



unicef

**BILAN DE COMPÉTENCES
ENFANTS À L'ENTRÉE
AU PRIMAIRE AU CAP VERT**



REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée avec le soutien de l'UNICEF ; le bureau national du Cap-Vert et le bureau régional WCARO à Dakar. Il s'agit en effet d'un des trois prototypes en cours de finalisation pour la construction d'un programme régional pour le développement de la petite enfance dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre.

Le rôle de coordination du Ministère de l'Éducation et des Sports a été crucial depuis le début du processus. La préparation technique et logistique des travaux ont eu lieu entre Juillet et Septembre 2012, et l'enquête a été menée au cours de la rentrée scolaire dans 92 écoles primaires rependues dans l'ensemble du territoire national. Cette enquête, qui intègre les références de l'exercice au niveau régional, a été adaptée au contexte du Cap-Vert par une équipe nationale. Les étapes de préparation de la recherche et de l'échantillon ont été accompagnées par l'Institut national de statistiques (INE). L'étude a été menée par une équipe de chercheurs du ministère de l'Éducation et des Sports, grâce à la collaboration avec des structures et des professionnels de l'éducation.

Mme. Narjess Saidane, Nélida Rodrigues et Sandra Martins du Bureau du Cap-Vert et Mme. Mariavittoria Ballotta et M. Nicolas Reuge au niveau du bureau régional de l'UNICEF ont apporté un soutien essentiel au cours de la réalisation de cette étude.

Nous avons bénéficié tout au long de ce processus de l'expertise du professeur M. Alain Mingat de l'Université de Bourgogne, et la collaboration du Pole de Dakar / UNESCO, à travers Mme. Diane Courry, qui a réalisé l'analyse des données et a rédigé ce rapport.

L'expérience et la recherche nous montrent que la période de la petite enfance est essentielle pour le développement intégral de l'enfant tout au long de sa vie. C'est pourquoi la qualité des services préscolaires est si importante. En outre, les investissements dans les premières années de vie sont ceux qui ont le plus d'impact à la fois sur le plan humain que sur le plan financier. Les gouvernements sont donc encouragés à accorder une attention particulière à ce stade (en particulier entre les 0-8 ans), compte tenu de l'impact sur l'enfant en termes psychologiques, cognitifs et socio-émotionnels. Le développement de la petite enfance et particulièrement la promotion de l'apprentissage précoce a un effet direct sur le degré de préparation à l'école primaire et sur la qualité des apprentissages et ce d'une façon cumulative tout au long de l'éducation formelle. La recherche scientifique montre que de nombreux défis dans notre société remontent à l'enfance, une raison de plus pour consacrer une attention particulière à la réalisation des droits des enfants.

Ce rapport d'évaluation des compétences des enfants à l'entrée en primaire au Cap-Vert fait le point sur les compétences acquises par l'enfant au moment de l'admission à l'éducation de base, ce qui nous permet de comprendre les facteurs qui influent sur la variabilité de la performance individuelle de chaque enfant. Cela permet donc d'aider le pays à prendre des décisions efficaces et adaptées au contexte national afin de promouvoir la couverture universelle du préscolaire et d'améliorer sa qualité en favorisant ainsi une éducation de base réussie.

Le développement de la petite enfance : physique, socio-émotionnel, cognitif et langagier, a une grande influence sur le bien-être, la santé, l'apprentissage, la réussite scolaire et la participation citoyenne dans la vie économique et sociale -des aspects qui, sans exception, ont un impact profond sur le fardeau économique du pays. En effet, les économistes affirment actuellement qu'investir dans la petite enfance est un des investissements les plus rentables qu'un pays puisse faire étant donné qu'il offre un rendement élevé sur l'investissement. À l'échelle mondiale, les sociétés qui investissent dans la petite enfance sont celles dont les niveaux d'égalité dans la santé et l'éducation sont les meilleurs au monde. Les gouvernements peuvent donc faire des améliorations substantielles pour la société en mettant en place des politiques qui tiennent compte de la masse de recherche fructueuse en matière d'éducation, santé et réduction de la pauvreté afin de remplir les obligations qui leur incombent en vertu de la Convention Relative aux Droits de l'Enfance des Nations Unies.

Le développement de la petite enfance se positionne sur l'agenda post-2015 et grâce à son engagement, le Cap-Vert est fortement positionné dans la région d'Afrique de l'Ouest et du Centre à ce sujet. Cet engagement a été clairement pris à l'occasion du Forum National sur la petite enfance et au cours de la table ronde ministérielle, qui a permis aux objectifs et résultats attendus d'être définis dès le début dans l'idée de guider les actions à mettre en œuvre pour le développement d'un programme national cohérent pour le développement de la petite enfance.

Etant donné que le Cap-Vert possède des ressources limitées, ainsi que la plupart des pays africains, il devrait élaborer une stratégie d'investissement basée sur un rapport de coût-efficacité, permettant d'augmenter le nombre d'enfants en âge préscolaire bénéficiaires de services de qualité. Dans ce contexte, la construction d'une approche fondée sur des évidences pour la définition des politiques sociales en faveur du développement de la petite enfance est la clé du succès. Le bureau de l'UNICEF au Cap-Vert, en collaboration avec le bureau régional continueront à accompagner les partenaires nationaux dans la traduction des évidences en avantages concrets les enfants les plus jeunes.

Avec ce rapport, les acteurs sociaux pourront passer de la connaissance à l'action en matière d'éducation préscolaire, une étape cruciale pour le développement de la petite enfance et pour le pays à assurer aux enfants un avenir meilleur. Au-delà des données statistiques, ce rapport est une vraie source d'espérance pour les enfants capverdiens puisque la période préscolaire est marquée par l'entrée dans la scolarité formelle et contribue au processus de développement individuel. Le développement de la petite enfance étant la pierre angulaire du développement humain et étant au cœur de la réussite des sociétés.

Ulrika Richardson
Représentante de l'UNICEF au Cap-Vert.
Coordinatrice Résidente du Système des Nations Unies au Cap-Vert.

TABLE DES MATIÈRES

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	P.06
1. L'ENQUÊTE RÉALISÉE, LA POPULATION ENQUÊTÉE ET SA PRÉSCOLARISATION	P.11
1.1 L'enseignement préscolaire au Cap Vert selon les données de l'échantillon	15
1.1.1 Le préscolaire au Cap Vert : cadre normatif	15
1.1.2 La couverture du préscolaire au Cap Vert	16
1.2. Le profil des enfants n'ayant jamais été préscolarisés	16
1.3 Couverture et caractéristiques de l'offre préscolaire	22
2. LE NIVEAU DES ACQUIS DES ENFANTS À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE	P.29
2.1 Description des épreuves utilisées dans l'enquête	29
2.2 Les résultats aux tests et la construction de scores synthétiques	30
2.2.1 Le niveau des acquis des élèves à l'entrée au primaire	31
2.2.2 La construction de mesures synthétiques	38
Construction des scores synthétiques; «méthode directe»	38
Construction d'un score factoriel	40
3. L'INFLUENCE DES VARIABLES SOCIALES SUR LA VARIABILITÉ DES COMPÉTENCES DES ENFANTS	P.45
3.1 Quelques distributions brutes	46
3.2 Modélisation des phénomènes étudiés	49
4. L'INFLUENCE DES MODALITÉS DE PRÉSCOLARISATION SUR LES COMPÉTENCES À L'ENTRÉE EN PRIMAIRE	P.59
4.1 La question de la durée de la préscolarisation	60
4.2 Le type d'établissement fréquenté est-il discriminant ?	62
5. EN GUISE DE CONCLUSION	P.69
5.1 Un rappel des principaux résultats obtenus	64
5.2 Quelques balises plus prospectives	68
ANNEXES	P.69

CONTEXTE ET OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les années de la petite enfance, notamment la période allant de la naissance à 8 ans, sont aujourd'hui reconnues comme une période cruciale pour le développement du jeune enfant tant sur le plan de sa santé physique, que sur son développement moteur, socio-émotionnel, cognitif et langagier. De nombreuses études ont montré qu'une prise en charge appropriée de l'enfant dès son plus jeune âge pouvait conduire à de fortes externalités positives pour l'individu (préparation à l'école améliorée, meilleure rétention scolaire, niveau d'acquisitions renforcés, revenus du travail plus élevés une fois adulte, etc.) mais également pour l'ensemble de la société (productivité accrue des travailleurs, réduction des comportements à risques et délinquants, etc.). Les interventions en faveur du développement de la petite enfance (DPE) améliorent ainsi l'efficacité interne et externe de l'éducation, et réduisent les disparités économiques et sociales (adressant ainsi directement les questions d'équité). Elles sont à cet égard considérées comme des investissements particulièrement porteurs et judicieux.

Parce que les retards pris dans la petite enfance tendent aussi à se cumuler (des retards pris dans le développement de certaines aptitudes entraînent un retard dans le développement ou progression d'autres aptitudes) et qu'ils deviennent difficilement récupérables par la suite, sinon par des interventions bien plus coûteuses (actions curatives, jugements supplémentifs, cours de rattrapage, redoublements etc..), il est préconisé de débiter les actions en faveur du DPE le plus tôt possible.

Conscient des nombreux enjeux et bénéfiques que revêt le DPE, le Ministère de l'Éducation et des Sports (MES) du Cap Vert travaille depuis 2001 sur le développement d'une Stratégie nationale de développement de la petite enfance, qui devrait définir les contours du développement du secteur pour les 0-8 ans. Depuis 2007, les travaux se sont orientés vers une stratégie multisectorielle de la PE. Elle reste cependant encore difficile à concrétiser. Il manque aujourd'hui une vision claire et partagée sur ce que devrait être le Programme de Développement de la Petite Enfance (DPE) dans le pays, sur les rôles et responsabilités des différents intervenants, sur les différents modes d'organisation possibles et leur coût. Ceci reste vrai tant pour le volet éducation parentale que le volet préscolaire. Si aujourd'hui une grande majorité des jeunes enfants fréquente une institution préscolaire (83 pourcent 4-5 ans en 2010 et 68 pourcent des 3-5 ans)¹, très peu d'activités ciblent les enfants plus jeunes.

1. Recensement, 2010.

La volonté du MES d'aller de l'avant et de mettre en place un programme intégré de DPE est toutefois manifeste. C'est dans ce sens qu'avec l'appui de l'UNICEF, il s'est progressivement engagé, depuis la mi-2012, dans le développement de divers outils de cadrage et de programmation du DPE, à savoir :

- un modèle de simulation sous-sectoriel qui servira de base au développement du programme cadre de stratégie du développement de la petite enfance;
- une évaluation des acquis des élèves à l'entrée au primaire, en vue d'appuyer la définition du programme de préscolarisation mais également de celui de la première année primaire;
- une étude sur les des pratiques parentales en matière de prise en charge du jeune enfant, pour assoir le contenu de la stratégie d'éducation parentale².

Une équipe nationale composée de membres de la Direction Générale de l'Enseignement de Base et Secondaire (DGEBS), de la Direction de la Planification, Budgétisation et Gestion (DGPOG) du MES a contribué à la réalisation de ces activités, constituant ainsi un élément de formation.

Le présent rapport présente les résultats de l'évaluation des acquis des élèves à l'entrée au primaire. La pertinence d'une telle évaluation tient essentiellement au côté incertain de ce qu'il serait pertinent de proposer comme contenu dans le préscolaire, notamment communautaire, mais aussi à la variabilité des approches et contenus observés dans le préscolaire public et privé. Ce constat vise à définir des balises empiriquement validées pour définir ces contenus. Pour cela, la référence raisonnable est à rechercher dans la mesure des lacunes enregistrées chez les enfants lorsqu'ils ont accès au cycle primaire.

Un tel bilan, en ciblant une large palette de compétences, notamment celles qu'on attend de l'enfant à son entrée au primaire pour réussir au mieux sa scolarité, permettra de clarifier ces attentes et de fixer des points de références. Il permettra également d'examiner en quoi les activités que l'enfant a pu avoir avant son entrée au primaire (celles notamment liées à la préscolarisation), ont pu contribuer effectivement à sa préparation. Ce bilan pourra ainsi permettre de donner des indications précieuses pour recadrer l'enseignement préscolaire mais également, celui de la première année du primaire.

2. Cette activité s'inscrit dans un programme régional de développement de la petite enfance dans la région Afrique de l'Ouest et Centrale appuyé par UNICEF/WCARO. Pour plus de détails sur ce programme voir la Note Conceptuelle y afférente : Note pour la construction d'un programme régional sur le développement de la Petite Enfance dans les Pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre.

Après une description succincte de l'évaluation et de ses objectifs, le rapport offrira une vue d'ensemble des politiques et de l'offre de préscolaire au Cap Vert (partie I), qui sera suivie de l'analyse des résultats aux tests (partie II). Le rapport se poursuivra par une analyse de l'influence des facteurs sociaux et de la fréquentation du préscolaire sur le niveau de développement de l'enfant (parties III et IV). Les recommandations qui seront formulées sur la base des analyses devrait pouvoir aider à une meilleure structuration du préscolaire et une amélioration de sa qualité.

L'ENQUÊTE RÉALISÉE,
LA POPULATION ENQUÊTÉE
ET SA PRÉSCOLARISATION

LA SITUATION ACTUELLE DES ACTIVITÉS POUR LA PETITE ENFANCE AU TOGO

Le bilan de l'enfant à l'entrée au primaire se veut alimenter le programme de préscolaire (volet curriculum) en permettant d'évaluer dans quelle mesure les nouveaux entrants en première année du primaire sont effectivement «prêts» pour l'école. En effet, ce bilan devrait permettre de faire ressortir les lacunes des enfants dans les domaines de développement cognitif, émotionnel, langagier et moteur, d'en apprécier l'ampleur et les causes en vue de les réduire par un réaménagement du contenu du préscolaire, mais aussi de celui de la première année du primaire dans le court terme, tant que tous les enfants du pays n'auront pas encore accès au préscolaire. Il devrait permettre également, dans une certaine mesure, d'apprécier l'efficacité des différentes institutions de préscolaire (public, privée, communautaire) dans la préparation des enfants à leur scolarisation réussie en primaire, et éventuellement de formuler des recommandations pour leur amélioration. La question de la durée optimale des études préscolaires sera également abordée.

