difficulté à les faire dialoguer, alors même qu'elles traitent de problématiques connexes ;
- Mettre fin aux pratiques de non-publication ou de publication partielle de certaines données considérées sensibles (notamment sur les disparités régionales) ;
- Développer la culture de la planification stratégique et y consacrer des moyens, en particulier sur le plan de la mise en œuvre des mécanismes de suivi et d'évaluation aux niveaux local et régional ;
- Plus spécifiquement, étudier davantage la problématique du travail des enfants qui se pose de manière différenciée selon les milieux et les régions, selon le sexe et selon le statut socio-économique de la famille de l'enfant.

On rejoint ainsi les recommandations formulées par le Comité des droits de l'enfant qui, dans son troisième rapport périodique de juin 2010, recommande « la nécessité de disposer de données actualisées sur les enfants vivant en milieu rural, les enfants handicapés, les enfants vivant dans la pauvreté, les enfants des rues, les enfants travailleurs, les victimes d'exploitation et d'abus sexuels et les autres enfants vulnérables ». Le manque de transparence dans les statistiques de pauvreté en Tunisie a aussi été signalé en 2002 par le système des Nations Unies qui a recommandé le développement de l'outil statistique de mesure de la pauvreté dans le pays pour s'adapter aux nouvelles réalités et nouveaux concepts et améliorer les méthodes de travail.

En cela, on peut d'ores et déjà dire que la présente étude est une réussite puisqu'elle se base sur un travail de coordination et d'échanges de données très étroit entre différents ministères (ME, SEFF, MAS, INS, ...), au cours duquel des comparaisons entre différentes bases de données ont par ailleurs pu être effectuées.

Sur la base de ces enseignements, les recommandations spécifiques suivantes sont formulées :

- Poursuivre le processus de **décentralisation** en octroyant les moyens nécessaires aux commissariats régionaux de l'éducation ;

³⁷ Voir notamment UNICEF, 2012, p.73.

- Explorer les potentialités que recèle **la collaboration avec des acteurs opérant au niveau local** en vue de maximiser l'impact potentiel : collectivités locales, secteur associatif, opérateurs privés, etc. et ce dans différents secteurs dont notamment le Préscolaire, la prise en charge des enfants handicapés et la prise en charge des enfants en situation de risque.
- Intensifier les échanges d'information et **la coordination à tous les niveaux** afin que la mise en réseau définie sur papier se retrouve sur le terrain dans la pratique des intervenants et apporte des réponses qui aient un sens pour l'enfant en difficulté. Le cas échéant, effectuer un travail de **mise à plat des dispositifs existants de prise en charge de l'enfance** (éducation, social, justice ...) en vue de les rationaliser ;
- Organiser des **sessions d'information** au niveau local et / ou régional pour les enseignants et les familles sur les différents dispositifs existants en faveur des élèves en difficulté (dans le cycle Primaire en particulier) ;
- **Assurer une cohérence accrue de l'ensemble du dispositif statistique** existant dans le cadre d'un système d'information intégré s'appuyant sur une batterie d'indicateurs pertinents, afin d'augmenter l'efficacité du pilotage du système éducatif. Rendre ce dispositif statistique transparent. A cette fin, il convient notamment d'améliorer les EMIS et autres systèmes de collecte des données et de mettre à jour périodiquement les données OOSC ;
- Développer la **culture de la planification stratégique** et y consacrer des moyens, en particulier sur le plan de la mise en œuvre des mécanismes de suivi et d'évaluation aux niveaux local et régional ;
- Dans le cadre de recherches futures (en collaboration éventuelle avec le CNIPRE et le milieu universitaire), entreprendre une analyse plus documentée et plus fine du phénomène du **travail des enfants** afin d'en saisir les tenants et aboutissants, condition préalable pour endiguer ce phénomène que la Tunisie s'est engagée, au niveau international, à éradiquer.

Bibliographie

Abdelwahed Souad, *Impact de l'éducation préscolaire dans le développement des compétences de base nécessaires pour l'apprentissage de la langue et les mathématiques. Mémoire de DEA*. Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université de Tunis, 2001.

Banque Mondiale, *Implementation Completion and Results Report on a loan in the amount of 104.4 million to the Republic of Tunisia for EQIP II*, March 28, 2011, Report N) ICR00001614.

Ben Abderrahman Mohamed Lamine, *Evaluation de l'expérience tunisienne en matière de « l'intégration scolaire des enfants handicapés »*, 2010.

Ben Abderrahman Mohamed Lamine, « Le rapport des professionnels de l'enseignement au projet d'Intégration scolaire des enfants handicapés », *Chronique de l'international*, n°53, mai 2011.

CNIPRE, *La performance des jeunes de Tunisie en lecture, mathématique et sciences. Résultats obtenus par les élèves tunisiens de 15 ans. Enquête PISA 2003*. , juin 2005.

CNIPRE, *Le temps effectif d'apprentissage*, 2005 (Merichko Fatma, Ghriss Najoua, Abdelwahed Souad, Ben Daamar Mohamed, Zaatour Néjib, Lahouel Skandar, Chaabane Monia).

CNIPRE, *L'accompagnement scolaire et éducatif*, (traduction française par Ahmed Mainsi et Mokhtar Metoui), 2008.

CNIPRE, *L'évaluation de la performance des écoles à priorités éducatives*, Juin 2011 (Chérif Abdessatar, Hajjem Kamel, Abdelwahed Souad, Ghriss Najoua, Essid Saïda, Kéfi Mustapha).

CNIPRE, « La transition entre le premier et le deuxième cycle de l'enseignement de base », *L'évaluation des acquis des élèves de la 7ème année de l'Enseignement de Base*, 2012 (Ghodbane Mongi).

CNIPRE, *Etude de l'impact du Programme d'Education Prioritaire sur les performances des élèves*, 2007 (Romdhane Med Nouri).

CNIPRE, *La violence à l'école. Etude des comportements anti-vie scolaire en Tunisie. Projet de plan stratégique pour la gestion du phénomène*, XIème Rencontre Internationale de Carthage, 8-11 avril 2008 (Mahjoub Abdelwaheb et al).

Cros Française, *Le pari du projet d'école en Tunisie*, UNICEF, 2005.

El Hadj Amar Baye et Miled Mohamed, *Rapport d'évaluation externe du Programme d'Action Sociale en milieu Scolaire (PASS)*, mai 2006.

El Alti Jalila *et.al.* « Le retard de croissance chez les enfants tunisiens d'âge préscolaire », *Options méditerranéennes*, Sér B/n°41, 2012.

Hamrouni Rachid, *Représentations d'enseignants des écoles à priorité éducative au sujet du soutien supplémentaire et pratiques pédagogiques : continuité ou rupture*, mémoire de Master, 2011-2012.

Jaidi Ali, *Etude sur les spécificités de l'action sociale en faveur des enfants en difficultés scolaires*, étude réalisée pour l'UNICEF et le MAS, 2009.

Lafontaine Louise et Ben Fatma Mohamed, *Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Le cas de la Tunisie*, janvier 2009.

Madiouni Fatma et Mainsi Ahmed, *Le processus de décrochage scolaire : recherche action*. Colloque national : l'abandon scolaire est-il une fatalité ? 18-20 novembre 2008.

Ministère des Affaires de la femme et de la famille, le Bureau du délégué général à la protection de l'enfant, *Brochure statistique des activités du délégué à la protection de l'enfant*, en collaboration avec l'UNICEF, 2012.

Ministère des Affaires sociales, Direction Générale de la Promotion Sociale, *Rapport annuel*, 2012.

Ministère du Développement et de la coopération internationale, INS, UNICEF, *Situation des enfants et des femmes en Tunisie. MICS4 2011-2012. Rapport final*, juin 2013.

Ministère de l'Éducation, *L'intégration scolaire des enfants porteurs de handicap. Référentiel national*. Tunis, Janvier 2008.

Ministère de l'Éducation, Colloque national : *l'abandon scolaire est-il une fatalité ?* Gammarth, 18-20 novembre 2008.

Ministère de l'Éducation, *Plan stratégique du secteur de l'éducation pour la période 2010-2014*, 2009.

Ministère de l'Éducation, Direction générale des études de la planification et des systèmes d'information, en collaboration avec l'UNICEF, *Analyse de l'abandon scolaire dans les gouvernorats de Sidi Bouzid et Jendouba*, 2012.

Ministère de l'Éducation, Direction générale des études de la planification et des systèmes d'information, en collaboration avec l'UNICEF, *Les déterminants de l'échec scolaire en Tunisie : Analyse des résultats de l'étude d'une cohorte réelle d'élèves dans les régions de Kairouan, Sfax, Bizerte, Mahdia et Beja*, 2011.

Ministère de l'Éducation, Direction générale des études de la planification et des systèmes d'information, en collaboration avec l'UNICEF, *Les déterminants de l'échec scolaire en Tunisie : Analyse des résultats de l'étude d'une cohorte réelle d'élèves dans la région de Nabeul*, 2009.

Ministère de la Santé, UNICEF. *Enquête sur la santé et le bien-être de la mère et l'enfant en Tunisie. MICS3*, 2008.

Ministère de la Planification et de la coopération internationale, *Stratégie de développement économique et social 2012-2016*, Note d'orientation, août 2011.

Nsiri Bouzid, *Approche régionale dans le système scolaire. Acquis, défis et perspectives*. Présentation lors du colloque pour la régionalisation du système éducatif, 2013.

Trépagnier Jean, *Pistes pour une optimalisation de la protection des enfants en danger en Tunisie*, août 2005.

UNICEF, *Analyse de la situation des enfants en Tunisie*, 2012.

Loi d'Orientation n°2002-80 du 23 juillet 2002 relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire.

Loi d'Orientation n°2005-83 du 15 août 2005 relative à la promotion et la protection des personnes handicapées.

Décret n°2004-2437 du 19 octobre 2004 relatif à l'organisation de la vie scolaire.

Décret n°2010-2205 du 6 septembre 2010 portant création des commissariats régionaux de l'éducation et fixant leur organisation administrative et financière et leurs attributions ainsi que les modalités de leur fonctionnement.

Décret 2009-3779 du 21 décembre 2009 relatif à l'organisation du ministère de l'Éducation et de la formation.