Des outils d'enquête spécifiques ont été développés. Ils se composent:

de **tests d'aptitudes** et d'observations administrés aux nouveaux entrants au primaire qui serviront à mesurer leur niveau de compétences notamment dans les domaines de la motricité fine et de la coordination, de la communication et du langage, et du développement cognitif.

d'un **questionnaire** sur le contexte socio-économique et familial de l'enfant et sur sa situation antérieure vis-à-vis de la préscolarisation.

Les tests ont été préparés avec des spécialistes du développement du jeune enfant et des pédo-psychologues du MES et de l'Institut National de la Statistique pour la construction de l'échantillon. La construction de l'échantillon visait à couvrir la variabilité des cas (par genre, situation par rapport au préscolaire, etc.) afin de pouvoir davantage mettre en exergue les facteurs en jeu. Toutefois, l'échantillon comprend les différentes îles du pays et présente

une représentativité globale au niveau national. La réalisation de l'enquête auprès des primo-entrants des écoles primaires a été assurée par le MED avec l'appui de l'UNICEF. Elle a été conduite quelques jours après la rentrée scolaire – du 24 Septembre au 5 Novembre 2012 - afin de pouvoir mesurer les aptitudes des élèves avant qu'elles n'en incorporent certaines qui auraient été acquises au cours du cycle primaire.

Au total, ce sont 1 190 enfants (578 garçons et 612 filles) répartis dans 92 écoles³ qui ont été enquêtés (le tableau 1, ci-après, donne certains éléments structurels de cet échantillon). L'âge moyen des enfants de l'échantillon est de 75,5 mois (6 ans et 3 mois) variant de 58 mois (4 ans et 10 mois) à 93 mois (7 ans et 11 mois). 48 % des enfants vivent en milieu urbain, et, par complémentarité, 52 % en milieu rural. La répartition par île s'approche de la répartition de la population nationale entre îles; certaines d'entre-elles ont toutefois été surreprésentées afin de pouvoir disposer d'un nombre minimum d'observations.

Une assez grande proportion des enfants vivent avec leurs deux parents (43 %), ou avec l'un des deux et le conjoint de celle/celui-ci (respectivement 20 % et 13 %). 9 % des enfants vivent dans un foyer monoparental; dans la plupart des cas dirigé par une femme. Si la structure du ménage varie peu selon le sexe de l'enfant et son milieu de résidence, on observera toutefois une prévalence un peu plus forte de ménages monoparentaux à résider en milieu rural (10 % contre 7,7 % en milieu urbain).

Les enfants vivent pour 40 % d'entre eux dans un ménage caractérisé comme pauvre; tandis que 21 % vivent dans un ménage à revenus intermédiaires et 17 % dans un ménage que l'on pourrait qualifier de plus aisé ou riche. Notons que pour près de 23 % des enfants enquêtés, il n'a pas été possible d'identifier directement le niveau de richesse du ménage.

3. Soit un cinquième des établissements préscolaires du pays.

Tableau 1
Quelques caractéristiques des enfants enquêtés

	Genre		Milieu		Ensemble
	Garçon	Fille	Urbain	Rural	
Age moyen (mois)	75,7	75,4	75,7	75,3	75,5
Min-Max	59-93	58-92	59-93	58-92	58-93
Région/Ile					
Santo Antão	14,4 %	14,2 %	17,5 %	11,3 %	14,3 %
Sao Vicente	14,4 %	14,2 %	20,2 %	8,9 %	14,3 %
Sao Nicolau	5,4 %	6,4 %	7,0 %	4,8 %	5,9 %
Sal	3,6 %	3,1 %	3,5 %	3,2 %	3,4 %
Boa Vista	3,6 %	4,7 %	3,5 %	4,8 %	4,2 %
Maio	5,0 %	3,4 %	3,5 %	4,8 %	4,2 %
Santiago	38,1 %	37,6 %	32,5 %	42,7 %	37,8 %
Fogo	10,7 %	12,7 %	8,8 %	14,5 %	11,8 %
Brava	4,8 %	3,6 %	3,5 %	4,8 %	4,2 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Cadre familial					
Père et mère	43,3 %	43,6 %	42,1 %	44,7 %	43,4 %
Père et autre	9,3 %	11,1 %	12,5 %	8,2 %	10,3 %
Mère et autre	20,1 %	19,6 %	18,1 %	21,5 %	19,8 %
Père seul	0,5 %	0,5 %	0,2 %	0,8 %	0,5 %
Mère seule	9,2 %	7,7 %	7,5 %	9,2 %	8,4 %
Inconnu	17,6 %	17,5 %	19,6 %	15,6 %	17,6 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Niveau de richesse du ménage					
Pauvre	39,6 %	39,9 %	30,9 %	47,9 %	39,7 %
Moyen	22,3 %	19,4 %	25,8 %	16,3 %	20,8 %
Riche	14,7 %	18,8 %	23,9 %	10,3 %	16,8 %
Inconnu	23,4 %	21,9 %	19,5 %	25,5 %	22,6 %
Total	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
Ensemble	48,6 %	51,4 %	47,9 %	52,1 %	100,0 %
Nombre d'observations	578	612	570	620	1 190

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

1.1

L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE AU CAP VERT SELON LES DONNÉES DE L'ÉCHANTILLON

Les données recueillies dans l'enquête permettent d'apprécier la situation du préscolaire dans le pays par l'intermédiaire des questions rétrospectives posées sur le passé préscolaire de l'enfant. On identifie ainsi à la fois l'état de la couverture du préscolaire dans le pays et les principales caractéristiques de cette offre (type et durée des programmes). Couplées aux informations sur le contexte familial socio-économique de l'enfant, il devient possible de mieux saisir certains aspects de la demande scolaire en permettant de voir qui parmi les filles ou les garçons, les urbains ou les ruraux, les riches ou les pauvres, les enfants vivant dans tel ou tel contexte familial, ou résidant dans telle ou telle île, ont plus de chance d'avoir bénéficié d'une éducation préscolaire et le cas échant de tel ou tel type, et pour telle ou telle durée. Avant d'entamer cette analyse proprement dite, nous nous proposons d'exposer brièvement le cadre normatif dans lequel s'inscrivent les activités préscolaires au Cap Vert et leur développement.

1.1.1

LE PRÉSCOLAIRE AU CAP VERT : CADRE NORMATIF

A ce jour, aucun cadre normatif global structurant le secteur du préscolaire n'existe vraiment. En effet, tel que défini par la loi cadre, le MES ne s'occupe pas directement du préscolaire. Il en définit la politique, assure la supervision des structures, mais ne les crée, ni ne les administre. Cela reste du ressort des municipalités⁴, des ONG/associations/fondations⁵, et du secteur privé (à but lucratif). Le partenariat entre l'Etat et ces intervenants reste aujourd'hui relativement faible, consistant essentiellement en des appuis en formation, en encadrement et fournitures de matériels, jugés par ailleurs insuffisants. Il en résulte une offre préscolaire fragmentée, mise en œuvre par des prestataires variés, avec des niveaux de qualité probablement assez variable d'un prestataire à l'autre. Notons également que le caractère non-obligatoire de cet enseignement, rend encore plus difficile la mise en place d'un mécanisme de redevabilité organisé et efficace.

4. Que nous qualifieront par la suite de «public».

5. Que nous qualifieront par la suite de «communautaire».

1.1.2

LA COUVERTURE DU PRÉSCOLAIRE AU CAP VERT

Le préscolaire, s'il reste non obligatoire au Cap Vert, affiche tout de même une couverture particulièrement forte, au regard de ce qui s'observe dans la région⁶ : en effet, il est estimé que 86,2 % des enfants interviewés ont eu accès⁷ à un enseignement préscolaire. Si ce résultat est des plus encourageants, il ne doit en aucun cas conduire à de la complaisance : en effet, le préscolaire reste encore inaccessible pour 13,8 % des enfants. Comprendre qui sont ces enfants, d'où ils viennent, dans quel type de ménages ils vivent est une première étape pour comprendre certains éléments constitutifs la demande scolaire de ces familles et des contraintes de l'offre de services. Dans la section qui suit, nous nous attachons de façon plus spécifique au profil des enfants entrant en primaire sans avoir reçu préalablement aucune forme de scolarisation pour aucune durée.

1.2

LE PROFIL DES ENFANTS N'AYANT JAMAIS ÉTÉ PRÉSCOLARISÉS

13,8 % des enfants de l'échantillon n'ont donc jamais fréquenté le préscolaire. Si peu de différences apparaissent selon le genre, les chiffres d'accès pour les garçons et les filles étant très proches, des écarts demeurent marqués selon le milieu de résidence : ainsi, la proportion d'enfants n'ayant jamais fréquenté le préscolaire est-elle de 17,7 % en milieu urbain, alors qu'un chiffre de 10,2 % est enregistré en milieu rural. Le cadre familial semble peu discriminant, même si de plus fortes proportions de non-préscolarisés s'observent dans les familles où le chef de ménages est un homme vivant avec sa compagne (15 %); il est intéressant d'observer que les enfants issus des ménages monoparentaux sont les moins fréquents à ne pas avoir eu accès au préscolaire (12 %). Une explication pourrait être que dans l'organisation sociale des ménages monoparentaux, il est plus difficile de garder les enfants durant la journée de travail, ces mamans ou papas seuls trouveraient dans les structures préscolaires une forme de garderie pour ces derniers. Les coûts associés à la préscolarisation pourraient être un facteur contraignant comme l'atteste les niveaux de non-préscolarisation deux fois moins élevés parmi les enfants provenant des ménages riches (7

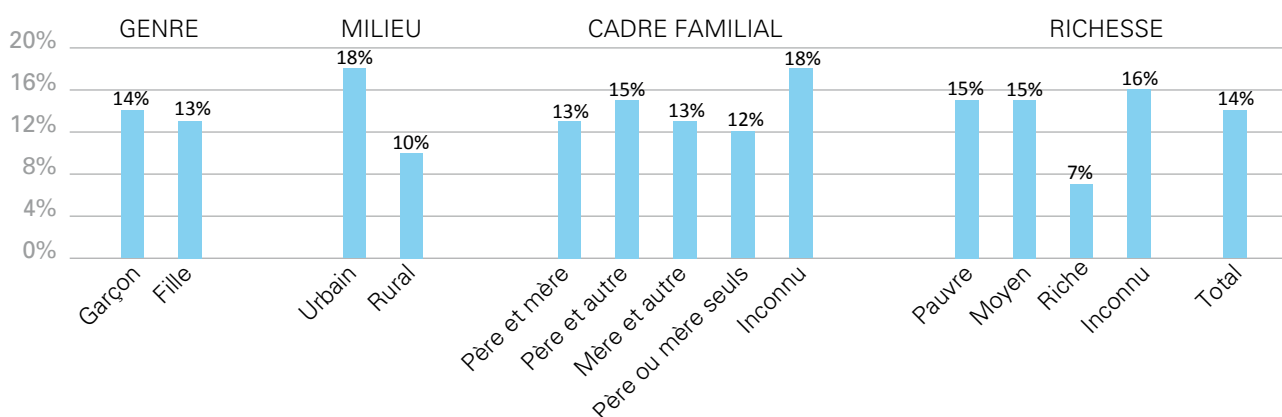
6. En 2010, Le TBS du préscolaire était, en moyenne, de 16 % en Afrique Sub-saharienne.

7. On s'intéresse ici à l'accès au préscolaire. Les enfants ayant fréquenté le préscolaire même quelques mois sont considérés comme ayant eu accès.

% contre 15 %)⁸, sachant que les ménages riches sont aussi en moyenne les plus éduqués et qu'on ne peut pas directement conclure à un effet de nature économique.

Graphique 1

Caractéristiques sociales des enfants jamais préscolarisés

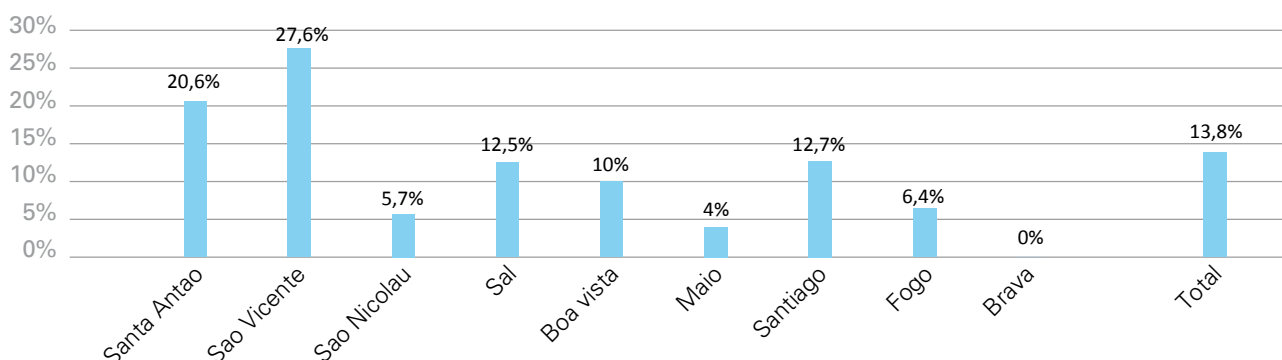


Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012

De très fortes disparités sont également observées d'une île à l'autre, alors que la proportion de ceux qui n'ont pas eu accès au préscolaire est supérieure à 20 % dans les îles de Sao Vicente (27,6 %) et de Santo Antão (20,6 %), elle est inférieure à 7 % dans celles de Fogo (6,4 %), Sao Nicolau (5,7 %) et de Maio (4 %). Dans l'île de Brava, aucun enfant de l'échantillon n'a été touché par la non-préscolarisé. La moyenne obtenue à Santiago cache pour sa part de fortes disparités d'une part entre le Nord et le Sud de l'île (respectivement 20,5 % et 10 %), mais également entre Paria (25 %) et le reste de l'île (11 %).