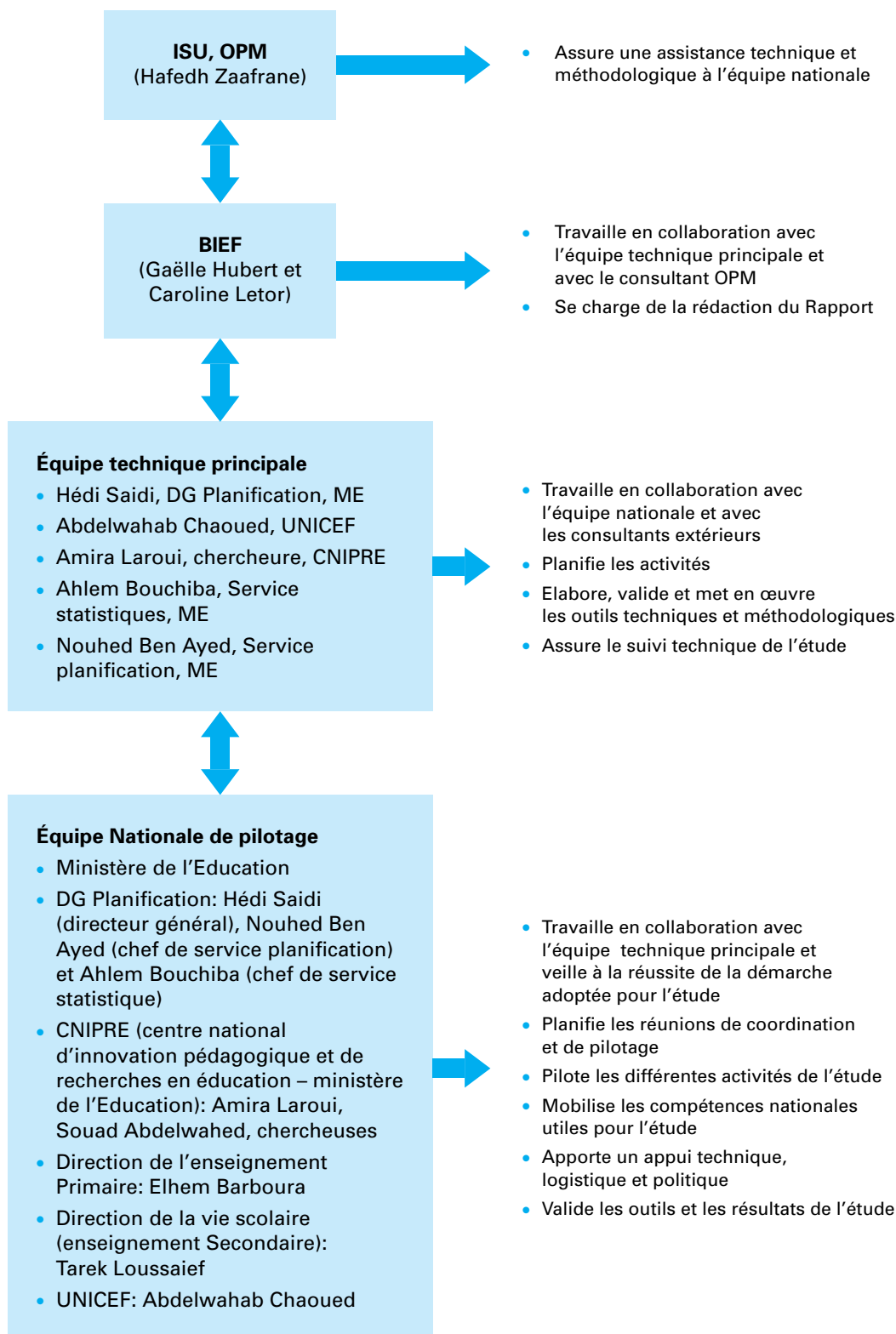
Circulaire du MASSTE n°27952 du 13 mai 2009.

Circulaire du 18 septembre 2003 du ME.

Circulaire conjointe n°66-01-99 datée du 7 octobre 1999.

Annexe 1 Organigramme des équipes de travail

Le schéma ci-dessous détaille les membres de l'équipe OOSC-Tunisie, ainsi que les institutions ou personnes impliquées dans l'étude ; il en précise également les fonctions.



Annexe 2 Inventaire et évaluation des bases de données

Pays

Tunisie	
Nom	SAIDI HEDI, puis KHESIB TAHA
Position	Directeur Général
Département	Direction générale des études, de la planification et des systèmes d'information
Organisme	Ministère de l'Education
Adresse	Avenue Bab Bnet 1030 Tunis
Téléphone	00 216 71 563 850
Email	hedi.saidi@minedu.edunet.tn - / - taha.khsib@minedu.edunet.tn

Sources de données sur les enfants non scolarisés

Source de données

Données du ministère de l'Education

Organisme responsable de la collecte de données

Direction générale des études, de la planification et des systèmes d'information

Date de la collecte des données (pas de date fournie)

- 16/10/2012 : recensement des élèves et de l'infrastructure
- 15/11/2012 : recensement des ressources humaines, de l'enseignement préparatoire technique, de l'enseignement privé

Fréquence de la collecte des données (par exemple annuelle, tous les deux ans)

Annuelle

Définition d'un enfant non scolarisé (par exemple, n'est pas inscrit à l'école, n'a pas fréquenté l'école pendant les trois derniers mois)

- 1 Les enfants qui ne s'inscrivent pas
- 2 Les absences non justifiées qui dépassent 21 jours avec certaines mesures telles que l'information des parents mais c'est seulement pour les élèves qui dépassent 16 ans
- 3 Les exclus par le conseil de discipline

Définitions d'autres limites d'éducation

Âge d'entrée à l'école	À l'âge de 6 ans, les enfants doivent être inscrits en 1ère année Primaire
Inscription	Un dossier d'inscription : extrait de naissance, certificat de résidence, photos, formulaire à remplir en plus du paiement des frais d'inscription
Fréquentation	L'élève doit suivre régulièrement les cours en classe selon l'emploi du temps hebdomadaire
Décrochage	1 Décrochage volontaire 2 Décrochage obligatoire, c'est-à-dire exclusion suite à la décision du conseil de discipline (mauvais comportement de l'élève) 3 Décrochage obligatoire, c'est-à-dire exclusion suite à la décision du conseil de classe à la fin de l'année scolaire (résultats scolaires insuffisants)
Niveau scolaire	
Autres termes nécessaires	

Cadre d'échantillonnage et de couverture des données (par exemple, national, région géographique spécifique, groupe de sous-population spécifique)

C'est un recensement qui couvre tous les établissements scolaires publics et privés du pays

Plus petite circonscription administrative dont les statistiques sur les enfants non scolarisés sont précises

Délégation

Types de désagréments possibles avec les données (par exemple, par âge, sexe, région, quintile de richesse, groupe socio-économique, ethnie, religion, type d'établissement)

L'âge, le sexe, le milieu (urbain et rural), la région, l'année d'études, le cycle

Disponibilité et accessibilité des données (comprend l'information sur le type de données disponibles et la procédure à suivre pour y avoir accès)

Métadonnées, données statistiques, indicateurs

Restrictions des données (couverture, exactitude)

- 1 Les données qualitatives : la violence, l'absentéisme des élèves et des enseignants...
- 2 Inexistence d'un système d'information intégré mais plusieurs bases de données

Fiche d'évaluation de la qualité des données

Nom de la source de données :

Données statistiques du ministère de l'Education

Score Critères d'évaluation de la source des données : valeur

1 Âge : Quand a-t-on collecté les données recueillies (non publié) ?

- 1) Il y a 6 à 10 ans (2003-2007)
- 2) Il y a 3 à 5 ans (2008-2010)
- 3) Au cours des deux dernières années (2011-présent)

2 Fréquence : À quelle fréquence les données sont-elles collectées ? (Possibilité de données de séries chronologiques)

- 1) Les données proviennent d'une collecte unique
- 2) Les données proviennent d'une collecte répétée ou périodique (par exemple : tous les 3 à 5 ans)
- 3) Les données proviennent d'une collecte annuelle ou semi-annuelle

3 Exactitude des données sur l'âge : Comment les données sur l'âge des enfants sont-elles recueillies?

- 1) Données d'âge non indiquées
- 2) Les données sur l'âge des enfants sont collectées à partir de l'enseignant ou du responsable familial
- 3) Les données sur l'âge des enfants sont collectées à partir de rapports officiels (certificat de naissance, etc.)

4 Facilité d'accès : Quelle est la procédure à suivre pour obtenir l'accès à l'ensemble des données dans un format standard pour l'analyse (données brutes, par unité) ?

- 1) La procédure d'accès aux données prend beaucoup de temps et la probabilité d'accès est incertaine
- 2) La procédure d'accès prend beaucoup de temps mais la probabilité d'accès est certaine
- 3) La procédure d'accès aux données ne prend pas beaucoup de temps et la probabilité d'accès est certaine

5. Expertise logicielle requise pour l'analyse des données : Le logiciel généralement utilisé pour l'analyse des données a-t-il une capacité suffisante ?

- 1) Capacité insuffisante
- 2) Une certaine capacité ou possibilité de formation ou de soutien
- 3) Capacité suffisante

6. Objectif : Dans quelle mesure cette source de données est-elle destinée à recueillir des données sur l'éducation ? (Regardez si elle comprend un module spécial pour l'éducation, une couverture appropriée aux groupes d'âge, un cadre d'échantillonnage (si enquête))

- 1) La collecte des données n'est pas destinée à générer des statistiques sur l'éducation (main d'oeuvre, santé, etc.)
- 2) La collecte des données est destinée à générer des statistiques sur l'éducation (santé et éducation)
- 3) La collecte des données est principalement destinée à générer des statistiques sur l'éducation

7. Pour quel âge sont collectées les données sur la fréquentation actuelle de l'école?

- 1) Age du Primaire et du deuxième cycle de l'enseignement de base (Collège)
- 2) Age du Préprimaire au Secondaire (Lycée)
- 3) Âge du Préprimaire au Tertiaire

8. Couverture des niveaux d'éducation : Pour quels niveaux d'éducation sont recueillies les données de fréquentation?

- 1) Éducation Primaire
- 2) Éducation Primaire et Secondaire
- 3) Éducation du Préprimaire au Tertiaire

9 Couverture des types d'établissements d'éducation : Les données sont-elles collectées sur (ou incluent-elles) tous les types d'établissements éducatifs du pays (Exemple : public, privé, ONG, religieux, écoles communautaires ou non déclarées) ?

- 1) La collecte des données exclut certains types importants d'établissements éducatifs
- 2) La collecte des données comprend la plupart des établissements éducatifs
- 3) La collecte des données comprend tous les types d'établissements éducatifs

10 Utilité pour l'analyse des données ventilées : Quelle est la plus petite circonscription administrative pour laquelle la source de données est conçue afin de fournir des statistiques fiables et représentatives sur les enfants non scolarisés?

- 1) Niveau national uniquement
- 2) Région administrative macro (par exemple : état ou province) et le lieu de résidence (urbain / rural)
- 3) Région administrative micro (par exemple : district ou village)

11 Utilité pour identifier les caractéristiques des enfants non scolarisés : Dans quelle mesure la désagrégation (analyse du sous-national) est-elle possible avec cette source de données (par exemple : selon l'âge, le sexe, la région, la richesse, le handicap, l'origine ethnique, la province et le statut d'enfant au travail)

- 1) Une désagrégation est possible mais limitée (par exemple : seulement par sexe)
- 2) Une certaine désagrégation est possible mais certains groupes importants ne sont pas disponibles (par exemple : l'analyse par région de résidence et quintile de richesse est possible mais pas par origine ethnique ou par handicap)
- 3) Une désagrégation importante est possible et comprend les groupes les plus hautement prioritaires (par exemple : les enfants au travail, etc.)