Graphique 2

Prévalence de la non-préscolarisé par île



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012

8. Se référer à l'annexe 1 pour une description de la construction de la variable «richesse du ménage».

Afin de mieux saisir les facteurs explicatifs de la non-fréquentation du préscolaire, il est commode de recourir à une modélisation multivariée du phénomène étudié. Ceci permet d'apprécier l'effet net (toutes choses égales par ailleurs) des différentes variables en jeu sur la probabilité de n'avoir jamais été au préscolaire. Ce faisant, il sera possible d'évaluer parmi les variables sociales de contexte (île, milieu géographique), liées à l'enfant (sexe, âge) et à son background socio-économique (cadre familial, niveau de richesse), celles qui ont un impact significatif sur la probabilité de n'avoir pas eu accès à un programme préscolaire, et le cas échéant, d'en déterminer leur ampleur et leur sens.

Compte tenu de la nature binaire de la variable à expliquer (probabilité de n'avoir pas fréquenté le préscolaire ou de l'avoir), un modèle logistique est utilisé. Les résultats sont consignés dans le tableau 2 ci-dessous. Seuls les facteurs significatifs y sont présentés. Le modèle complet figure dans le tableau A4 en annexe.

Tableau 2

Facteurs significatifs de la probabilité de n'avoir pas accès au préscolaire

	Coefficient	Rapport de chances	Significativité
Région/Ile (référence : Santo Antão)			
Sao Vicente	0,386	1,47	ns
Sao Nicolau, Maio, Fogo, Brava	- 1,681	0,19	***
Sal, Boavista, Santiago	- 0,626	0,53	***
Milieu de résidence (référence : rural)			
Urbain	0,614	1,85	***
Niveau de vie familial (référence : pauvre/indéterminé)			
Moyen	- 0,524	0,59	**
Riche	- 1,302	0,27	***
Constante	- 1,130	0,25	***
Pseudo R2	12,6 %		

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.
Modèle logistique. *** significatif à 1% ; ** à 5 % ; * à 10 % ; ns non significatif.
Seuls les facteurs statistiquement significatifs sont présentés dans le tableau.

On pourra remarquer que les variables caractérisant le genre de l'enfant et le cadre familial ne sont pas statistiquement significatives. Le sexe de l'enfant ne joue ainsi pas dans la décision des parents de ne pas envoyer leur enfant au préscolaire. Le cadre familial, appréhendé par le fait de vivre avec ses deux parents, l'un d'eux, seul ou avec d'autres adultes, ou encore selon d'autres modes d'organisation familiale, ne semble non plus pas avoir d'incidence sur cette décision. Les variables décisives sur la probabilité de ne pas fréquenter le préscolaire relèvent en revanche de façon plus manifeste de la géographie (île et milieu de résidence) et du niveau économique du ménage.

La probabilité de n'avoir pas fréquenté le préscolaire est ainsi particulièrement faible dans les îles de Sao Nicolau, Maio, Fogo et Brava, et dans une moindre mesure de Sal, Boavista et Santiago⁹. Les enfants de Santo Antão ont en effet 5,4 fois plus de chances de n'avoir pas fréquenté le préscolaire que leurs pairs vivant dans les îles de Sao Nicolau, Maio, Fogo ou Brava et deux fois plus que leurs homologues vivant à Sal, Boavista ou Santiago. Les enfants en zones urbaines sont également plus à risque de ne pas avoir été préscolarisés que leurs pairs ruraux, le rapport de chance s'établissant à 1,85.

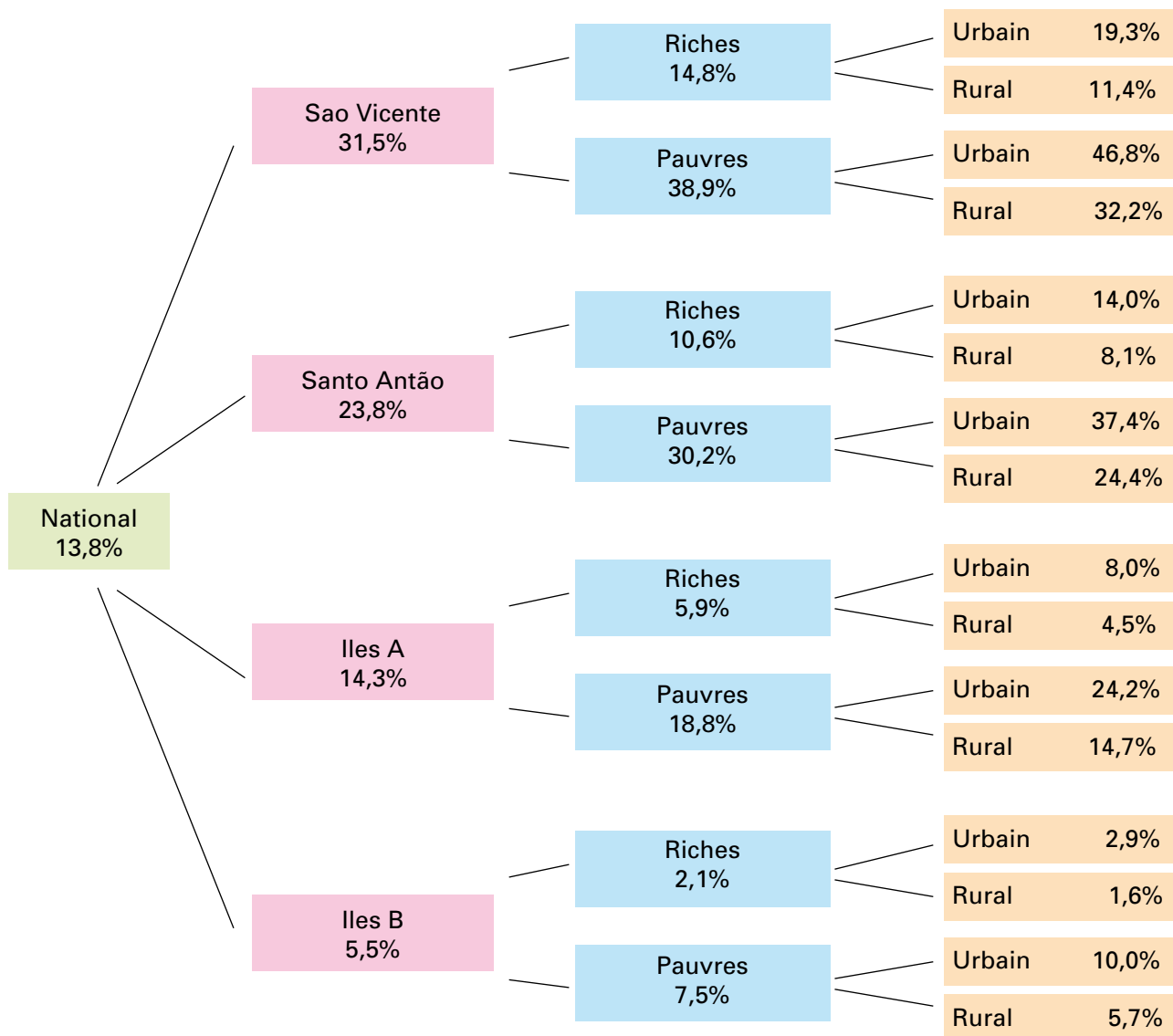
Le niveau socio-économique du ménage apparaît être un déterminant majeur dans la non-scolarisation de l'enfant au préscolaire : ainsi, les enfants des ménages pauvres ont-ils respectivement 3,7 et 1,7 fois plus de chances de ne pas avoir fréquenté un programme de préscolaire que les enfants issus des milieux sociaux aisés ou moyens.

Ces résultats montrent que l'île dans lequel la famille réside représente le premier facteur discriminant dans le fait de ne pas avoir été préscolarisé, suivi du niveau de richesse du ménage, puis du milieu de résidence. Il est possible de simuler la probabilité de non-scolarisation de façon jointe selon ces trois variables et d'en apprécier les valeurs et partant les écarts (arborescence construite dans la figure 1). En effet, ces facteurs se cumulent, produisant des situations très contrastées. Un écart maximal de plus de 45 points de pourcentage est ainsi enregistré entre les circonstances extrêmes à savoir i) les enfants riches résidant dans les zones rurales de Sao Nicolau, Maio, Fogo ou Brava (1,6 % de non-préscolarisation) et ii) les enfants habitant la zone urbaine de Sao Vicente et issus de ménages pauvres (46,8 % de non-préscolarisation).

9. De fortes disparités sont toutefois à noter entre les résidents de Santiago Norte et Sul. La probabilité de ne pas avoir été préscolarisé étant près de 3 fois plus élevée pour les enfants de la zone nord que ceux de la zone sud.

Figure 1

Simulation numérique de la probabilité de n'avoir pas fréquenté le préscolaire selon certaines caractéristiques de l'enfant et de sa famille



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Note: les îles du groupe A sont : Sal, Boavista et Santiago ; celles du groupe B sont Sao Nicolau, Maio, Fogo et Brava.

Si la demande scolaire façonne l'accès au préscolaire, les aspects liés à l'offre peuvent également affecter la fréquentation préscolaire et modeler la décision des parents d'y envoyer, ou pas, leur enfant. N'ayant pas d'informations sur les caractéristiques de l'offre

préscolaire à proximité des ménages qui n'ont pas préscolarisé leurs enfants, cet aspect est abordé via la mobilisation d'informations issues du recensement préscolaire de 2011-12. Deux types d'informations sont ici considérées : i) la densité de l'offre préscolaire dans chaque île appréhendée par le nombre d'enfants scolarisables (4-5 ans) par classe ; et ii) la répartition, au niveau de chaque île, des établissements selon leur type public, privé et communautaire. Ces deux informations sont introduites dans le modèle précédent en remplacement des variables îles¹⁰. L'analyse est présentée ci-dessous. Elle montre un effet fortement négatif du nombre d'enfants par classe sur la probabilité de n'avoir jamais été scolarisé ; ceci suggère la possibilité d'un effet de saturation de l'offre saturée de préscolarisation. La probabilité de ne pas avoir fréquenté le préscolaire est également positivement associée à des proportions plus fortes du communautaire dans l'offre préscolaire, qui pourrait faire suite à des frais de scolarisation plus élevés que dans le public. Quant à l'effet négatif de la part du privé sur la probabilité de non fréquentation, il pourrait s'expliquer par le fort attrait suscité par les structures privées connues pour offrir un enseignement de meilleure qualité ; cet effet peut aussi éventuellement être associé au fait que le privé augmente en général l'offre, faisant moins de pression sur le public.

Tableau 3

Facteurs d'offre significatifs de la probabilité de n'avoir pas accès au préscolaire

	Coefficient	Rapport de chances	Significativité
Distribution de l'offre préscolaire au niveau de l'île			
Part du privé	- 4,584	0,01	**
Part du communautaire	2,191	8,94	***
Densité de l'offre (île) (1)	0,241	1,27	***
Niveau de vie familial (référence : autre)			
Riche	- 0,983	0,37	***
Constante	- 7,424	0,001	***
Pseudo R2	9.9 %		

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.
Modèle logistique. *** significatif à 1%, ** à 5%, * à 10%, ns non significatif.
Seuls les facteurs statistiquement significatifs sont présentés dans le tableau. (1) nombre d'enfants scolarisables par classe (4-5 ans).

10. On réfèrera le lecteur à l'annexe 2 qui offre une description

1.3 COUVERTURE ET CARACTÉRISTIQUES DE L'OFFRE PRÉSCOLAIRE

Parmi les 86 % d'enfants de l'échantillon qui ont fréquenté une structure préscolaire, près de la moitié (49 %) l'ont été dans un établissement public, et 37,4 % dans une structure de type communautaire¹¹. Avec à peine 8 % des enfants préscolarisés dans des structures de statut privé, on identifie que cette formule n'assure qu'une fraction très minoritaire de l'offre de services à ce niveau¹².

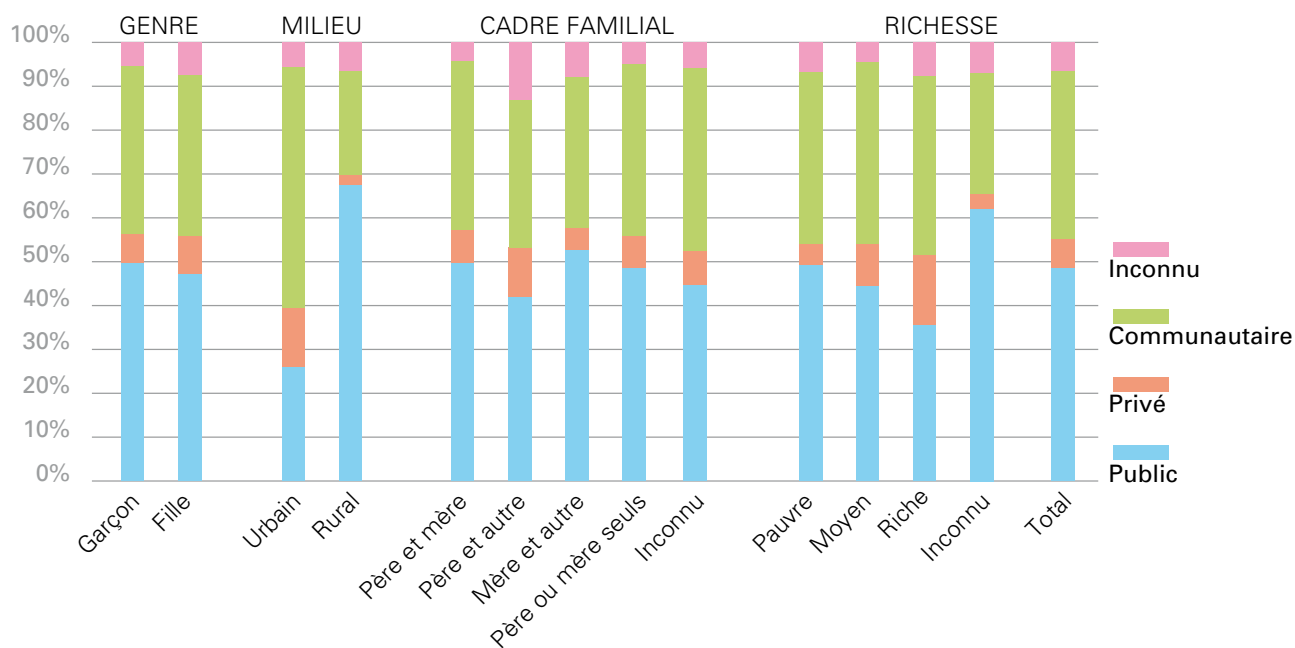
Si les parents semblent opter de manière un peu plus fréquente pour un établissement privé lorsqu'il s'agit de leur fille plutôt que leur garçon, le chiffre de la participation des filles dans les secteurs public et communautaire reste toutefois similaire à celui des garçons. Beaucoup plus discriminant est le milieu de résidence de la famille : alors que le public dessert majoritairement le milieu rural (75,6 % des enfants ruraux y ont accès, contre 24,4 % des enfants urbains), les structures privées et communautaires sont sensiblement plus présentes en milieu urbain, celles-ci ayant accueilli respectivement 82 % et 66 % des enfants, contre 17 % et 34 % en milieu rural.

Le recours au privé est particulièrement faible parmi les ménages dirigés par une femme avec partenaire (5 %) qui s'appuie pour l'essentiel sur les structures publiques (53 % des cas). Il est par contre une option plus fréquemment choisie par les ménages riches (17 % des cas) que par les ménages pauvres ; ils ne sont effet que 5 % à y avoir préscolarisé leurs enfants. Ces derniers favorisent de façon générale l'enseignement public (49 % de préscolarisés). La formule communautaire reste, pour sa part, sollicitée de manière égale par ces différentes catégories de ménages.

11. Le communautaire recouvre ici des établissements très hétérogènes dans leur financement, gestion, qualité et prix, incluant des établissements appuyés par des ONG, communautés religieuses, fondations.

12. L'information était manquante pour 6,2 % des enfants préscolarisés.

Graphique 3

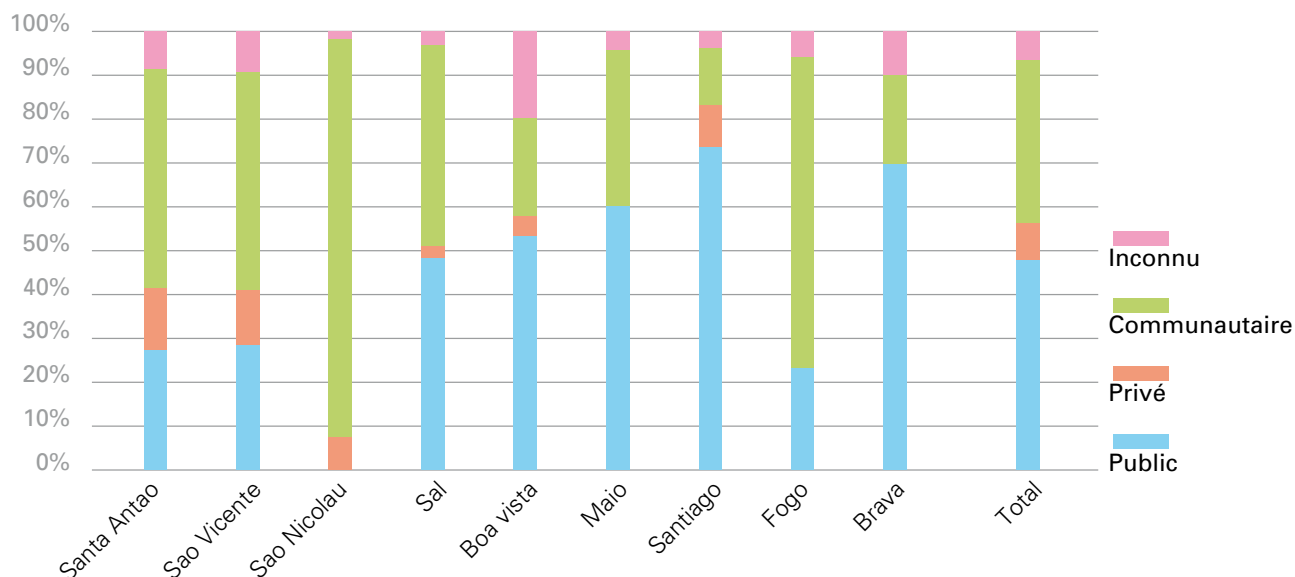
Type de préscolaire fréquenté selon certaines caractéristiques sociales

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

L'offre d'enseignement préscolaire est également très contrastée d'une île à l'autre. Ainsi, le public est-il majoritaire dans les îles de Santiago (74 %), de Brava (70 %), de Maio (60 %) et de Boa Vista (53 %) ; de façon contrastée, la formule communautaire est davantage présente dans les îles de Sao Nicolau (91 %), de Fogo (70 %), de Santo Antão et de Sao Vicente (50 %). Quant aux structures privées, on note que leur implantation est relativement forte à Santo Antão (14 %) et Sao Vicente (13 %), mais qu'elle est inexistante dans les îles de Brava, Fogo et Maio.

Graphique 4

Type d'établissement préscolaire fréquenté selon l'île



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Concernant la durée de préscolarisation des enfants entrant en primaire, on note que la grande majorité des enfants préscolarisés (63 %) l'ont été pour une durée de 2 ans et 29 % pour une durée de 3 ans et plus¹³; 4,4 % des enfants de l'échantillon ont bénéficié d'une seule année.

13. Cette catégorie inclut les crèches et jardins d'enfants qu'il n'était pas possible de distinguer du préscolaire.

Tableau 4

Durée du préscolaire selon certaines caractéristiques des enfants préscolarisés

Catégorie		Durée				Total
		1 année	2 années	3 et +	Inconnue	
Genre	Garçon	5,0 %	61,3 %	29,8 %	3,8 %	100 %
	Fille	3,8 %	64,2 %	28,9 %	3,2 %	100 %
Milieu	Urbain	4,9 %	60,3 %	28,1 %	6,6 %	100 %
	Rural	3,9 %	64,8 %	30,3 %	0,9 %	100 %
Ile	Santo Antão	8,9 %	83,7 %	5,9 %	1,5 %	100 %
	Sao Vicente	8,9 %	66,7 %	22,0 %	2,4 %	100 %
	Sao Nicolau	1,5 %	24,2 %	72,7 %	1,5 %	100 %
	Sal	0,0 %	48,6 %	40,0 %	11,4 %	100 %
	Boa Vista	2,2 %	53,3 %	40,0 %	4,4 %	100 %
	Maio	4,2 %	47,9 %	43,8 %	4,2 %	100 %
	Santiago	3,8 %	64,9 %	27,0 %	4,3 %	100 %
	Fogo	1,5 %	78,6 %	16,0 %	3,8 %	100 %
Brava	2,0 %	22,0 %	76,0 %	0,0 %	100 %	
Cadre familial	Père et mère	5,1 %	65,0 %	25,7 %	4,2 %	100 %
	Père et autre	8,7 %	58,7 %	31,7 %	1,0 %	100 %
	Mère et autre	2,4 %	58,0 %	37,1 %	2,4 %	100 %
	Père ou mère seuls	3,2 %	55,9 %	38,7 %	2,2 %	100 %
	Inconnu	2,9 %	68,6 %	23,3 %	5,2 %	100 %
Niveau de richesse	Pauvre	4,5 %	63,1 %	30,0 %	2,5 %	100 %
	Moyen	6,2 %	58,1 %	33,3 %	2,4 %	100 %
	Riche	2,1 %	60,4 %	33,7 %	3,7 %	100 %
	Inconnu	4,4 %	68,4 %	20,9 %	6,2 %	100 %
Total		4,4 %	62,8 %	29,3 %	3,5 %	100 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Les disparités les plus fortes sont observées entre îles : les proportions d'enfants n'ayant suivi qu'une année de préscolaire sont relativement plus fortes à Santo Antão et Sao Vicente (9 %), alors que les programmes longs (de 3 ans et plus) sont relativement plus fréquents à Brava, (76 %), Sao Nicolau (72,7 %), Maio (43,8 %), Bao vista et à Sal (40 %).

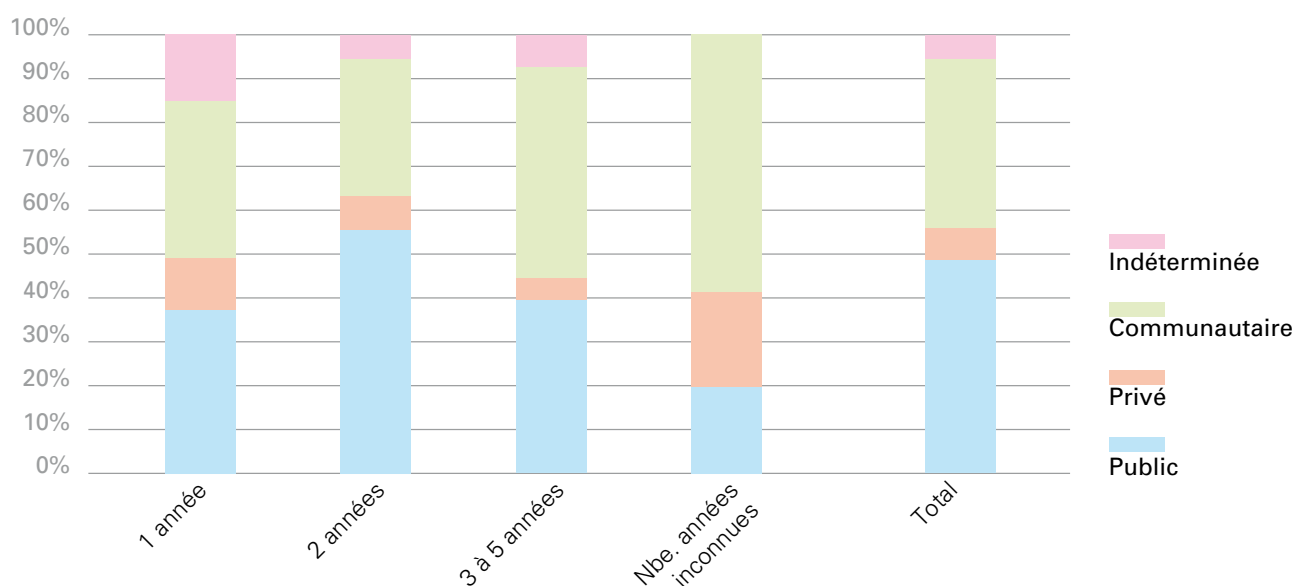
Les programmes longs sont également davantage prisés par les ménages monoparentaux (38,7 %) et les mères avec partenaire (37 %), en lien certainement avec le mode d'organisation de ces familles (pas de tuteur pour garder les enfants pendant la journée de travail). Cette durée est relativement moins fréquente (25 %) chez les ménages standards (avec les deux parents) qui, en général, optent pour un préscolaire de deux ans (65 % des cas).

Le niveau de richesse du ménage ne semble pas très discriminant; on notera toutefois une prévalence plus forte des programmes de un an parmi les ménages à revenus intermédiaires (6 %, contre 2 % chez les ménages riches).

L'offre tend à varier selon la durée de l'enseignement : les enfants ayant suivi un programme de 2 ans ont en majorité été scolarisés dans le public (55 %) alors que ceux ayant suivi un programme long (3 ans et plus) l'ont été plus souvent dans le communautaire (48 %).

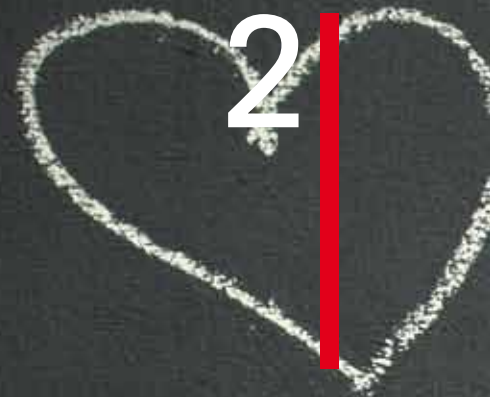
Graphique 5

Durée de préscolarisation et type d'établissement préscolaire fréquenté



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

2



NIVEAU DES ACQUIS
DES ENFANTS À
L'ENTRÉE AU PRIMAIRE
(RÉSULTATS AUX TESTS)

NIVEAU DES ACQUIS DES ENFANTS À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE (RÉSULTATS AUX TESTS)

Cette partie porte sur la mesure et l'analyse du niveau de développement de l'enfant capverdien au moment où il a accès à la scolarisation primaire.