Considérons les définitions des principaux termes suivants utilisés dans la source de données :

- Participation à l'école (Quelle est la définition de « à l'école » ?)
- Le décrochage scolaire (Quelle genre d'absence est considérée comme « décrochage » ?)
- Niveau de scolarité
- Autres termes pertinents

12 Cohérence des termes d'éducation : Comment évalueriez-vous ces termes d'après leur cohérence avec les définitions internationales standards (ISU l'indicateur et les définitions des termes d'éducation peuvent être trouvés en arabe, anglais, français dans le Glossaire ISU (www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.asp), et l'UIS Global Education Digest)

- 1) Très peu de termes d'éducation sont conformes aux définitions standards
- 2) Certain termes d'éducation sont conformes aux définitions standards
- 3) La plupart des termes d'éducation sont conformes aux définitions standards

13 Comparabilité des termes d'éducation : Comment les définitions sont-elles comparables avec d'autres sources de données nationales ?

- 1) Très peu de termes d'éducation sont comparables avec d'autres sources de données nationales
- 2) Quelques termes d'éducation sont comparables avec d'autres sources de données nationales
- 3) La plupart des termes d'éducation sont comparables avec d'autres sources de données nationales

14 Couverture des données de la population qui nous intéresse : Dans quelle mesure la source des données s'est-elle intéressée à la couverture des groupes défavorisés dans sa collecte de données (cadre de l'échantillonnage) ?

- 1) Le cadre d'échantillonnage ne considère pas explicitement la couverture des groupes défavorisés
- 2) Le cadre d'échantillonnage considère la couverture de quelques groupes défavorisés comme par exemple le programme des écoles à priorité éducative « pep »
- 3) Le cadre d'échantillonnage considère la couverture de nombreux groupes défavorisés

15 Cohérence de l'âge et des données sur la fréquentation de l'école : Dans quelle mesure y a-t-il un décalage entre l'âge des enfants enregistrés et le mois de début de l'année scolaire ? (Dans les sources avec de longues périodes de collecte de données, sélectionnez la réponse qui couvre la majorité des cas (> 50%)).

- 1) Les données sur l'âge sont enregistrées plus de 6 mois après le mois de début de l'année scolaire (écart important)
- 2) Les données sur l'âge sont enregistrées entre 2 et 6 mois après le mois de début de l'année scolaire (petit écart)
- 3) Les données sur l'âge sont enregistrées pendant le mois de début de l'année scolaire (aucun écart)

Y a-t-il d'autres avantages ou limitations de cette source de données ? *Néant.*

Note totale : 36

Sources de données sur les enfants non scolarisés.

Source de données.

Données MICS (Multiple Indicator Cluster Survey, Enquête par grappes à indicateurs multiples)

Organismes responsables de la collecte et de la propagation des données

L'enquête par grappes à indicateurs multiples (MICS4-Tunisie) a été réalisée en 2011-2012 par le ministère du Développement et de la coopération internationale avec l'Institut National de la Statistique. L'appui financier et technique a été fourni par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le Fonds des Nations Unies pour la Population (UNFPA) et le Bureau de la Coopération Suisse en Tunisie

Date de collecte des données (pas de date de publication)

2011 / 2012

Fréquence de la collecte des données (par exemple : annuelle, tous les deux ans)

MICS2 en 2000, MICS3 en 2006 et MICS4 en 2012

Définition d'un enfant non scolarisé (par exemple, n'est pas inscrit à l'école, n'a pas fréquenté l'école pendant les trois derniers mois)

MICS analyse le taux net de fréquentation de l'école (Primaire, Secondaire) et le taux net d'admission à l'école Primaire : les enfants en dehors de l'école sont les enfants qui, a contrario, ne se retrouvent pas dans ces taux

Cadre d'échantillonnage et de couverture de la collecte des données

National

Plus petite circonscription administrative dont les statistiques sur les enfants non scolarisés sont précises

6 grandes régions socio-économiques (Grand Tunis, Nord-Est, Nord-Ouest, Centre-Est, Sud Est, Sud-Ouest) et pour chacun des trois gouvernorats du Centre-Ouest (Gouvernorats de Kairouan, de Sidi Bouzid et de Kasserine)

Types de désagréments possibles avec les données (par exemple, par âge, sexe, région, quintile de richesse, groupe socio-économique, ethnie, religion, type d'établissement)

L'âge, le sexe, le quintile de richesse, le milieu urbain/rural, la région, l'éducation de la mère

Disponibilité et accessibilité des données (comprend l'information sur le type de données disponibles et la procédure à suivre pour y avoir accès)

La taille de l'échantillon a été fixée à 9 600 ménages (soit la même taille que celle de la MICS3); la base de sondage a été stratifiée dans un premier temps selon 9 zones géographiques (Grand Tunis, Nord Est, Nord-Ouest, Centre Est, Gouvernorats de Kairouan, de Sidi Bouzid et de Kasserine, Sud Est, Sud-Ouest), puis dans un second temps selon le milieu de résidence (milieu urbain ou milieu rural). Dans un premier temps, les districts ont été tirés au sort (un district comprend en moyenne 70 ménages) puis dans un second temps, 20 ménages ont été tirés au sort dans chaque district sélectionné.

Restrictions des données (couverture, exactitude)

Parmi les 9 600 ménages sélectionnés pour l'échantillon, 9 329 ont été identifiés au moment de l'enquête, dont 9 171 ont été interviewés avec succès avec un taux de réponse des ménages de 98 pour cent.

Nom de la source de données

MICS3 / MICS4

Score Critères d'évaluation de la source de données : valeur

1 Âge : Quand a-t-on recueillies les données (non publié) ?

- 1) Il y a 6 à 10 ans (2003-2007)
- 2) Il y a 3 à 5 ans (2008-2010)
- 3) Au cours des deux dernières années (2011-présent)

- 2 Fréquence : À quelle fréquence les données sont-elles recueillies ? (Possibilité de données de séries chronologiques)**
- 1) Les données proviennent d'une collecte unique
 - 2) Les données proviennent d'une récolte répétée ou périodique (par exemple : tous les 3 à 5 ans)
 - 3) Les données proviennent d'une récolte annuelle ou semi-annuelle
- 3 Exactitude des données sur l'âge : Comment les données sur l'âge des enfants sont-elles recueillies ?**
- 1) Données d'âge non indiquées
 - 2) Les données sur l'âge des enfants sont collectées auprès de l'enseignant ou du responsable familial
 - 3) Les données sur l'âge des enfants sont recueillies à partir de rapports officiels (acte de naissance etc.)
- 4 Facilité d'accès : Quelle est la procédure à suivre pour obtenir l'accès à l'ensemble des données dans un format standard pour l'analyse (données brutes, par unité) ?**
- 1) La procédure d'accès aux données prend beaucoup de temps et la probabilité d'accès est incertaine
 - 2) La procédure d'accès prend beaucoup de temps mais la probabilité d'accès est certaine
 - 3) La procédure d'accès aux données ne prend pas beaucoup de temps et la probabilité d'accès est certaine
- 5 Expertise logicielle requise pour l'analyse des données : Le logiciel généralement utilisé pour l'analyse des données a-t-il une capacité suffisante ?**
- 1) Capacité insuffisante
 - 2) Une certaine capacité ou possibilité de formation ou de soutien
 - 3) Capacité suffisante
- 6 Objectif : Dans quelle mesure cette source de données est-elle destinée à recueillir des données sur l'éducation ? (Regardez si elle comprend un module spécial pour l'éducation, une couverture appropriée aux groupes d'âge, un cadre d'échantillonnage (si enquête))**
- 1) La récolte des données n'est pas destinée à générer des statistiques sur l'éducation (main-d'œuvre, santé, etc.)
 - 2) La collecte des données est destinée à générer des statistiques sur l'éducation et d'autres secteurs (santé et éducation)
 - 3) La collecte des données est principalement destinée à générer des statistiques sur l'éducation
- 7 Pour quel âge sont collectées les données sur la fréquentation actuelle de l'école ?**
- 1) Âge du Primaire et du deuxième cycle de base (Collège)
 - 2) Âge du Préprimaire au Secondaire (Lycée)
 - 3) Âge du Préprimaire au Tertiaire
- 8 Couverture des niveaux d'éducation : Pour quels niveaux d'éducation sont recueillies les données de fréquentation ?**
- 1) Éducation Primaire
 - 2) Éducation Primaire et Secondaire
 - 3) Éducation du Préprimaire au Tertiaire
- 9 Couverture des types d'établissements d'éducation : Les données sont-elles collectées sur (ou incluent-elles) tous les types d'établissements éducatifs du pays (exemple : public, privé, ONG, religieux, écoles communautaires ou non déclarées) ?**
- 1) La collecte des données exclut certains types importants d'établissements éducatifs
 - 2) La collecte des données comprend la plupart des établissements éducatifs
 - 3) La collecte des données comprend tous les types d'établissements éducatifs
- 10 Utilité pour l'analyse des données ventilées : Quelle est la plus petite circonscription administrative pour laquelle la source de données est conçue afin de fournir des statistiques fiables et représentatives sur les enfants non scolarisés ?**
- 1) Niveau national uniquement
 - 2) Région administrative macro (par exemple : état ou province) et le lieu de résidence (urbain / rural)
 - 3) Région administrative micro (par exemple : district ou village)

11 Utilité pour identifier les caractéristiques des enfants non scolarisés : Dans quelle mesure la désagrégation (analyse du sous-national) est-elle possible avec cette source de données (par exemple : selon l'âge, le sexe, la région, la richesse, le handicap, l'origine ethnique, la province et le statut d'enfant au travail)

- 1) Une désagrégation est possible mais limitée (par exemple: seulement par sexe)
- 2) Une certaine désagrégation est possible mais certains groupes importants ne sont pas disponibles (par exemple : l'analyse par région de résidence et quintile de richesse est possible mais pas par origine ethnique ou par handicap)
- 3) Une désagrégation importante est possible et comprend les groupes les plus hautement prioritaires (par exemple : les enfants au travail, etc.)