Il est connu que les pratiques parentales et les idées sur le développement des enfants (quand et comment se développent les aptitudes et compétences de l'enfant) sont dans une très large mesure déterminées par les idéaux culturels. Toutefois, à côté de compétences et aptitudes spécifiques à une culture donnée, on trouve des compétences qui se retrouvent d'une culture à l'autre, d'un contexte à l'autre. Dans quelle mesure en est-il ainsi de certaines aptitudes pertinentes dans le cadre scolaire ? Avec l'universalisation de l'école, les aptitudes requises deviennent plus homogènes entre les différentes cultures. On pense ici à des aptitudes comme celles liées au langage ou à la reconnaissance et le traitement de symboles, mais également des aptitudes sociales, comme savoir comment fonctionner en groupe, attendre son tour, ou contrôler une réponse initiale. Ce sont des aptitudes qui sont utiles pour l'école, mais aussi pour l'adaptabilité dans la vie (Fernald et al., 2009).

Quatre grands domaines d'aptitudes ont été retenus pour apprécier le développement de l'enfant. Il s'agit des aptitudes i) cognitives, ii) socio-émotionnelles, iii) motrices, et iv) de communication (voir annexe 3 pour une description brève de ces aptitudes). Tous ces domaines contribuent tant au développement individuel qu'à une bonne préparation au cycle primaire. Ils sont interdépendants et en ce sens, il est important quand on analyse le DPE, d'en évaluer les différentes facettes.

Pour apprécier chacune de ces aptitudes, différentes dimensions (12 au total), dont on sait qu'elles ont leur importance pour la préparation à l'école, ont été retenues :

Aptitudes cognitives : Espace – Temps ; Grandeurs – Quantités ; Formes – Couleurs; Codage – Transfert; Attention – Concentration – Mémoire; et Fonctions Exécutives.

Aptitudes socio-émotionnelles : Autonomie et socialisation.

Capacités motrices : Graphisme; rythme.

Aptitude de langage/communication : Expression; compréhension.

2.1

DESCRIPTION DES ÉPREUVES UTILISÉES DANS L'ENQUÊTE

Pour chacune des dimensions retenues, des items spécifiques ont été construits et eux-mêmes testés sur une population comparable à celle qui sera enquêtée (pour plus de détails sur les tests et les balises utilisées pour caractériser chacune des dimensions, le lecteur peut se reporter au tableau A2 en annexe). Quelques principes de base ont sous-tendu leur développement :

Le test doit être juste: la mesure devant rester valide (mesure ce qui doit être mesuré) et fiable (mesure la même chose dans le temps) pour des enfants de caractéristiques différentes (genre, milieu d'origine, etc.)

Le type de matériel utilisé doit être familier (photos, images, symboles, etc.)

Le type de matériel utilisé doit être pertinent sur le plan culturel

Le test doit être conduit dans un lieu connu/sécurisant pour l'enfant (comme sa salle de classe)

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

Trois modalités de passation de tests ont été employées : i) passation individuelle auprès de chaque enfant; passation collective auprès des enfants répartis en groupes de 5, et iii) observation directe de l'enfant par l'enquêteur au cours de la passation des épreuves. Le recours à divers modes de passation émane d'un souci d'efficacité : l'idée étant de pouvoir administrer un maximum de tests à l'enfant en un minimum de temps, sans toutefois perdre en précision de mesure¹⁴. Au total, ce sont 35 items qui ont été administrés, pour l'essentiel en mode collectif (dans 21 cas sur 35); l'observation n'a été utilisée que dans 4 cas. Elle a consisté en des observations directes de l'enquêteur ou encore en des questions posées à l'instituteur par l'enquêteur sur le comportement de l'enfant.

14. La durée de passation par groupe d'enfants variait entre 1h15 et 2 heures.

Le tableau 5 ci-dessous offre une vue d'ensemble des domaines/dimensions couverts par les tests et leur mode d'administration privilégié.

Tableau 5

Présentation des instruments d'évaluation des enfants à l'entrée au primaire

Domaine/Aptitude	Dimension	Test (Enfant)		Observation (Enquêteur)	
		Instrument	Items	Instrument	Items
Développement cognitif	1 - Espace – Temps	Collectif	4		
	2 - Grandeurs – Quantités	Collectif	3		
	3 - Formes – Couleurs	Collectif	2		
	4 - Sériation, classification et association	Collectif	2		
	5 - Codage – Transfert	Collectif	1		
	6 - Attention – Concentration – Mémoire	Collectif/ Individuel	2	Collectif (Enquêteur)	1
	7 - Fonctions exécutives	Individuel	2		
Comportements socio-émotionnels	8 - Autonomie, socialisation			Collectif (Instituteur)	
Capacités motrices	9 – Graphisme	Collectif	5		3
	10 – Rythme	Collectif	1		
Capacités de communication	11 – Expression	Collectif/ Individuel	5		
	12 – Compréhension	Individuel	4		

2.2 LES RÉSULTATS AUX TESTS ET LA CONSTRUCTION DE SCORES SYNTHÉTIQUES

L'analyse des résultats aux tests se fera à trois niveaux : i) le premier niveau d'analyse s'attachera à travers une analyse brute des résultats, à identifier les domaines où les enfants présentent des déficits et à en apprécier l'ampleur; ii) le deuxième niveau d'analyse visera

à mettre en rapport les résultats aux tests avec un certain nombre de caractéristiques de l'enfant et de sa famille en vue de mieux comprendre l'influence des variables sociales dans la variabilité du développement des aptitudes de l'enfant compte tenu de son âge et sexe; et iii) le troisième niveau visera à introduire plus spécifiquement le passé préscolaire de l'enfant afin d'établir l'existence et éventuellement l'intensité d'un lien entre le passé préscolaire de l'enfant et son niveau d'acquisitions lorsqu'il se présente à l'entrée au cycle primaire. L'analyse des acquis des élèves pourra se faire à partir des résultats bruts obtenus aux différents tests; elle pourra se fonder aussi sur des mesures synthétiques par grands domaines d'aptitudes identifiés au préalable.

2.2.1 LE NIVEAU DES ACQUIS DES ÉLÈVES À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE

Les résultats bruts aux différents items sont consignés dans le tableau 5 ci-dessous¹⁵.

Tableau 6
Les résultats bruts aux différents items du test

Domaine/ Dimension	Items	Niveau atteint (%)				Echec (%)
		1	2	3	4	
Aptitudes cognitives						
Espace / Temps	Avant – Après	42,7				57,3
	Devant – Derrière	87,1				12,9
	Au-dessus - en dessous	97,6				2,4
	Latéralisation: gauche – droite	60,9				39,1
Grandeurs – Quantités	Comparer cardinal d'ensembles d'éléments de taille variée	70,3				29,7
	Plus petit et plus grand (taille)	86,1				13,9
	Identification des nombres	88,5				11,5
Formes – Couleurs	Identification des formes	70,5				29,5
	Connaissance des couleurs	80,8				19,2

15. Le tableau A3 en annexe présente le taux d'échec par item désagrégé selon le genre et le milieu de résidence.

**NIVEAU DES ACQUIS DES ENFANTS
À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE
(RÉSULTATS AUX TESTS)**

Sérialisation – Classification	Éléments distinctifs dans un ensemble (taille, forme)	44,1	29,4			26,5
	Reconnaissance des similitudes et des différences	11,2	70,8			18,1
Rythme	Rythme / Séquence niveau 1 (mettre le signe qui convient X ou I)	54,3				45,7
	Rythme / Séquence niveau 2 (mettre le signe qui convient I ou II ou III)	35,8				64,2
	Codage / Transfert (mettre le signe qui convient selon la couleur de la case vide I, X ou II)	41,3				58,7
Codage -Transfert	Exercice avec liaison symbole – action	67,3	6,4			26,3
Concentration - Attention Mémoire	Ecouter une histoire - observation du niveau d'attention	3,4	6,0	12,9	76,3	1,5
	Ecouter et extraire des éléments d'une histoire	35,2	52,9			11,8
	Retrouver le contenu de cartes	44,5	49,7			5,8
Fonctions exécutives	Reproduire des motifs de gauche à droite	83,7				16,3
	Décrire des images selon leur séquence (de gauche à droite)	56,8				43,2

Aptitudes socio-émotionnelles

Autonomie, socialisation	L'enfant peut préparer ses effets scolaires tout seul, sans aide	5,5	92,6			1,9
	L'enfant peut manger tout seul, sans aide	1,8	96,8			1,4
	L'enfant joue avec ses camarades	3,0	94,6			2,4

Aptitudes motrices

Graphisme	Reproduire des formes/caractères	36,2	36,6			27,2
	Représenter une forme humaine	25,2	71,3			3,5
	Reproduire un objet proposé	21,4	68,8			9,8
	Dessiner une maison complète	17,8	72,6			9,6
	Reproduire des lettres	13,1	17,3	11,8	41,2	16,6
Rythme	Sauter, marcher, courir sur la base d'un rythme donné	32,0	65,0			3,0

Aptitudes de langage/communication						
Expression	Connaître son nom complet	8,6	88,2		3,2	
	Décrire ce qui entoure sa maison (logique)	84,1	0,5		15,4	
	Décrire ce qui entoure sa maison (expression)	86,5	0,8		12,7	
	Distinguer des éléments vivants sur un dessin	29,8	18,7	18,6	29,3	3,6
	Nommer les jours de la semaine (au moins 3)	52,4				47,6
Compréhension	Comprendre des instructions simples (créole et portugais)	56,3	41,9		1,8	
	Comprendre des instructions simples (créole et portugais)	55,5	40,8		3,7	
	Phrase simple en créole	21,4	73,8		4,8	
	Phrase simple en portugais	23,2	61,6		15,2	

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Alors que certains items sont sous forme binaire (1 a réussi le test, 0 n'a pas réussi le test), d'autres offrent plusieurs degrés de réalisation croissants, selon que le test ait été exécuté de manière partielle/approximative ou dans sa totalité. Ceci est le cas par exemple du test relatif aux aptitudes motrices/graphique qui distingue 5 niveaux de réalisation selon que l'enfant ait pu reproduire, aucune, une, deux, trois ou quatre lettres correctement.

Parce que le degré de réalisation du test est un indicateur du degré de maîtrise de l'aptitude testée, la lecture des résultats permettra d'identifier directement les zones où les enfants présentent des lacunes (l'aptitude n'est pas correctement/totalement maîtrisée) et d'en évaluer l'ampleur et la gravité (l'aptitude n'est pas maîtrisée; elle est en voie de l'être)¹⁶.

Les résultats montrent tout d'abord l'existence une grande variété interindividuelle dans la réussite aux tests; d'un domaine à l'autre, mais également au sein d'un même domaine. Dans un premier temps, nous nous proposons de passer en revue les résultats obtenus aux différents tests par domaine et dimension.

16. La non-maîtrise de l'aptitude, qui pourrait s'apparenter à un retard pris par l'enfant dans le domaine considéré, doit s'apprécier au regard de la moyenne des résultats obtenus par les enfants de même âge. L'endroit où l'on place le curseur de réussite est également fortement contextualisé et doit donc s'apprécier au regard de ce qui est attendu de l'enfant dans le contexte donné.

DOMAINE DES APTITUDES COGNITIVES

Espace-temps : si les notions d'au-dessus et d'en dessous et de devant-derrrière sont bien comprises, celles relatives à la latérisation (39 % d'échec) et à la notion d'avant-après (57 % d'échec) le sont beaucoup moins.

Grandeurs-Quantités : l'identification des nombres et de la taille semblent bien comprises par l'ensemble des enfants (réussite de 88 % et 86 % respectivement); toutefois, lorsque combinées, ce ne sont plus que 70 % des enfants qui en maîtrisent les concepts.

Formes et couleurs : si 80% des enfants identifient correctement les couleurs, l'identification des formes restent plus difficile, n'ayant été correctement appréciée que par 70 % des enfants.

Sérialisation-classification : la capacité d'identifier un élément intrus dans un ensemble est moins bien maîtrisée que celle d'identifier des éléments similaires dans un ensemble d'images : ils sont ainsi 44 % et 29 % à reconnaître respectivement un et deux éléments intrus contre 11 % et 71 % respectivement dans le cas de l'identification d'une et deux images similaires dans un ensemble.

Codage-transfert : l'aptitude de codage-transfert est partiellement maîtrisée par la majorité des enfants (67 %) et totalement par 6 % d'entre eux. Pour 26 % des enfants, l'aptitude reste non acquise.

Concentration-attention-mémoire : la plupart des élèves (76 %) sont à même d'écouter une histoire jusqu'à son terme; seul un dixième d'entre eux décrochent avant la moitié de l'histoire. A une série de questions posées sur l'histoire entendue, 35 % des enfants ont été capables de répondre à une ou deux questions (sur 3) et 53 % ont pu répondre aux trois questions. La maîtrise partielle de ces aptitudes est confirmée par un autre test, où les enfants doivent retrouver le contenu de cartes visionnées puis retournées : ils sont 50 % à réussir le test – i.e. retrouver 3 images (sur 5 présentées), 44 % à en retrouver une ou deux et 12 % à n'en retrouver aucune.

Fonctions exécutives : alors que la reproduction de forme de gauche à droite est partiellement ou correctement exécutée par 84 % des enfants, la description d'images dans le bon sens ne l'est que dans 57 % des cas. Les fonctions exécutives semblent mal maîtrisées par un nombre important d'enfants.

DOMAINE DES APTITUDES SOCIO-ÉMOTIONNELLES

Autonomie et socialisation : les enfants arrivent au primaire avec de bonnes aptitudes d'autonomie et de socialisation : manger seul, préparer ses effets scolaires seuls ne posent pas de problèmes majeurs (acquis dans 93 % et 97 % des cas); les enfants jouent également facilement avec leurs pairs (pour 95 % d'entre eux).

DOMAINE DES APTITUDES MOTRICES

Graphisme : dessiner une forme humaine /une maison ou reproduire un objet connu est correctement effectué par une grande majorité des enfants (en moyenne 70 % d'entre eux) et dans un cinquième et un quart des cas effectué partiellement. La reproduction de lettres ou de caractères reste plus compliquée n'étant parfaitement accomplie que par 17 % et 37 % des enfants et partiellement par respectivement 13 % et 36 % d'entre eux. Le taux d'échec est particulièrement fort pour ce qui est de la reproduction de caractères (atteignant 27 %).

Rythme : il s'agissait ici de sauter, marcher ou courir selon un rythme donné par l'enquêteur (tape dans les mains, plus ou moins continue/rapide). Dans la majorité des cas (65 %), les enfants ont correctement réagi aux stimuli proposés. Le taux d'échec est faible, à 3 %. Pour 32% des enfants, la maîtrise de l'aptitude est en cours de développement.

APTITUDES DE LANGAGE/COMMUNICATION

Expression : si les enfants n'éprouvent pas de difficultés majeures à dire leur nom complet, ils montrent plus de problèmes à décrire de manière logique et articulée les éléments qui entourent leur maison : ces aptitudes sont en général partiellement maîtrisées (par 85 % des enfants environ), quand elles ne le sont pas du tout (respectivement par 15 % et 12 % des enfants). Les jours de la semaine sont également peu connus : 48 % des enfants ne sont pas à même d'en citer au moins 3. Les enfants éprouvent également des difficultés à distinguer les objets vivants des objets inanimés. Ils sont près de 30 % à ne pouvoir identifier correctement qu'un élément, 18 % à en identifier deux et trois, et 29 % quatre.

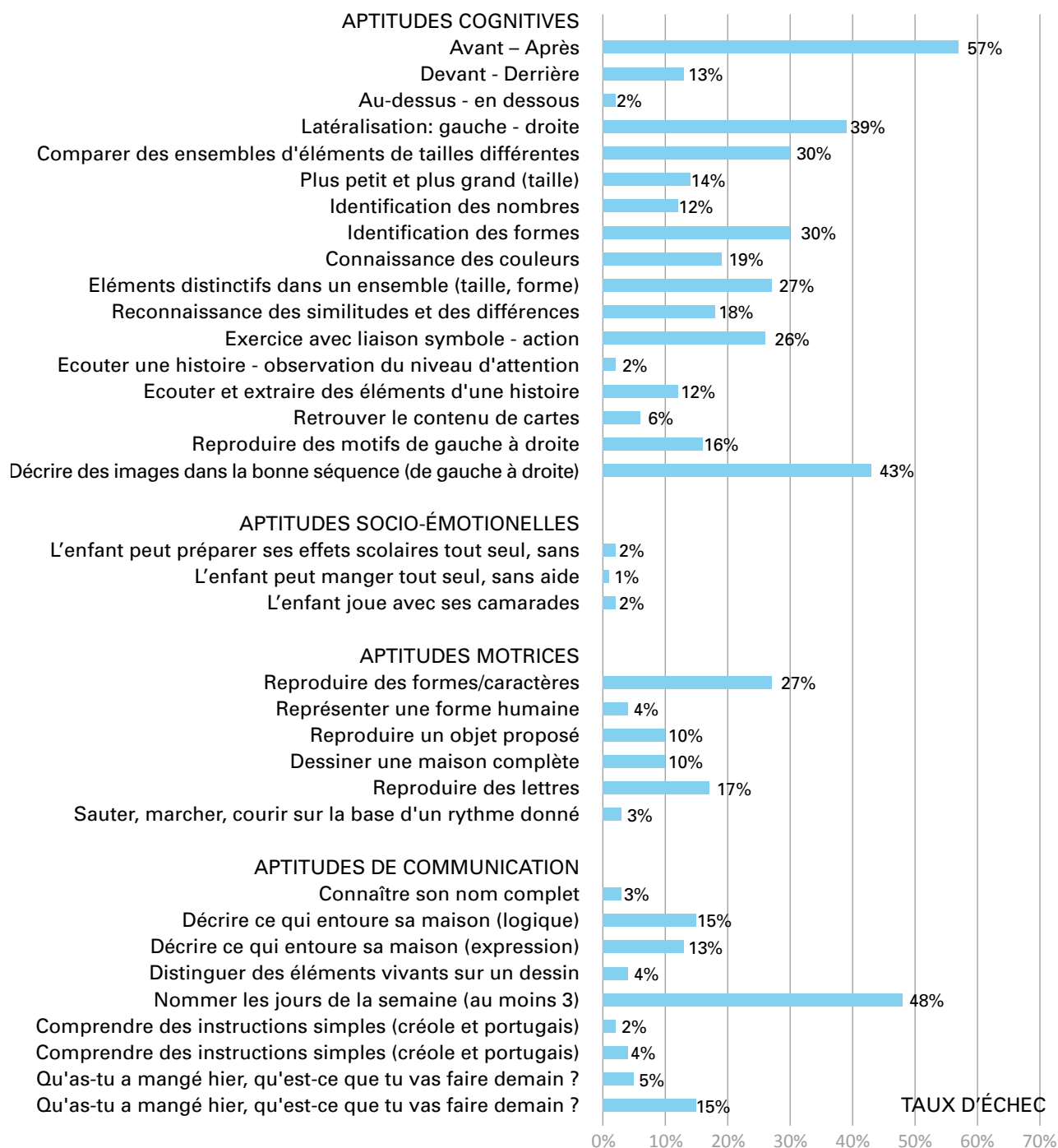
Compréhension : à des instructions données en portugais et en créole, les enfants interagissent dans 40 % des cas de manière correcte (dans 55 % des cas de manière partiellement correcte. Les instructions ne sont donc pas toujours correctement et entièrement comprises. On s'aperçoit aussi qu'à des mêmes questions posées en créole et en portugais, le taux de bonnes réponses est plus élevé dans la langue maternelle qu'il ne l'est en portugais (74 % et 62 % respectivement). Notons que dans le cas de questions posées en portugais, environ 15 % des enfants ont été incapables d'y répondre (contre 5 % dans le cas où le créole était employé). Ceci laisse présager des difficultés à venir pour certains enfants, dans la mesure où la langue d'enseignement dès le début du primaire est le portugais.

Le graphique 6, ci-après, récapitule de façon visuelle ces principaux enseignements. Les plus grandes lacunes s'observent au niveau des aptitudes cognitives marquées par de forts taux d'échec supérieurs aux balises fixées - de 15 % dans le cas d'item simple et de 20 % dans le cas d'items plus complexes (voir tableau A7 en annexe pour le niveau de balise identifié pour chaque item). Le tableau A7 en annexe laisse également entrevoir l'existence de fortes différences entre les enfants ayant été préscolarisés et ceux ne l'ayant pas été, ces derniers étant souvent en situation d'échec. Ces observations appellent pour :

- une révision du curriculum du préscolaire avec un renforcement des contenus cognitifs
- un renforcement de l'attention donnée par les instituteurs aux primo-entrants du primaire n'ayant pas été préscolarisés.

Une idée est maintenant, comme cela a été mentionné plus haut, de conduire des analyses visant à déterminer dans quelle mesure certaines variables de contexte, ou certaines caractéristiques de l'enfant et de sa famille seraient susceptibles de rendre compte de la variabilité de la performance individuelle observée. Cela dit, mener ce travail sur tous les items serait à la fois lourd et fastidieux sans être non plus techniquement pertinent car la recherche de la robustesse des résultats est forcément contrainte par les possibles erreurs de mesure sur des items particuliers, cette contrainte étant sensiblement réduite si on construit un (ou des) score(s) plus synthétiques qui agrègent plusieurs items. Nous abordons maintenant cet aspect de préparation et de calibrage des données d'évaluation.

Graphique 6

Taux d'échec aux différents items, par domaine d'aptitude

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

2.2.2

LA CONSTRUCTION DE MESURES SYNTHÉTIQUES

La construction d'indicateurs synthétiques des performances d'un enfant dans une ou plusieurs dimensions procède de deux méthodes;

La méthode que l'on qualifiera ici de «directe» qui consiste simplement à sommer l'ensemble des scores aux différents items d'une même dimension/domaine et à utiliser ce score comme performance globale de développement;

La méthode dite «factorielle» qui se fonde sur une analyse factorielle sur les différents items et qui utilise les premiers axes ainsi déterminés comme des variables latentes qui caractérisent cette performance globale.

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

Il s'agit donc de regrouper les items selon des modalités pertinentes. Une première façon, très globale, consiste à calculer un score synthétique total (SCT) qui correspond simplement en la somme de l'ensemble des scores obtenus aux différents items. On obtient ainsi un indicateur dont la valeur numérique est comprise entre 0 (échec à tous les items) et 60 (qui correspond à la plus haute réussite. La moyenne brute de cet indicateur est de 46,4 avec un écart-type de 8,1, ce qui signifie qu'environ 70 % des enfants ont un score compris entre 38 et 54, mais aussi qu'un certain nombre d'enfants (assez peu nombreux) ont un score (SCT) inférieur à 38, alors que d'autres ont un score supérieur à 54. On peut donc conclure que l'instrument utilisé a donc été relativement discriminant.

Mais on peut aussi considérer qu'il serait souhaitable que le score synthétique puisse être un peu plus spécifique, quelque part entre le résultat à l'item et le score global. Pour cela, nous avons procédé en deux étapes : i) la première consiste à calculer, pour chacune des 11 dimensions considérées¹⁷, un score agrégé, consistant en la somme des scores obtenus à chaque item (noté SCG); on dispose ainsi un résumé de la performance de l'enfant dans la dimension considérée¹⁸; ii) la seconde étape part de l'idée qu'il existe sans doute, parmi les dimensions considérées, certaines qui se ressemblent (et qui mettent en fait en jeu

17. Pour cette analyse, la dimension 12 a été regroupée avec la dimension 11.

18. Nous obtenons ainsi 11 scores synthétiques globaux notés SCG1 à SCG11.

des compétences fondamentales plus ou moins semblables) et qui pourraient utilement être regroupées et d'autres qui, au contraire se distinguent et correspondent en fait à des compétences plus spécifiques dans le développement individuel des enfants.

Dans cette perspective, il est intéressant de construire une matrice des corrélations entre les différents scores agrégés (SCG) attachés à chacune des 11 dimensions thématiques considérées dans la préparation de l'enquête et le score global. Les résultats sont consignés dans le tableau 7 ci-après.

Tableau 7

Matrice de corrélation des scores SCG des différentes dimensions thématiques

	SCG1	SCG2	SCG3	SCG4	SCG5	SCG6	SCG7	SCG8	SCG9	SCG10	SCG11	SCG Total
SCG1	1,000	0,348	0,355	0,325	0,182	0,297	0,287	0,037	0,261	0,136	0,239	0,510
SCG2	0,348	1,000	0,322	0,310	0,213	0,182	0,197	0,105	0,200	0,156	0,179	0,429
SCG3	0,355	0,322	1,000	0,321	0,161	0,244	0,307	0,075	0,354	0,082	0,236	0,514
SCG4	0,325	0,310	0,321	1,000	0,225	0,335	0,236	0,063	0,328	0,155	0,210	0,551
SCG5	0,182	0,213	0,161	0,225	1,000	0,241	0,170	0,032	0,122	0,106	0,137	0,317
SCG6	0,297	0,182	0,244	0,335	0,241	1,000	0,312	0,156	0,309	0,185	0,377	0,626
SCG7	0,287	0,197	0,307	0,236	0,170	0,312	1,000	0,063	0,411	0,117	0,317	0,544
SCG8	0,037	0,105	0,075	0,063	0,032	0,156	0,063	1,000	0,162	0,122	0,190	0,305
SCG9	0,261	0,200	0,354	0,328	0,122	0,309	0,411	0,162	1,000	0,160	0,360	0,758
SCG10	0,136	0,156	0,082	0,155	0,106	0,185	0,117	0,122	0,160	1,000	0,162	0,308
SCG11	0,239	0,179	0,236	0,210	0,137	0,377	0,317	0,190	0,360	0,162	1,000	0,726
SCG Total	0,510	0,429	0,514	0,551	0,317	0,626	0,544	0,305	0,758	0,308	0,726	1,000

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

SCG1 correspond au score synthétique global de la dimension 1, SCG2 de la dimension 2, etc.

La lecture du tableau 7 montre des corrélations significatives et positives mais faibles entre les différentes dimensions, ne dépassent jamais les 0,42, à l'exception toutefois des corrélations des scores thématiques avec le score global (qui sont dans l'ensemble fortes, validant ainsi à sa création). Sur la base des corrélations les plus fortes (on retiendra comme seuil plancher la valeur de 0,3), il est alors possible de regrouper des dimensions corrélées entre-elles et de construire ainsi de nouveaux scores agrégés. 5 blocs de compétences peuvent alors être distingués :

Un bloc constitué des dimensions 1, 2, 3 et 4;

Un bloc constitué des dimensions 6, 7, 9 et 11;

Les dimensions 5 (codage-transfert), 8 (autonomie et socialisation) et 10 (aptitude motrice/rythme) constituent chacune un bloc à part entière, étant chacune faiblement corrélée aux autres dimensions.

Deux nouveaux indicateurs synthétiques peuvent être construits, qui regroupent respectivement les dimensions 1, 2, 3 et 4 (SC1234) et les dimensions 6,7, 9 et 11 (SC67911). Au sein de ces deux blocs, des relations significatives existent donc entre les différents domaines/dimensions. Ainsi, concernant le score SC1234, on remarquera que ce sont certaines dimensions du développement cognitif qui sont inter-reliées ; il s'agit des dimensions d'espace-temps, de grandeur-quantité, de formes-couleurs, et de sériation-classification. Le cas du score SC67911 indique que les dimensions relatives à la concentration, attention, mémoire ; aux fonctions exécutives ; au graphisme ; et aux aptitudes de communication, sont reliées entre-elles. Plus généralement, on peut les synthétiser en deux grands domaines, à savoir l'attention et la compréhension.