Considérons les définitions des principaux termes suivants utilisés dans la source de données :

- Participation à l'école (Quelle est la définition de « à l'école » ?)
- Le décrochage scolaire (Quelle genre d'absence est considérée comme « décrochage » ?)
- Niveau de scolarité
- Autres termes pertinents

12 Cohérence des termes d'éducation : comment évalueriez-vous ces termes d'après leur cohérence avec les définitions internationales standards (l'indicateur et les définitions des termes d'éducation peuvent être trouvés en arabe, anglais, français dans le Glossaire ISU (www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.asp, et l'UIS Global Education Digest)

- 1) Très peu de termes d'éducation sont conformes aux définitions standards
- 2) Certain termes d'éducation sont conformes aux définitions standards
- 3) La plupart des termes d'éducation sont conformes aux définitions standards

13 Comparabilité des termes d'éducation : Comment les définitions sont-elles comparables avec d'autres sources de données nationales ?

- 1) Très peu de termes d'éducation sont comparables avec d'autres sources de données nationales
- 2) Quelques termes d'éducation sont comparables avec d'autres sources de données nationales
- 3) La plupart des termes d'éducation sont comparables avec d'autres sources de données nationales

D'autres critères pertinents aux sources de données sur l'enquête auprès des ménages

14 Couverture des données de la population qui nous intéresse : Dans quelle mesure la source des données s'est-elle intéressée à la couverture des groupes défavorisés dans sa collecte de données (cadre de l'échantillonnage)?

- 1) Le cadre d'échantillonnage ne considère pas explicitement la couverture des groupes défavorisés
- 2) Le cadre d'échantillonnage considère la couverture de quelques groupes défavorisés
- 3) Le cadre d'échantillonnage considère la couverture de nombreux groupes défavorisés

15 Cohérence des données relatives à l'âge et à la fréquentation de l'école : Dans quelle mesure y a-t-il un décalage entre l'âge des enfants enregistrés et le mois de début de l'année scolaire ? (Dans les sources avec de longues périodes de collecte de données, sélectionnez la réponse qui couvre la majorité des cas (> 50%).

- (1) Les données sur l'âge sont enregistrées plus de 6 mois après le mois de début de l'année scolaire (écart important)
- (2) Les données sur l'âge sont enregistrées entre 2 et 6 mois après le mois de début de l'année scolaire (petit écart)
- (3) Les données sur l'âge sont enregistrées pendant le mois de début de l'année scolaire (aucun écart)

Note totale : 39

Annexe 3 Ajustement des données démographiques

Les données démographiques actuellement disponibles sont de deux sortes :

- Données de l'INS pour l'année 2012 avec répartition par genre, gouvernorat et tranche d'âge.
- Données de la Division de la population des Nations Unies (United Nations, Population Division, Department of Economic and Social Affairs World Population Prospects : The 2012 Revision, June 2013). Après introduction des projections 2015 et éclatement par année d'âge, une série couvrant la période 2000 à 2015 a pu être obtenue. Elle présente l'évolution de 2000 à 2015 de la population âgée de 0 à 24 ans par genre et année âge.

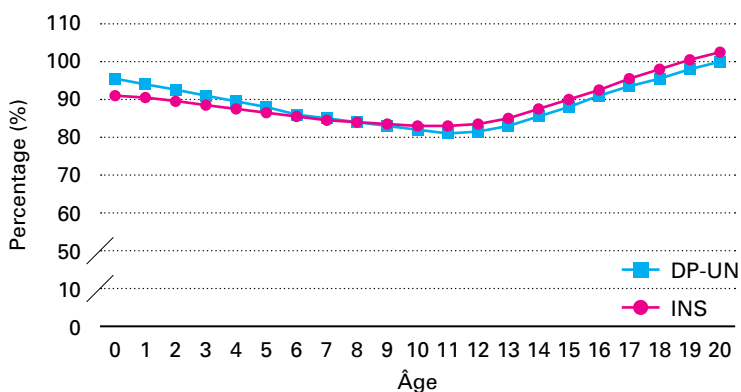
La comparaison des données démographiques entre les deux sources pour l'année 2012 (INS et Division de la population des Nations Unies) montre de légères différences illustrées par le tableau et les graphiques suivants :

Tableau A3.1 Population scolarisable selon les sources : INS et Division de la population des Nations Unies (2012)

	Nations Unies, Division de la population	Institut National de la Statistique	Différence
Population âgée de 5 ans	171 500	167 821	2,20%
Population âgée de 6 à 11 ans	977 698	973 899	0,40%
Population âgée de 12 à 14 ans	487 641	494 905	-1,50%
Population âgée de 15 à 18 ans	715 204	726 048	-1,50%

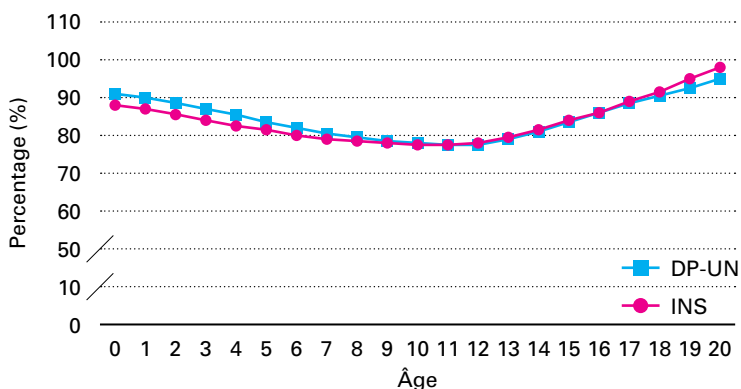
Source : D'après les données de l'INS et de la Division de la population des Nations Unies

Graphique A3.1 Population âgée de 0 à 20 ans (filles) : comparaison des données INS et DP-Nations Unies



Source : D'après les données de l'INS et de la division de la population des Nations Unies

Graphique A3.2 Population âgée de 0 à 20 ans (garçons) : comparaison des données INS et DP-Nations Unies



Source : D'après les données du ME et division de la population des Nations Unies

Cette question de l'incohérence des données démographiques a fait l'objet d'un examen et d'une discussion au sein du Groupe de travail. Il a été convenu de prendre aussi en compte les données adoptées par le ministère de l'Éducation et de procéder aux ajustements nécessaires. Le travail d'ajustement effectué consiste à tenir compte de la réalité de la population scolarisée et à lever les incohérences (population scolarisable inférieure à la population scolarisée pour certaines années d'âge) en se référant aux données démographiques utilisées par le ministère de l'Éducation et aux résultats issus de l'exploitation des données par tranche d'âge, tels que publiés par l'INS et par la Division de population des Nations Unies. Le tableau et les graphiques suivants regroupent et illustrent les résultats obtenus (les données détaillées sont jointes en annexe) :

Tableau A3.2 Population scolarisable (2012)

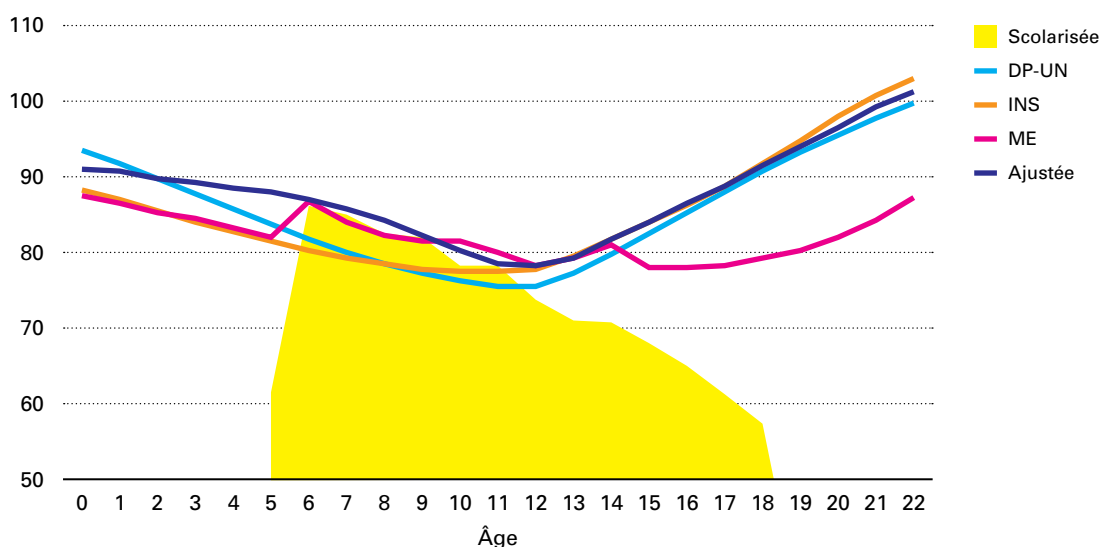
Âge	Filles				Garçons				Total			
	UN	INS	ME	Ajustée	UN	INS	ME	Ajustée	UN	INS	ME	Ajustée
5 ans	83 662	81 358	82 104	87 751	87 702	86 463	85 940	92 403	171 365	167 821	168 044	180 154
6 ans	81 744	80 183	86 717	87 046	85 734	85 483	91 100	91 957	167 478	165 666	177 817	179 003
7 ans	80 003	79 180	84 029	85 606	83 944	84 618	87 157	90 774	163 947	163 798	171 186	176 379
8 ans	78 506	78 395	82 192	84 134	82 404	83 922	86 489	89 301	160 910	162 317	168 681	173 435
9 ans	77 319	77 870	81 558	82 279	81 187	83 453	86 026	87 315	158 506	161 322	167 584	169 594
10 ans	76 329	77 540	81 476	80 424	80 159	83 112	88 719	85 329	156 487	160 652	170 195	165 754
11 ans	75 421	77 340	79 997	78 570	79 185	82 804	85 517	83 343	154 606	160 144	165 514	161 913
12 ans	75 568	77 861	77 981	78 137	79 369	83 346	82 921	82 871	154 937	161 207	160 902	161 008
13 ans	77 199	79 368	79 187	79 126	81 193	85 097	84 156	83 914	158 392	164 465	163 343	163 039
14 ans	79 838	81 574	81 058	81 537	84 113	87 658	85 988	86 470	163 951	169 232	167 046	168 007
15 ans	82 517	83 812	78 179	83 948	87 017	90 160	82 810	89 026	169 533	173 971	160 989	172 974
16 ans	85 352	86 068	78 106	86 359	90 031	92 650	82 883	91 582	175 383	178 718	160 989	177 941
17 ans	88 158	88 665	78 390	88 770	92 962	95 229	83 287	94 138	181 120	183 894	161 677	182 908
18 ans	90 716	91 646	79 085	91 292	95 571	97 818	84 064	96 640	186 287	189 464	163 149	187 932
19 ans	93 066	94 781	80 240	93 912	97 883	100 293	85 256	99 061	190 949	195 074	165 496	192 973
20 ans	95 444	97 820	81 909	96 623	100 169	102 632	86 904	101 371	195 613	200 453	168 813	197 994
21 ans	97 778	100 846	84 142	99 113	102 381	104 868	89 050	103 377	200 160	205 714	173 192	202 491
22 ans	99 740	103 051	86 992	101 395	103 951	106 262	91 738	105 106	203 691	209 313	178 730	206 502