LA CONSTRUCTION D'UN SCORE FACTORIEL

Le recours à l'analyse factorielle permet également de construire des indicateurs globaux synthétiques. Elle est menée sur les scores synthétiques thématiques globaux et sur le score synthétique total. 5 *facteurs*¹⁹ expliquent à eux-seuls 68 % de la variance expliquée (voir tableau A8 en annexe); à chacun d'eux correspond un score factoriel qui correspond au score qu'obtiennent les individus sur chaque facteur. Dans cette configuration, le premier facteur explique à lui seul près de 35 % de la variance.

19. On parle également d'axe factoriel.

L'analyse de la matrice des composantes (tableau A9 en annexe) montre que le premier axe factoriel a des contributions fortes avec la plupart des domaines de développement, à l'exception toutefois des dimensions 5, 8 et 10. Le second axe pour sa part, prend davantage en compte les aspects d'autonomie et de socialisation (dimension 8) et de communication (dimension 11) et de manière négative les aspects cognitifs liés aux grandeurs et quantités (dimension 2). Quant au troisième axe, il résume davantage les dimensions d'aptitudes motrices (liées au rythme) (dimension 10) et de codage-transfert (dimension 5) et de manière négative celle relative aux fonctions exécutives (dimension 7).

La matrice de corrélation du score synthétique total et des régresseurs / scores factoriels issus de l'analyse factorielle apporte des informations supplémentaires sur le choix des indicateurs synthétiques à retenir. Elle nous montre (voir tableau A10 en annexe) que le score synthétique total (SCT) est bien représenté par les facteurs du score 1 et dans une moindre mesure, par les facteurs des scores 2 et 3 (ce dernier, de manière négative). Les autres facteurs jouant de manière marginale, étant par ailleurs non significatifs.

Le premier facteur est donc celui qui contient le plus d'informations; à cet égard, il peut être utilisé comme score synthétique de référence des aptitudes de développement de l'enfant. Dans la suite de l'analyse, l'on référera à cet indicateur comme le score synthétique factoriel.

On dispose ainsi d'une série de sept indicateurs synthétiques qui pourront servir de base aux analyses plus poussées. Ces indicateurs couvrent des champs très variés du développement de l'enfant, du développement global de l'enfant à des dimensions bien spécifiques :

- i) Score synthétique total (somme des scores de l'ensemble des items) – développement global de l'enfant
- ii) Score synthétique factoriel (score 1 factoriel) – développement global de l'enfant
- iii) Score synthétique attaché aux dimensions 1, 2, 3 et 4 - aptitudes cognitives
- iv) Score synthétique attaché aux dimensions 6, 7, 9 et 11 – aptitudes d'attention et de compréhension
- v) Score synthétique attaché à la dimension 5 – aptitudes cognitives et de codage-transfert
- vi) Score synthétique attaché à la dimension 8 – aptitudes socio-émotionnelles/ dimension d'autonomie/socialisation
- vii) Score synthétique attaché à la dimension 10 – aptitudes motrices/dimension rythme

**NIVEAU DES ACQUIS DES ENFANTS
À L'ENTRÉE AU PRIMAIRE
(RÉSULTATS AUX TESTS)**

Le tableau 8, ci-après, offre une présentation des statistiques de base [moyenne et écart-type, ainsi que minimum et maximum d'une part, intervalle de variation (rapport de l'écart-type de la moyenne) d'autre part] des différents scores synthétiques ainsi construits.

Tableau 8
Statistiques de base des scores synthétiques retenus

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Ecart-type / moyenne
Score synthétique total	0	60	46,36	8,10	0,175
Score synthétique factoriel	- 4,28	3,0	0,00	1,00	-
Score synthétique cognitif	0	13	9,40	2,51	0,267
Score synthétique 5/codage- transfert	0	2	0,80	0,54	0,675
Score synthétique attention/ compréhension	0	39	28,76	6,04	0,210
Score synthétique 8/autonomie/ socialisation	0	6	5,78	0,82	0,142
Score synthétique 10/motrice/ rythme	0	2	1,62	0,54	0,333

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Notons d'abord que les différents scores sont exprimés dans des échelles différentes. Ceci rend leur comparaison directe difficile, notamment pour identifier ceux qui sont les plus discriminants. Pour cela, le calcul du coefficient de variation (rapport de l'écart-type et de la moyenne) en propose une première approche; selon cette statistique, ce serait le codage-transfert qui serait le plus discriminant (0,67) suivi de la motricité (0,33); en revanche, l'autonomie et la socialisation (0,14) serait la dimension qui discrimine le moins entre les enfants de l'échantillon.

Mais le fait que les différents scores sont exprimés dans des échelles différentes aura aussi des inconvénients au moment de l'identification du poids des facteurs explicatifs et de la modélisation de la variabilité des performances individuelles; en effet, si on souhaite pouvoir comparer les coefficients des modèles estimés pour les différents domaines retenus, il est pertinent de standardiser (nous avons opté pour une normalisation classique dans le domaine des tests avec une moyenne de 100 et un écart-type homogène de 15). Dans ce contexte, les scores synthétiques 5, 8 et 10 ne l'ont pas été compte tenu du petit nombre d'items qui en sont à la base. Le tableau 9, ci-après présente les paramètres des scores standardisés.

Tableau 9

Statistiques de base des scores synthétiques retenus standardisés

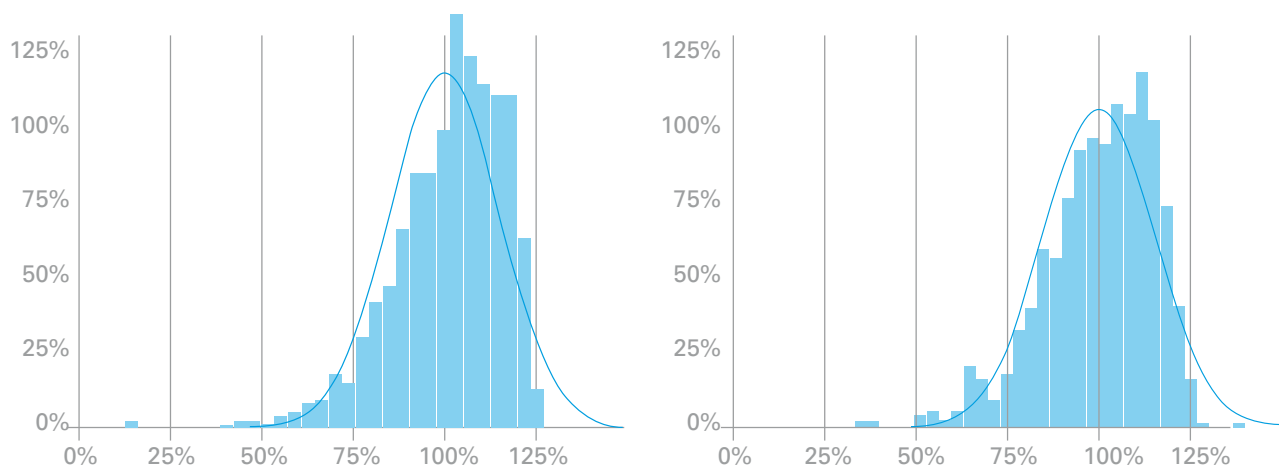
	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type
Score synthétique total	36	140	100	15
Score synthétique factoriel	14	125	100	15
Score synthétique cognitif	44	122	100	15
Score synthétique attention/compréhension	29	125	100	15

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Une illustration graphique de la distribution des scores synthétiques, total et factoriel, standardisés est offerte dans le graphique 7, ci-après. Dans l'ensemble, les scores suivent une distribution qui n'est pas très éloignée de celle de la loi normale (courbe en cloche dans les graphiques), avec un léger décalage vers la droite, indiquant une occurrence de scores hauts relativement un peu plus élevée que ce qui aurait été le cas si la distribution suivait strictement une loi normale.

Graphique 7

Distribution du score synthétique total et factoriel standardisé



Ces deux graphiques manifestent l'existence d'une variabilité interindividuelle dans le niveau de compétences des enfants dans des dimensions qui mesurent des niveaux très variables de préparation des enfants du pays à l'enseignement primaire. Il est maintenant pertinent d'identifier quelles variables sont susceptibles de rendre compte de cette variabilité. Deux groupes de variables peuvent à cet égard être distinguées :

- i) celles qui sont de nature sociale et donc exogène, et pour lesquelles, il importe d'identifier leur impact dans la perspective de chercher les moyens de réduire les fractures sociales qui existent par ailleurs dans la société;
- ii) celles qui sont plus directement manipulables par les politiques éducatives et qui peuvent être utilisées pour d'une part améliorer la situation moyenne de préparation des enfants à leur scolarité primaire (et par conséquent la qualité de ce cycle lui-même), et d'autre part réduire les disparités entre groupes sociaux au sein de la population.



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

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

3.1 QUELQUES DISTRIBUTIONS BRUTES

A titre de présentation initiale, le tableau 9, ci-après, présente quelques distributions brutes des principaux agrégats considérés selon quelques variables sociales susceptibles de rendre compte de la variabilité constatée.

Tableau 10

Distribution brute des compétences individuelles selon quelques variables sociales

	Score global		Score synthétique thématique				
	Synthétique	Factoriel	Cognitif	Application Compréhension	Codage Transfert	Autonomie Socialisation	Motricité Rythme
Moyenne	100,0	100,0	100,0	100,0	0,80	5,78	1,62
Ecart-type	15,0	15,0	15,0	15,0	0,54	0,82	0,54
Genre							
Garçons	98,0	98,5	99,7	97,7	0,78	5,72	1,62
Filles	101,9	101,4	100,3	102,2	0,82	5,84	1,62
Milieu							
Urbains	101,6	101,4	101,1	101,6	0,83	5,80	1,65
Ruraux	98,5	98,7	99,0	98,6	0,78	5,77	1,60
Niveau de vie							
Aisés	105,5	104,9	103,5	105,5	0,86	5,84	1,66
Moyens	99,7	99,0	98,9	100,3	0,70	5,85	1,54
Pauvres	98,2	98,6	99,8	97,7	0,82	5,75	1,62

Cadre familial							
Père et mère	100,1	100,2	100,3	100,0	0,79	5,79	1,59
Père et autre	100,6	99,8	99,4	101,2	0,84	5,76	1,58
Mère et autre	99,5	99,1	98,9	100,0	0,74	5,75	1,60
Monoparental	98,6	98,3	98,4	99,0	0,81	5,67	1,66
Région/Ile							
Santo Antão	101,3	99,5	99,0	102,8	0,76	5,79	1,38
Sao Vicente	99,0	97,2	95,5	100,7	0,60	5,84	1,68
Sao Nicolau	105,6	103,0	96,7	108,6	0,84	5,86	1,63
Sal	99,9	97,8	94,3	102,0	0,58	5,88	1,85
Boa Vista	103,8	100,7	94,4	108,1	0,70	5,76	1,50
Maio	97,7	102,6	108,6	93,4	1,18	5,64	1,38
Santiago	98,6	100,0	101,7	97,2	0,85	5,75	1,69
Fogo	102,1	103,9	107,1	99,4	0,89	5,73	1,80
Brava	96,7	94,1	89,6	100,4	0,80	5,98	1,22
Préscolarisation							
Oui	101,9	101,9	101,3	101,8	0,83	5,81	1,64
Non	88,0	88,4	91,7	88,5	0,65	5,62	1,51

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

De façon globale, on constate que les filles ont des scores plus élevés (sauf pour la motricité) que les garçons, de même que les enfants vivant en milieu urbain comparés à leurs pairs résidant en milieu rural. Les écarts sont également notoires selon le niveau de vie du ménage, avec un avantage manifeste pour les enfants issus des milieux aisés (à l'exception toutefois de l'autonomie-socialisation). Cette relation n'est toutefois pas continue : les enfants issus des milieux à revenus intermédiaires performant moins bien que ceux issus des milieux pauvres dans les dimensions de codage-transfert, de motricité (rythme) et dans une moindre mesure dans celle du cognitif. Le cadre de la famille ne semble pas avoir d'influence claire.

Pour ce qui est du niveau des scores selon les îles, le classement tend à différer selon que l'on retienne une mesure globale de développement de l'enfant ou des mesures thématiques. Dans le cadre de mesures globales, les enfants des îles de Sao Nicolau, Boavista ou Fogo enregistrent les plus hauts scores, bien devant ceux de Sal, Sao Vicente, et de Brava qui ferme la marche. Le cas de Maio est ambigu : en tête pour ce qui est du score factoriel mais à la traîne lorsque l'on regarde le score synthétique global. Les enfants de Maio performant également relativement mieux que les autres dans les domaines cognitif et du codage-transfert, mais sous-performent dans les domaines de l'application-compréhension et de l'autonomie-socialisation. Dans le domaine cognitif, les meilleurs résultats sont obtenus à Maio (109) et Fogo (107) et les moins bons à Brava (90). Les enfants résidant à Boavista et San Nicolau se démarquent pour leur part dans le domaine de l'application-compréhension (avec des scores de respectivement 108 et 109). Sao Vicente et Sal sont à la traîne dans le domaine du codage-transfert (score de 0.6 et moins). Pour ce qui est de la motricité, les retards le plus marqués sont observés parmi les enfants de Brava (score de 1.22).

Un résultat particulièrement important, et déjà entrevu plus haut, est l'effet marquant du passage au préscolaire dans le développement de l'enfant : les résultats aux scores globaux sont ainsi de 14 points supérieurs pour les enfants ayant fréquenté le préscolaire par rapport à ceux ne l'ayant pas fréquenté. Des écarts de même ampleur sont observés dans le domaine de l'application-compréhension; l'écart est un peu moindre (9 points) dans le domaine cognitif.