UN : Division de la population des Nations Unies (United Nations, Population Division, Department of Economic and Social Affairs World Population Prospects: The 2012 Revision, June 2013 et leur Répartition par année d'âge selon des données par tranche d'âge

INS : Estimation de la population par groupe d'âge, genre et gouvernorat (INS –2012) Répartition par année d'âge selon des données par tranche d'âge

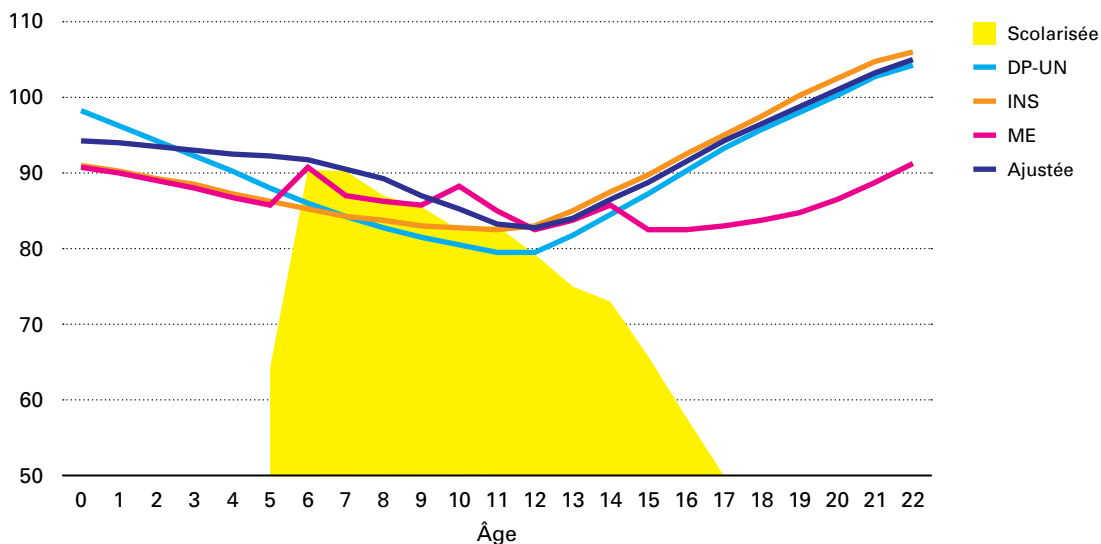
ME : Données utilisées par le Ministère de l'Éducation

Graphique A3.3 Population 0-22 ans en 2012 (filles)



Source : D'après les données de l'INS, ME, UN et calculs de l'auteur

Graphique A3.4 Population 0-22 ans en 2012 (garçons)



Source : D'après les données de l'INS, ME, UN et calculs de l'auteur

Annexe 4 Les effectifs pour le calcul de la Dimension 1

Les données de l'année préparatoire utilisées initialement concernent les données du ministère de l'Éducation (ME) 2013 et celles du Secrétariat d'État chargé des affaires de la femme et de la famille (SEFF) 2012. Ces dernières se présentent comme suit :

Tableau A4.1 Effectifs au Préscolaire dans les jardins d'enfants selon SEFF (2012)

	Filles	Garçons	Ensemble
Année Préparatoire dans les jardins d'enfants	22 163	23 346	45 409
Année Préscolaire dans les jardins d'enfants (3, 4 ans)	59 800	61 274	121 174
Ensemble des enfants dans les jardins d'enfants	81 963	84 620	166 583

Source : SEFF

Les estimations des effectifs inscrits au préparatoire se sont basées initialement sur les données suivantes :

Tableau A4.2 Effectifs au Préparatoire 2012

	Filles	Garçons	Ensemble	Source	Observations
Année Préparatoire dans les écoles Primaires publiques	20 650	22 284	42 934	ME	Données de 2012
Année Préparatoire dans les jardins d'enfants	22 163	23 346	45 509	SEFF	Données de 2012 (y compris ministères, municipalités, privés et associations)
Année préparatoire dans les Kouttebs	8 148	8 779	16 927	MAR	Données de 2012
Total	50 961	54 409	105 340		

Source : SEFF, ME, MAR

L'actualisation des données du SEFF et celles du ministère des Affaires religieuses pour 2013 est basée sur une estimation d'évolution des effectifs aux Kouttebs de 10% (environ le taux enregistré dans les jardins d'enfants) et sur les données de 2013 du SEFF qui se présentent comme suit :

Tableau A4.3 Effectifs au Préscolaire dans les jardins d'enfants selon SEFF (2013)

	Filles	Garçons	Ensemble
Année préparatoire dans les jardins d'enfants	24 220	25 398	49 618
Autre préscolaire dans les jardins d'enfants (3, 4 ans)	64 230	65 568	129 798
Ensemble des enfants dans les jardins d'enfants	88 450	90 966	179 416

Source : SEFF

Les effectifs inscrits au Préparatoire pour l'année 2012-2013 atteignent ainsi 113.589 répartis comme suit :

Tableau A4.4 Effectifs au Préparatoire 2013

	Filles	Garçons	Ensemble
Année Préparatoire dans les écoles Primaires publiques	22 133	23 218	45 351
Année Préparatoire dans les jardins d'enfants	24 220	25 398	49 618
Année Préparatoire dans les Kouttebs	8 963	9 657	18 620
Total	55 316	58 273	113 589

Source : SEFF, ME, MAR

Annexe 5 Les taux de scolarisation et les ENS par niveau pour 2006

L'élaboration des profils de scolarisation pour 2006 s'est heurtée aux mêmes problèmes relatifs aux données démographiques. Pour les besoins de la présente étude et afin d'assurer la cohérence et la comparabilité par rapport aux résultats de 2013, on propose d'appliquer les mêmes coefficients d'ajustement que ceux retrouvés après ajustement de la série démographique retenue pour le calcul des profils de 2013.

Tableau A5.1 Population scolarisable (2006)

Âge	Facteur d'ajustement			Population UN-DP 2006			Population ajustée 2006		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
5 ans	10 440	10 482	10 462	74 643	78 224	152 867	77 926	81 998	159 924
6 ans	10 584	10 653	10 619	75 430	79 089	154 520	79 833	84 255	164 088
7 ans	10 630	10 732	10 682	77 048	80 865	157 914	81 905	86 787	168 692
8 ans	10 645	10 753	10 701	79 328	83 362	162 691	84 447	89 642	174 089
9 ans	10 577	10 679	10 630	82 101	86 391	168 492	86 841	92 260	179 101
10 ans	10 483	10 581	10 533	85 353	89 918	175 271	89 476	95 138	184 614
11 ans	10 376	10 473	10 425	89 075	93 909	182 984	92 421	98 347	190 768
12 ans	10 306	10 397	10 353	92 308	97 392	189 701	95 132	101 260	196 392
13 ans	10 225	10 302	10 264	94 571	99 864	194 435	96 695	102 875	199 570
14 ans	10 191	10 252	10 223	96 165	101 603	197 769	98 007	104 165	202 172
15 ans	10 156	10 208	10 183	97 835	103 368	201 203	99 362	105 516	204 878
16 ans	10 106	10 155	10 131	99 380	104 975	204 355	100 435	106 603	207 038
17 ans	10 063	10 114	10 089	100 784	106 201	206 985	101 414	107 411	208 825
18 ans	10 057	10 101	10 079	102 097	107 000	209 096	102 680	108 077	210 757
19 ans	10 082	10 108	10 095	103 214	107 357	210 571	104 058	108 520	212 578
20 ans	10 111	10 108	10 110	104 014	107 381	211 395	105 170	108 541	213 711
21 ans	10 123	10 088	10 105	104 559	107 137	211 696	105 844	108 075	213 919
22 ans	10 149	10 100	10 124	104 468	106 093	210 561	106 028	107 155	213 183

Source : INS, UN-DP et calculs de l'auteur

Les données et les résultats détaillés des calculs des dimensions pour l'année 2006 figurent dans le fichier Excel « D5 Calculation – Tunisie 2006-07 ». Les principaux indicateurs sont regroupés dans les tableaux suivants :

Tableau A5.2 Calcul des taux nets de scolarisation ajustés par niveau d'enseignement : préparatoire

	Filles	Garçons	Ensemble
Préparatoire			
Population en âge du Préprimaire scolarisée au Préprimaire	35 424	37 904	73 328
Population en âge du scolaire Primaire	77 926	81 998	159 924
Taux net de scolarisation au Préprimaire	45,5%	46,2%	45,9%
Population en âge du Préprimaire scolarisée au Primaire	7 124	7 047	14 171
Taux net de scolarisation du Préprimaire ajusté	54,6%	54,8%	54,7%

Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Tableau A5.3 Calcul des taux nets de scolarisation ajustés par niveau d'enseignement : primaire

	Filles	Garçons	Ensemble
Primaire			
Population en âge du Primaire scolarisée au Primaire	472 204	498 493	970 697
Population en âge du scolaire Primaire	514 923	546 429	1 061 352
Taux net de scolarisation au Primaire	91,7%	91,2%	91,5%
Population en âge du primaire scolarisée au Collège	8 422	7 551	15 973
Taux net de scolarisation du Primaire ajusté	93,3%	92,6%	93,0%

Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Tableau A5.4 Calcul des taux nets de scolarisation ajustés par niveau d'enseignement : collège

	Filles	Garçons	Ensemble
Collégial			
Population en âge du Collège scolarisée au Collège	226 576	223 356	449 932
Population en âge du scolaire du Collège	290 589	309 349	599 938
Taux net de scolarisation au Collège	78,0%	72,2%	75,0%
Population en âge du Collège scolarisée au Primaire	30 968	52 983	83 951
Population en âge du Collège scolarisée au Secondaire	5 555	4 088	9 643
Taux net de scolarisation du Collège ajusté	90,5%	90,7%	90,6%

Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Tableau A5.5 Calcul des taux et des nombres d'enfants non scolarisés (ENS) par niveau d'enseignement

	Filles	Garçons	Ensemble
Préprimaire			
Taux d'ENS en âge du Préprimaire	45,4%	45,2%	45,3%
Nombre d'ENS en âge du Préprimaire	35 378	37 047	72 425
Primaire			
Taux d'ENS en âge du Primaire	6,7%	7,4%	7,0%
Nombre d'ENS en âge du Primaire	34 297	40 385	74 682
Collège			
Taux d'ENS en âge du Collège	9,2%	9,0%	9,1%
Nombre d'ENS en âge du Collège	26 735	27 873	54 608

Source : 5D calculation, d'après les données du ME, INS et calculs de l'auteur

Annexe 6 Résumé des données du ME selon les Cinq dimensions

Dimension 1 Enfants en âge du Préprimaire non scolarisés dans le Préprimaire ou Primaire

Tableau du pourcentage par sexe et autres caractéristiques des enfants en âge du Préprimaire qui ne sont ni en Préprimaire ni en Primaire

	Non scolarisés	Scolarisés en Préprimaire	Scolarisés en Primaire	Scolarisés en Préprimaire ou en Primaire
Garçons				
Total	30,6%	63,1%	6,3%	69,4%
Filles				
Total	30,0%	63,0%	7,0%	70,0%
Total				
Total	30,3%	63,1%	6,6%	69,7%

Dimension 2 Enfants en âge du Primaire qui ne sont ni dans le Primaire ni dans le Secondaire.

Tableau : Taux de fréquentation par âge spécifique, par niveau d'éducation et par sexe.

Filles

Age	Population scolarisée					Population scolarisable	Population scolarisée			
	Préprimaire	Primaire	Collège	Secondaire	Total		Préprimaire	Primaire	Collège	Secondaire
5 ans	55 316	6 084			61 400	87 751	63,0%	6,9%		
6 ans		86 224			86 224	87 046		99,1%		
7 ans		85 129			85 129	85 606		99,4%		
8 ans		82 393			82 393	84 134		97,9%		
9 ans		81 614			81 614	82 279		99,2%		
10 ans		78 384			78 384	80 424		97,5%		
11 ans		72 638	5 607		78 245	78 570		92,5%	7,1%	
12 ans		12 380	61 311		73 691	78 137		15,8%	78,5%	
13 ans		4 525	66 498		71 023	79 126		5,7%	84,0%	
14 ans		1 660	65 957	3 111	70 728	81 537		2,0%	80,9%	3,8%
15 ans			22 228	45 388	67 616	83 948			26,5%	54,1%
16 ans			10 087	54 683	64 770	86 359			11,7%	63,3%
17 ans			3 320	57 801	61 121	88 770			3,7%	65,1%
18 ans			613	56 752	57 365	91 292			0,7%	62,2%
19 ans			130	33 143	33 273	93 912			0,1%	35,3%
20 ans				17 966	17 966	96 623				18,6%
21 ans				7 858	7 858	99 113				7,9%
22 ans				2 484	2 484	101 395				2,4%
Total	55 316	511 031	235 751	279 186	1 081 284					

Garçons

Age	Population scolarisée					Population scolarisable	Population scolarisée			
	Préprimaire	Primaire	Collège	Secondaire	Total		Préprimaire	Primaire	Collège	Secondaire
5 ans	58 273	5 872			64 145	92 403	63,1%	6,4%		
6 ans		90 533			90 533	91 957		98,5%		
7 ans		90 374			90 374	90 774		99,6%		
8 ans		86 919			86 919	89 301		97,3%		
9 ans		85 811			85 811	87 315		98,3%		
10 ans		82 597			82 597	85 329		96,8%		
11 ans		77 792	5 030		82 822	83 343		93,3%	6,0%	
12 ans		19 884	59 311		79 195	82 871		24,0%	71,6%	
13 ans		8 716	66 289		75 005	83 914		10,4%	79,0%	
14 ans		3 762	66 936	2 334	73 032	86 470		4,4%	77,4%	2,7%
15 ans			32 473	33 357	65 830	89 026			36,5%	37,5%
16 ans			15 599	42 029	57 628	91 582			17,0%	45,9%
17 ans			5 110	44 739	49 849	94 138			5,4%	47,5%
18 ans			1 104	42 919	44 023	96 640			1,1%	44,4%
19 ans			288	27 454	27 742	99 061			0,3%	27,7%
20 ans				15 679	15 679	101 371				15,5%
21 ans				11 500	11 500	103 377				11,1%
22 ans				4 067	4 067	105 106				3,9%
Total	58 273	552 260	252 140	224 078	1 086 751					

Total

Age	Population scolarisée					Population scolarisable	Population scolarisée			
	Préprimaire	Primaire	Collège	Secondaire	Total		Préprimaire	Primaire	Collège	Secondaire
5 ans	113 589	11 956			125 545	180 154	63,1%	6,6%		
6 ans		176 757			176 757	179 003		98,7%		
7 ans		175 503			175 503	176 379		99,5%		
8 ans		169 312			169 312	173 435		97,6%		
9 ans		167 425			167 425	169 594		98,7%		
10 ans		160 981			160 981	165 754		97,1%		
11 ans		150 430	10 637		161 067	161 913		92,9%	6,6%	
12 ans		32 264	120 622		152 886	161 008		20,0%	74,9%	
13 ans		13 241	132 787		146 028	163 039		8,1%	81,4%	
14 ans		5 422	132 893	5 445	143 760	168 007		3,2%	79,1%	3,2%
15 ans			54 701	78 745	133 446	172 974			31,6%	45,5%
16 ans			25 686	96 712	122 398	177 941			14,4%	54,4%
17 ans			8 430	102 540	110 970	182 908			4,6%	56,1%
18 ans			1 717	99 671	101 388	187 932			0,9%	53,0%
19 ans			418	60 597	61 015	192 973			0,2%	31,4%
20 ans				33 645	33 645	197 994				17,0%
21 ans				19 358	19 358	202 491				9,6%
22 ans				6 551	6 551	206 502				3,2%
Total	113 589	1 063 291	487 891	503 264	2 168 035					

Tableau : Pourcentage et nombre d'enfants en âge du Primaire non scolarisés, par âge, sexe et autres caractéristiques (Dimension 2)

Âge	Garçons		Filles		Total	
	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés
6	1,5%	1 424	0,9%	822	1,3%	2 246
7	0,4%	400	0,6%	476	0,5%	876
8	2,7%	2 382	2,1%	1 741	2,4%	4 123
9	1,7%	1 504	0,8%	665	1,3%	2 169
10	3,2%	2 732	2,5%	2 041	2,9%	4 773
11	0,6%	521	0,4%	325	0,5%	846
Total	1,7%	8 963	1,2%	6 070	1,5%	15 033

Tableau : Pourcentage et nombre d'enfants en âge du Primaire non scolarisés (Dimension 2) (années avec données disponibles)

Année	Garçons		Filles		Total	
	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés
2012	1,7%	8 963	1,2%	6 070	1,5%	15 033
2006-2007	7,4%	40 385	6,7%	34 297	7,0%	74 682

Tableau : Contact avec l'école d'enfants non scolarisés et en âge de Primaire

	Garçons	Filles	Total
Contact avec l'école			
Ont quitté l'école			7,6%
Qu'on espère voir y entrer dans le futur			53,2%
Qui risquent de ne jamais y entrer			39,2%

Dimension 3 Enfants en âge du Collège qui ne sont ni dans le Primaire ni au Collège

Tableau : Pourcentage et nombre d'enfants en âge du Collège par âge, sexe et autres caractéristiques (Dimension 3)

Âge	Garçons		Filles		Total	
	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés
12	4,4%	3 676	5,7%	4 446	5,0%	8 122
13	10,6%	8 909	10,2%	8 102	10,4%	17 011
14	15,5%	13 438	13,3%	10 809	14,4%	24 247
Total	10,3%	26 023	9,8%	23 357	10%	49 380

Tableau : Pourcentage et nombre d'enfants non scolarisés et en âge du Collège (Dimension 3) (années avec des données disponibles)

Année	Garçons		Filles		Total	
	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés
2013	10,3%	26 023	9,8%	23 357	10,0%	49 380
2006-2007	9,0%	27 873	9,2%	26 735	9,1%	5 608

Tableau : Contact avec l'école d'enfants non scolarisés et en âge de Primaire

	Garçons	Filles	Total
Contact avec l'école			
On quitté l'école			85,3%
Qu'on espère voir y entrer dans le futur			0,0%
Qui risquent de ne jamais y entrer			14,7%

Dimension 4 Enfants dans le Primaire mais risquant d'abandonner.

Tableau : Pourcentage et nombre d'enfants dans le Primaire qui risquent d'abandonner avant la dernière année d'étude (Dimension 4), (années avec données disponibles)

Année	Garçons		Filles		Total	
	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés	Pourcent	Nombre de non scolarisés
2013	3,5%		2,6%		3,0%	
2006-2007	4,6%		4,2%		4,4%	

Pourcentage et nombre de nouveaux entrants en Primaire sans avoir fréquenté le Préprimaire, par âge et autres caractéristiques

		Total	
		Pourcent	Nombre d'enfants
Milieu	Urbain	9,9%	
	Rural	37,4%	
Quintile de richesse	Plus pauvre	44,2%	
	Deuxième	28,6%	
	Moyen	8%	
	Quatrième	8,6%	
	Plus riche	3,6%	
Genre	Garçons	20,5%	
	Filles	20,5%	
Total		20,5%	

Dimension 5 Enfants scolarisés au Collège mais qui risquent d'abandonner

Tableau : Pourcentage et nombre d'enfants scolarisés dans le Primaire mais qui risquent d'abandonner avant la dernière année d'étude du Collège (Dimension 5), (Années avec données disponibles) – MICS

Année	Garçons		Filles		Total	
	Pourcent	Nombre de ceux qui risquent d'abandonner	Pourcent	Nombre de ceux qui risquent d'abandonner	Pourcent	Nombre de ceux qui risquent d'abandonner
2013	15,1%		7,3%		11,1%	
2006-2007	20,3%		11,5%		15,8%	

Annexe 7 Données complémentaires

Données globales (année Préparatoire)

Zone communale et zone non communale

Gouvernorat	Nombre d'écoles	Nombre de groupes	Enfants/ groupe	Effectif des enfants inscrits			Effectif des éducateurs		Ratio Enfants/ Ecole
				Total	Dont filles	% Des filles	Total	Dont femmes	
1 Tunis	46	68	19,3	1 310	645	49,2	63	61	28
2 Tunis	42	50	17,2	858	444	51,7	50	45	20
Ariana	36	51	18,3	934	486	52,0	51	48	26
Mannouba	49	61	19,7	1 202	610	50,7	58	48	25
Ben Arous	54	58	19,7	1 144	584	51,0	55	50	21
Zaghouan	38	40	19,3	771	374	48,5	36	25	20
Bizerte	74	92	21,5	1 976	929	47,0	90	76	27
Béja	62	66	19,1	1 258	611	48,6	66	52	20
Jendouba	92	104	19,5	2 030	1 000	49,3	103	72	22
Siliana	73	87	16,0	1 390	644	46,3	86	60	19
Le Kef	87	95	13,9	1 322	643	48,6	95	76	15
Kasserine	90	92	17,5	1 612	768	47,6	92	36	18
Sidi Bouzid	185	186	16,8	3 117	1 483	47,6	184	87	17
Gafsa	86	92	18,6	1 707	812	47,6	91	60	20
Tozeur	23	24	22,9	550	268	48,7	24	18	24
Kébili	46	57	18,7	1 065	541	50,8	57	27	23
Tataouine	53	62	20,0	1 237	598	48,3	60	33	23
Médenine	122	164	21,2	3 479	1 693	48,7	163	110	29
Gabes	108	118	20,2	2 385	1 159	48,6	118	82	22
1 Sfax	82	89	19,3	1 718	847	49,3	89	55	21
2 Sfax	88	93	20,4	1 895	917	48,4	92	38	22
Mahdia	95	96	21,2	2 038	1 015	49,8	96	60	21
Kairouan	130	153	21,6	3 303	1 602	48,5	153	105	25
Monastir	37	44	22,0	968	477	49,3	43	27	26
Sousse	107	127	22,1	2 801	1 360	48,6	118	99	26
Nabeul	150	160	20,5	3 281	1 623	49,5	160	127	22
Total	2 055	2 329	19,5	45 351	22 133	48,8	2 293	1 577	22

Source : ME

Données globales (Primaire)

Zone communale et zone non communale

Gouvernorat	Nombre d'écoles	Locaux classes	Classes élèves	Moyenne élèves/ classe	Effectif des élèves			Effectif des éducateurs		Moyenne élèves/ enseignant
					Total	Dont filles	% Des filles	Total	Dont femmes	
1 Tunis	92	995	1 521	25,4	38 561	18 655	48,4	2 090	1 575	18,5
2 Tunis	90	906	1 486	26,1	38 848	18 769	48,3	1 997	1 391	19,5
Ariana	87	805	1 498	27,7	41 540	20 195	48,6	1 991	1 422	20,9
Mannouba	95	737	1 280	24,0	30 742	14 949	48,6	1 667	1 004	18,4
Ben Arous	151	1 198	2 019	25,8	52 115	25 343	48,6	2 737	2 068	19,0
Zaghouan	108	531	823	21,7	17 871	8 625	48,3	954	522	18,7
Bizerte	207	1 223	2 256	23,6	53 168	25 420	47,8	2 889	1 902	18,4
Béja	151	830	1 378	20,2	27 895	13 390	48,0	1 806	1 104	15,4
Jendouba	232	1 172	1 976	18,8	37 119	17 612	47,4	2 431	1 271	15,3
Siliana	192	739	1 360	16,5	22 425	10 671	47,6	1 611	773	13,9
Le Kef	194	792	1 421	15,8	22 477	10 773	47,9	1 893	1 057	11,9
Kasserine	301	1 325	2 569	20,0	51 261	24 565	47,9	3 193	1 240	16,1
Sidi Bouzid	317	1 262	2 453	18,2	44 735	21 311	47,6	3 040	1 051	14,7
Gafsa	186	1 121	1 750	18,9	33 000	15 872	48,1	2 326	1 144	14,2
Tozeur	48	299	509	21,6	11 002	5 377	48,9	650	323	16,9
Kébili	78	399	751	19,1	14 354	6 851	47,7	1 016	414	14,1
Tataouine	110	510	824	18,2	15 034	7 235	48,1	980	415	15,3
Médenine	248	1 395	2 473	19,4	47 985	23 032	48,0	3 153	1 521	15,2
Gabes	165	1 017	1 734	20,5	35 562	16 996	47,8	2 395	1 346	14,8
1 Sfax	186	986	1 889	23,6	44 587	21 476	48,2	2 451	1 228	18,2
2 Sfax	182	1 060	1 981	24,2	47 959	23 309	48,6	2 571	1 392	18,7
Mahdia	189	1 082	2 006	22,8	45 669	21 905	48,0	2 396	1 312	19,1
Kairouan	312	1 557	3 071	20,6	63 377	29 923	47,2	3 721	1 787	17,0
Monastir	155	1 241	2 136	26,2	55 872	27 026	48,4	2 807	1 986	19,9
Sousse	178	1 358	2 412	26,1	63 026	30 132	47,8	3 055	2 128	20,6
Nabeul	269	1 661	2 958	24,8	73 375	35 473	48,3	3 966	2 504	18,5
Total	4 523	26 201	46 534	22,1	1 029 559	494 885	48,1	59 786	33 880	17,2

Source : ME

Données globales par gouvernorat (cycle Préparatoire général et enseignement Secondaire)

Gouvernorat	Nombre d'établissements					Elèves			Classes élèves	Ratio élèves/ classe	Enseignants		Ratio élèves/ enseignant
	Cycle préparatoire général seulement	Enseignement secondaire seulement	Mixte	Total	Total	Dont filles	% des filles	Total			Dont femmes		
												Cycle préparatoire général seulement	
1 Tunis	39	25	2	66	44 150	23 066	52,2	1 695	26,0	3 405	2 292	13,0	
2 Tunis	34	18		52	39 122	20 487	52,4	1 443	27,1	3 005	1 995	13,0	
Ariana	26	21	1	48	40 255	21 742	54,0	1 457	27,6	2 961	2 040	13,6	
Mannouba	25	17	1	43	30 844	16 298	52,8	1 153	26,8	2 451	1 493	12,6	
Ben Arous	33	21	5	59	49 532	25 908	52,3	1 808	27,4	3 661	2 424	13,5	
Zaghuan	19	10		29	14 031	7 386	52,6	582	24,1	1 231	612	11,4	
Bizerte	41	23	2	66	47 193	25 520	54,1	1 803	26,2	3 619	2 073	13,0	
Béja	25	19	4	48	26 077	14 360	55,1	1 042	25,0	2 123	1 075	12,3	
Jendouba	30	20	1	51	37 673	20 192	53,6	1 536	24,5	3 041	1 429	12,4	
Siliana	18	19	2	39	21 231	11 450	53,9	913	23,3	1 812	868	11,7	
Le Kef	24	19	2	45	23 935	13 102	54,7	988	24,2	2 013	966	11,9	
Kasserine	32	24	2	58	39 531	20 519	51,9	1 556	25,4	3 158	1 194	12,5	
Sidi Bouzid	33	26	5	64	35 904	18 873	52,6	1 555	23,1	3 236	1 265	11,1	
Gafsa	23	20	18	61	34 677	18 548	53,5	1 419	24,4	2 979	1 303	11,6	
Tozeur	12	9	1	22	9 755	5 506	56,4	448	21,8	946	445	10,3	
Kébili	14	10	11	35	13 869	8 117	58,5	632	21,9	1 450	594	9,6	
Tataouine	15	12	8	35	15 128	8 587	56,8	661	22,9	1 345	511	11,2	
Médénine	44	28	4	76	40 050	22 751	56,8	1 668	24,0	3 528	1 585	11,4	
Gabes	35	23	2	60	32 361	18 146	56,1	1 362	23,8	2 960	1 446	10,9	
1 Sfax	30	24		54	42 304	22 303	52,7	1 627	26,0	3 408	1 791	12,4	
2 Sfax	26	17	3	46	31 298	16 908	54,0	1 195	26,2	2 509	1 332	12,5	
Mahdia	33	22		55	33 484	17 984	53,7	1 353	24,7	2 951	1 390	11,3	
Kairouan	42	25	2	69	46 021	24 702	53,7	1 791	25,7	3 673	1 648	12,5	
Monastir	38	25	6	69	49 104	27 291	55,6	1 871	26,2	3 771	2 170	13,0	
Sousse	37	25	5	67	53 521	28 717	53,7	2 009	26,6	4 016	2 284	13,3	
Nabeul	44	22	3	69	57 550	31 639	55,0	2 142	26,9	4 238	2 287	13,6	
Total	772	524	90	1 386	908 600	490 102	53,9	35 709	25,4	73 490	38 512	12,4	

Source : ME

Equipements par gouvernorat (Primaire)

Gouvernorat	Nombre d'écoles	Ecoles équipées en :											Nbre Bloc Sanitaire élèves
		Internet	Photocopieur	Livres	Eau		Electricité	Route goudronnée	Clôture		Blocs sanitaires enseignants	Blocs sanitaires élèves	
					Sonede	Association			Entière	Partielle			
1 Tunis	92	72	91	79	92	92	92	92	92	92	78	92	385
2 Tunis	90	45	89	76	90	90	85	80	8	69	69	90	341
Ariana	87	52	82	69	86	87	85	67	19	75	75	87	316
Mannouba	95	44	95	86	89	95	85	76	18	80	80	95	332
Ben Arous	151	99	137	127	143	151	134	123	15	90	90	147	482
Zaghouan	108	28	108	107	64	108	100	39	56	67	67	108	336
Bizerte	207	77	204	190	127	207	181	89	80	113	113	206	675
Béja	151	52	151	137	77	151	132	81	55	117	117	151	478
Jendouba	232	64	227	213	107	232	171	98	103	60	60	232	660
Siliana	192	42	189	187	79	191	149	82	73	35	35	192	440
Le Kef	194	40	190	188	81	194	157	104	66	63	63	193	425
Kasserine	301	41	283	249	82	300	170	123	76	153	153	291	603
Sidi Bouzid	317	46	307	301	120	315	185	117	126	190	190	314	599
Gafsa	186	57	175	178	110	186	151	153	30	127	127	186	512
Tozeur	48	48	47	44	44	48	48	48		39	39	48	119
Kébili	78	59	77	72	75	78	75	46	29	24	24	77	175
Tataouine	110	77	110	106	102	110	103	110		73	73	110	258
Médenine	248	170	241	210	218	247	231	229	16	178	178	248	747
Gabes	165	90	161	163	142	165	150	126	31	90	90	165	425
1 Sfax	186	67	181	184	100	186	130	131	37	90	90	186	533
2 Sfax	182	94	180	179	154	182	159	141	36	105	105	182	518
Mahdia	189	60	189	180	167	189	172	136	47	105	105	189	542
Kairouan	312	29	309	299	134	312	232	120	176	166	166	309	711
Monastir	155	120	155	145	155	155	155	146	8	101	101	155	590
Sousse	178	115	178	172	175	177	172	161	15	137	137	178	610
Nabeul	269	110	265	257	204	269	260	158	96	176	176	269	787
Total	4 523	1 798	4 421	4 198	3 017	4 517	3 764	2 876	1 216	2 601	2 601	4 500	12 599

Source : ME

Lieux d'enseignement et d'équipements collectifs par gouvernorat (Primaire)

Gouvernorat	Nombre d'écoles	Salles d'enseignement	Salle polyvalente	Salle informatique	Salle de lecture	Bibliothèque (local)	Atelier	Salle d'enseignants	Bureau de directeur	Bureau d'inspecteur	Infirmier	Jardin scolaire	Terrain de sport
1 Tunis	92	995	7	91	3	6	4	29	91	2	25	66	34
2 Tunis	90	906	3	87	3	3	4	15	88	3	16	62	44
Ariana	87	805	3	83	4	7	8	15	73	2	10	63	39
Mannouba	95	737	1	93		5	7	4	91	2		57	65
Ben Arous	151	1 198	3	139	5	9	7	21	143	5	13	99	48
Zaghwan	108	531	14	108	5	9	12	1	86	1	1	99	59
Bizerte	207	1 223	4	206	9	16	18	21	184	2	8	157	90
Béja	151	830	7	151	6	8	8	2	122	1	3	122	64
Jendouba	232	1 172	5	229	1	3	20	3	178	6	1	209	130
Siliana	192	739	22	190	10	6	11	6	140	4		186	67
Le Kef	194	792	10	188	5	10	11	5	151	2	2	169	49
Kasserine	301	1 325	30	297	4	4	5	2	151			87	103
Sidi Bouzid	317	1 262	5	306	4	5	6	8	203	4	1	192	125
Gafsa	186	1 121	16	167	8	8	5	11	155	2	1	100	118
Tozeur	48	299	2	47	1	3	3	2	44		4	40	34
Kébili	78	399	1	73	1	1	3	3	51		2	53	50
Tataouine	110	510	6	109	3	8	1	19	98		1	86	67
Médénine	248	1 395	12	244	8	19	6	44	198		1	145	119
Gabes	165	1 017	13	161	8	13	12	22	126	2	4	27	71
1 Sfax	186	986	24	185	6	8	8	23	119		20	72	72
2 Sfax	182	1 060	11	181	4	11	10	31	140	1	12	63	93
Mahdia	189	1 082	4	185	6	12	8	14	178		9	139	116
Kairouan	312	1 557	10	304	2	11	13	1	261	1	5	226	165
Monastir	155	1 241		155	9	10	2	21	143	2	11	73	100
Sousse	178	1 358	4	177	13	20	8	20	171	1	26	127	123
Nabeul	269	1 661	8	269	15	17	27	31	259	1	21	233	161
Total	4 523	26 201	225	4 425	143	232	227	374	3 644	44	197	2 952	2 206

Source : ME

Lieux d'enseignement utilisés (cycle Préparatoire général et enseignement Secondaire)

Gouvernorat	Salles d'enseignement général	Salles spécialisées				Salles de permanence	Salles polyvalentes	Salles de sport couvertes	Etablis. disposant de terrains de sport	
		Labo. Sciences naturelles	Labo. physique et technologie	Salle Educa. technique	Labo. technique					Labo. informatique
1 Tunis	1 176	141	188	50	10	153	9	13	23	32
2 Tunis	988	108	128	56	7	119	10	4	11	32
Ariana	1 015	105	130	39	6	119	13	8	16	39
Mannouba	891	82	89	65	9	104	17	9	17	40
Ben Arous	1 288	123	174	109	10	166	34	23	22	53
Zaghouan	495	63	76	24	6	65	25	6	9	25
Bizerte	1 351	113	138	83	12	153	24	12	14	45
Béja	860	76	109	65	9	107	20	10	8	44
Jendouba	1 118	105	110	89	11	141	27	8	9	41
Siliana	735	78	79	58	8	99	25	10	8	33
Le Kef	851	84	113	56	10	117	28	9	13	38
Kasserine	1 245	113	155	92	10	148	26	18	20	57
Sidi Bouzid	1 196	129	123	91	16	164	49	25	10	60
Gafsa	1 106	110	156	33	15	142	19	8	20	55
Tozeur	418	43	46	27	6	56	9	6	7	21
Kébili	519	61	69	39	7	67	10	4	4	35
Tataouine	622	53	79	52	11	87	22	25	4	35
Médenine	1 354	140	148	114	12	169	29	18	23	70
Gabes	1 153	129	145	80	15	152	30	20	22	55
1 Sfax	1 144	133	138	91	14	150	27	13	21	45
2 Sfax	847	95	85	64	5	108	19	12	16	43
Mahdia	1 104	109	120	84	9	133	29	25	10	51
Kairouan	1 379	130	171	99	12	158	33	13	18	67
Monastir	1 447	137	151	108	19	158	21	18	19	66
Sousse	1 522	130	177	106	19	170	18	18	21	57
Nabeul	1 512	165	209	100	12	184	39	19	24	69
Total	27 336	2 755	3 306	1 874	280	3 389	612	354	389	1 208

Source : ME

Lacaux d'équipements collectifs utilisés (cycle Préparatoire général et enseignement Secondaire)

Gouvernorat	Bureaux administratifs	Salles de professeurs	Espace d'internet pour professeurs	Bibliothèques	Salles de lecture	Espace des ressources	Salles de réunion
1 Tunis	470	66	12	42	7	7	3
2 Tunis	358	51	14	33	6	4	3
Ariana	325	49	7	25	8	3	2
Mannouba	285	43	5	32	8	4	4
Ben Arous	465	59	21	52	18	7	15
Zaghouan	190	29	8	24	5	3	0
Bizerte	451	67	15	44	8	2	4
Béja	333	48	7	35	7	5	4
Jendouba	386	52	6	37	6	5	1
Siliana	277	39	6	25	6	2	0
Le Kef	343	45	7	30	7	4	5
Kasserine	452	59	14	45	12	4	7
Sidi Bouzid	465	63	13	47	10	4	5
Gafsa	403	59	14	46	10	2	7
Tozeur	148	22	4	18	4	2	3
Kébili	215	34	7	21	6	3	2
Tataouine	230	35	27	29	14	2	5
Médenine	497	76	25	51	14	5	7
Gabes	390	60	24	50	13	4	9
1 Sfax	434	54	30	48	10	1	8
2 Sfax	328	46	17	38	10	2	3
Mahdia	398	55	12	45	10	4	3
Kairouan	469	69	29	53	13	4	15
Monastir	511	69	36	53	14	2	5
Sousse	518	68	24	49	19	3	9
Nabeul	516	69	17	52	7	4	5
Total	9 857	1 386	401	1 024	252	92	134

Source : ME

Lieux d'enseignement et d'équipements collectifs utilisés par gouvernorat (cycle Préparatoire technique)

Gouvernorat	Salles d'enseignement général	Salles d'Informatique	Salles de technique	Salles spécialisées (*)	Ateliers	Bureaux administratifs	Salles de professeurs	Salles de réunion	Salles de lecture	Terrains de sport
1 Tunis	26	7	20	11	51	30	7			
2 Tunis	7	2		2	13	5	1		1	
Ariana	9	2	3	2	13	6	1			1
Mannouba	8	4	9	2	23	9	1			
Ben Arous	15	6	8	6	31	19	3			1
Zaghuan	7	3	5	3	16	9	2			
Bizerte	16	4	7	6	36	19	3			1
Béja	18	4	4	7	31	18	3	1	1	1
Jendouba	9	3	9	6	22	17	3			
Siliana	12	3	3	4	24	16	3			1
Le Kef	3	1	2	1	9	7	1			
Kasserine	8	3	5	5	21	8	2			
Sidi Bouzid	9	3	3	4	27	15	3			
Gafsa	10	3	3	5	23	18	3	1		
Tozeur	6	2	3	1	18	10	2			1
Kébili	7	2	3	3	18	12	2			
Tataouine	9	3	3	3	16	16	2			
Médenine	10	3	3	6	28	17	3			
Gabes	20	6	7	5	36	19	4			
1 Sfax	32	8	10	7	54	30	6			
2 Sfax	3	1	1	2	9	7	1			
Mahdia	27	9	9	14	42	28	5		1	2
Kairouan	13	4	7	7	34	17	3	1		
Monastir	23	6	13	7	65	32	6			1
Sousse	32	8	11	7	57	30	6			3
Nabeul	26	9	24	14	60	32	7			
Total	365	109	175	140	777	446	83	3	3	12

* Salles de sciences naturelles, physique, technologie.

Source : ME

Annexe 8 Données sur l'enfance menacée, les complexes d'enfance et les CIJE

L'enfance menacée en quelques chiffres

Enfance menacée

Les données 2010 du ministère de l'Intérieur, relatives à l'enfance menacée indiquent les tendances suivantes :

Sur les 579 enfants signalés : 481 sont des garçons et 98 des filles ; 479 ont abandonné l'école et 100 ont continué leur scolarité ; 38 ont moins de 6 ans, 57 ont entre 6 et 13 ans et 484 ont entre 14 et 18 ans.

Les répartitions par catégories sont les suivantes : cas de mendicité (26), enfants de la rue (355), métiers marginaux (151) et migration clandestine (47)

Enfants délinquants 2010

	Total des accusés	Enfants accusés âgés de 0 à 18 ans			Pourcentages
		Garçons	Filles	Total	
Vols	29 589	1 114	101	1 215	4,1%
Agressions	43 305	949	220	1 169	2,69%
Mœurs	19 851	241	95	336	1,69%
Drogues	5 524	45	14	59	1,06%

Source : ministère de l'Intérieur

Complexes d'enfance et Centres intégrés de la jeunesse et de l'enfance

Secteur	Données	2010	2011	2012	Pourcentages évolution 2011/2012
Complexes d'enfance	Nombre d'établissements	68	70	71	0,01
	Nombre d'enfants inscrits	3 422 dont 1 840 filles et 1 582 garçons	3 440 dont 1 845 filles et 1 595 garçons	3 420 dont 1 826 filles et 1 594 garçons	0,52
	Nombre d'enfants intégrés	391 dont 179 en famille, 196 employés et 16 mariés	455 dont 258 en famille, 173 employés et 42 par mariage	467 dont 294 en famille, 159 employés et 14 par mariage	2,63
Centres intégrés de la jeunesse et de l'enfance	Nombre d'établissements	23	23	23	0
	Nombre d'unités de vie	80 (37 pour filles et 43 pour garçons)	78 (35 pour filles et 43 pour garçons)	72 (32 pour filles et 40 pour garçons)	-7,6
	Nombre d'enfants inscrits	2 633 (1 263 filles et 1 370 garçons)	2 631 (1 258 filles et 1 373 garçons)	2 371 (1 144 filles et 1 227 garçons)	-9,8
	Nombre d'enfants résidents	929 (427 filles et 502 garçons)	861 (389 filles et 472 garçons)	688 (318 filles et 370 garçons)	-20,0
	Nombre d'enfants pris en charge par les familles	-	-	175	Nv prog.
	Nombre d'enfants en milieu naturel (accueil du jour)	1 704 (836 filles et 868 garçons)	1 770 (867 filles et 903 garçons)	1 683 (826 filles et 857 garçons)	-5,0
	Nombre d'enfants intégrés	629	306	280	-8,4
	Mode d'intégration	En famille : 415	Famille : 229	Famille : 201	
	Emploi : 201	Emploi : 56	Emploi : 55		
	Mariage : 13	Mariage : 21	Mariage : 23		

Source : Statistiques du SEFF

**Pour plus d'information
consultez notre site internet :**
www.oosci-mena.org

UNICEF Tunisie

58, avenue Tahar Ben Achour
1082, Mutuelleville, Tunis
Tunisie

Tél : +216 71 802.700, +216 71 798.292, +216 71 795.083

Fax : +216 71 793.001

Site web : www.unicef.org.tn/