3.2 MODÉLISATION DES PHÉNOMÈNES ÉTUDIÉS

Les indications consignées dans le tableau 9, ci-dessus, montrent que plusieurs variables sont associées à la variabilité de chacun des domaines de compétences pris en considération. De manière générale, on sait bien sûr que la construction du développement des enfants ne résulte pas d'un facteur unique et qu'il est influencé par l'exposition à de nombreux facteurs environnementaux qui, dans la quotidienneté et de façon progressive dans le temps, agissent de façon positive ou négative directement sur l'enfant en affectant son comportement, mais également indirectement en modifiant le développement et le fonctionnement du cerveau (Kariger, 2009). Mais on voit aussi que plusieurs dimensions sociales concourent ensemble, et sans doute de manière cumulative, à la production de différenciations marquées dans le niveau de compétences des enfants à l'entrée au cycle d'études primaires.

L'objectif de la présente section est de mieux comprendre la manière dont certains variables individuelles et sociales de l'enfant (favorables ou défavorables) ont une incidence sur son niveau de développement. Comme ces variables peuvent être partiellement interdépendantes, il est préférable d'avoir recours à des techniques de modélisation multivariée, permettant, toutes choses égales par ailleurs, de déterminer si une variable a un impact ou non sur la variable cible, et le cas échéant d'en connaître son sens et son ampleur. Deux types de spécification sont alors susceptibles d'être mobilisées : i) la régression linéaire simple (Moindres Carrés Ordinaires) qui s'appliquera aux scores synthétiques standardisés, en considérant qu'il s'agit d'une variable de nature continue; et ii) la régression logistique pour les scores 5 et 10²⁰. En effet, on appréciera ici le fait de réussir ou pas le test. La notion de réussite étant définie dans le cas du score 5, comme le fait d'atteindre au moins un niveau de maîtrise partiel de la tâche (niveaux 1 et 2); dans le cas du score 10, elle correspond à une maîtrise totale de la tâche (niveau 2). Notons qu'aucune analyse ne sera effectuée sur l'autonomie/socialisation (score 8) car la maîtrise quasi-totale par la plupart des enfants.

Dans ces deux modèles, les variables retenues portent sur les caractéristiques propres de l'enfant (âge, genre), son lieu de résidence (île, milieu de résidence) et sur son environnement familial (cadre familial, niveau de richesse du ménage). Le tableau 11 ci-après, présente les résultats de la modélisation de l'impact des variables sociales de l'enfant sur les différents scores synthétiques standardisés.

20. Cette spécification pourrait être utilisée pour opposer ceux qui ont réussi au-delà d'un niveau de score jugé normativement minimum, et ceux qui n'ont pas atteint ce seuil minimal.

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

Tableau 11

Effet des variables sur les différents scores synthétiques standardisés

	Total composite score	Factor composite score	Cognitive composite score	Composite score Application/comprehension
Genre				
Garçons	- 3.338	- 2.52	- 3.348 (ns)	- 4.115
Filles	Ref	Ref	Ref	Ref
Age de l'enfant (mois)				
	0.531	0.528	0.461	0.492
Ile				
Brava, Maio	- 4.44			
Santiago	- 1.800 *		3.192	
São Nicolau	3.872			4.762
Fogo		2.518 *		
Brava		- 6.814	- 9.518	
Boavista, Sal, São Vicente		- 2.232		
Boavista			-6.29	
Fogo, Maio			9.138	
Sal, São Vicente			- 2.978	
Maio				- 10.049
Fogo, Santiago				- 4.69
Autres îles	Ref	Ref	Ref	Ref
Milieu de résidence				
Urbain	2.799	3.16	3.796	1.731
Rural	Ref	Ref	Ref	Ref
Revenu du ménage				
Riche	3.971	3.431	2.34	4.268
Autre	Ref	Ref	Ref	Ref
Cadre familial				
Parent seul			- 2.94	
Autre			Ref	

Type de préscolaire	Ref	Ref	Ref	Ref
Public				
Privé	2.506 (ns)	1.955 (ns)	1.034 (ns)	2.983 *
Communautaire	- 0.77 (ns)	- 0.080 (ns)	- 2.206	1.018 (ns)
Inconnu	1.014 (ns)	0.746 (ns)	0.803 (ns)	0.911 (ns)
N'a pas fréquenté le préscolaire	- 13.808	- 13.27	- 9.885	- 12.855
Constante	61.844	61.183	63.815	66.734
R2	15.9 %	14.5 %	16.4 %	18.7 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Modèle linéaire (MCO). Toutes les variables sont significatives à 1 % ou 5 %; les variables significatives seulement au seuil de 10 % sont spécifiées par *. (ns) : non significatif.

On notera que seules les variables significatives ont été maintenues dans le modèle final présenté dans le tableau 11. Des regroupements de plusieurs modalités de variables catégorielles ont également été effectués lorsque ceci s'est avéré pertinent; c'est à dire lorsque plusieurs modalités d'une variable avaient le même comportement statistique (signe/ampleur/significativité).

L'observation des coefficients de détermination R2 montre un pouvoir explicatif des différentes régressions somme toute relativement faible (entre 14.5 % et 18.7 %²¹). Ce résultat ne doit pas être considéré comme négatif, et même d'une certaine façon, bien au contraire dans une perspective d'action. En effet, cela manifeste que s'il existe bien certes des variables sociales qui exercent un impact avéré sur le développement des enfants, les structures sociales laissent de fait des espaces et donc qu'il existe aussi des marges de manœuvres substantielles pour des actions efficaces. Le développement des enfants peut être éventuellement variable par exemple entre le milieu riche et le milieu pauvre; mais la faiblesse relative de la valeur numérique du coefficient de détermination R² indique une variabilité importante tant au sein des familles riches qu'au sein des familles pauvres, variabilité qui ne tient pas d'abord à la richesse, mais aux pratiques quotidiennes, sans doute très variées, mises en œuvre en général dans le contexte familial²².

21. Mingat et Seurat (2011) obtiennent des R2 allant de 21 % à 42 % sur des données malgaches.

22. L'identification des pratiques quotidiennes qui font des différences constitue sans doute une étape ultérieure intéressante à explorer.

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

Il n'en reste pas moins que les variables sociales retenues apportent un certain éclairage initial pertinent sur ce qui potentiellement joue, ou pas, sur le développement de l'enfant.

À l'exception du domaine de la motricité, **le genre** de l'enfant influe de façon systématique et assez intense sur son développement : les garçons affichent ainsi un retard de 2 à 4 points par rapport aux filles dans l'échelle des scores individuels dont l'écart-type est de 15. L'impact du genre au bénéfice des filles est un peu plus marqué dans le domaine de l'attention et de la compréhension avec un écart estimé à 4 points.

Une relation positive relie **l'âge** de l'enfant et son niveau de développement : le niveau d'aptitudes des enfants augmente donc avec leur âge; un résultat assez intuitif et sans surprise. L'impact est relativement homogène d'un domaine de développement à l'autre, avec toutefois un impact légèrement plus marqué pour les scores totaux (factoriel et direct) que pour les scores thématiques. Si on considère que la plage de variation (en ne tenant pas compte des cas atypiques d'élèves très jeunes ou très âgés) de cette variable est d'environ 15 mois, cela donne environ 7 points d'écart dans les échelles retenues pour les variables dépendantes, une valeur qui est loin d'être anecdotique.

L'île de résidence est un facteur qui apparaît particulièrement discriminant. Dans la mesure où des regroupements différents d'îles ont été opérés selon le type de score analysé, les chiffres du tableau 11 ne sont pas d'une interprétation immédiate. Le tableau 12, ci-après est une retranscription des chiffres du bloc des îles dans le tableau 11, sous une forme qui est plus directement interprétable.

Tableau 12

Retranscription des différenciations entre les différentes îles (source tableau 11)

Région/Ile	Score global		Score thématique		Total
	Synthétique	Factoriel	Cognitif	Attention/ Compréhension	
Boa Vista	0,0	- 2,2	- 6,3	0,0	- 8,5
Brava	- 4,4	- 6,8	- 9,5	0,0	- 20,8
Fogo	0,0	2,5	9,1	- 4,7	7,0
Maio	- 4,4	0,0	9,1	- 10,0	- 5,4
Sal	0,0	- 2,2	- 3,0	0,0	- 5,2
Santiago	- 1,8	0,0	3,2	- 4,7	- 3,3
Santo Antão	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Sao Nicolau	3,9	0,0	0,0	4,8	8,6
Sao Vicente	0,0	- 2,2	- 3,0	0,0	- 5,2
Ensemble	- 0,9	- 1,1	0,3	- 1,8	- 3,4

Selon les indications réunies dans ce tableau, les écarts entre îles sont forts tant en général que dans les dimensions de l'attention et de la compréhension comme du cognitif, où elles sont le plus marquées. Concernant l'identification particulière des îles, c'est à Brava que le niveau de développement des enfants (en contrôlant les dimensions sociales des individus) est le plus en retard, sachant que cette mauvaise position est systématique sur les différents scores analysés, à l'exception de l'attention/compréhension ; la situation de Boa Vista est certes moins difficile que celle de Brava, mais elle est tout de même globalement peu favorable au regard de celle des autres îles qui constituent le pays. Maio, Sao Vicente et Santiago sont dans une position moyenne-faible²³. Enfin, le niveau de développement des enfants résidant dans une des îles du groupe de Fogo et Sao Nicolau apparaît, en termes relatifs, et en contrôlant les caractéristiques sociales des populations, comme les plus favorables. En considérant le score factoriel global, l'écart net moyen entre les enfants originaires des îles de Brava et de Fogo représente en moyenne 9.3 points, ce qui correspond à deux-tiers d'écart-type, une différence d'ampleur assez substantielle.

Une autre variable géographique d'importance est le **milieu de résidence** : les enfants urbains performant systématiquement mieux que leurs pairs résidant en zones rurales. Ceci tient pour l'ensemble des domaines testés. Les écarts entre urbains et ruraux sont toutefois plus marqués dans le domaine cognitif mais moins dans celui de l'attention/compréhension. Mais on doit aussi noter que l'ampleur des différenciations nettes entre le milieu urbain et le milieu rural reste toutefois assez modérée; seulement 2 à 3 points d'écart, représentant environ 15 à 20 % d'écart-type.

Une dimension qu'il importe de considérer est le **niveau de revenus du ménage** : les enfants issus de milieux aisés enregistrent des avancées qui sont statistiquement très significatives en matière de développement des enfants, et ce quel que soit l'indicateur considéré²⁴. On notera toutefois d'une part que l'ampleur des écarts sans être faibles, n'est toutefois pas considérable (entre 2 et 4 points dans l'échelle des scores de performance, avec d'autre part une intensité relativement un peu plus importante dans le domaine de l'attention et de la compréhension (4,3 points) et relativement moindre dans celui du développement cognitif (2,3 points).

23. Des analyses additionnelles montrent un retard systématique au niveau de l'ensemble des scores des enfants résidant à Praia par rapport à ceux de San Antão, prise comme référence. Pour ce qui est des enfants vivant dans le reste de l'île, ils se comportent comme ceux de Santo Antão (la variable est non significative). Une désagrégation par zone Nord Sud laisse entrevoir de son côté parfois de moins bonnes performances dans le Sud (les variables ne sont pas toujours significatives), sauf dans le domaine de la motricité.

24. Ce résultat est courant dans la littérature sur le sujet. Les jeunes enfants grandissant dans des milieux pauvres ont une propension plus grande d'expérimenter des retards de développement ou des déficits de croissance que les enfants issus des milieux aisés, parce qu'ils sont disproportionnellement exposés à une fourchette de risques simultanés qui ont des conséquences négatives sur le développement. Ces enfants font davantage l'expérience d'une pauvre nutrition, d'un environnement d'apprentissage moins stimulant, des modèles de rôle linguistique plus limités, des maisons bondées, parfois en deçà des normes sanitaires (Voir Abadzi, 2009 et Kariger, 2009). Les écarts restent toutefois d'ampleur relativement limitée dans le cas du Cap Vert.

Dans l'ensemble, et peut-être de façon contraire à certaines anticipations, le **cadre familial** semble n'avoir qu'une influence limitée sur le développement de l'enfant. On observera toutefois que c'est surtout la situation de famille monoparentale qui se révèle, mais pas de façon systématique pour les différents agrégats de compétences considérés, être défavorable au développement de l'enfant. Au plan du développement cognitif, le «handicap» est en moyenne de l'ordre de 3 points pour un enfant élevé dans une famille monoparentale en référence à un enfant élevé dans toutes autres configurations familiales qui ne se distinguent pas vraiment entre elles.

Mais sans conteste, la variable la plus importante demeure le fait d'avoir fréquenté ou pas le **préscolaire** préalablement à l'entrée en primaire. Les enfants qui ont eu une forme ou une autre de préscolarisation manifestent une avancée nette (en contrôlant les caractéristiques sociales et géographiques) très significative et d'ampleur quantitative tout à fait considérable sur ceux qui n'ont pas été du tout exposés à ce type d'activité. Les écarts globaux entre ces deux groupes, compris entre 10 et 15 points (représentant entre 2/3 et une unité d'écart-type de la distribution de la variable mesurant les compétences individuelles) touchent, à des degrés divers mais toujours important, tous les aspects du développement de l'enfant. On notera que l'ampleur de l'impact de la préscolarisation (14,7 points sur le score synthétique total) est par exemple sensiblement plus grande que celle qui est attachée au niveau économique de la famille (4 points). Il n'y a bien sûr pas substitution entre les deux facteurs; mais on a clairement une mesure que l'impact de la préscolarisation est tout à fait considérable.

Il restera bien sûr pour des analyses complémentaires, présentées un peu plus avant dans ce rapport, de qualifier de façon plus précise les modalités de la préscolarisation qui se révéleraient en outre éventuellement avoir des implications positives plus intenses que d'autres sur le développement individuel de l'enfant.

Un exercice similaire a été effectué sur les dimensions 5 et 10 (codage-transfert et rythme), sur base de modèles logistiques, les variables explicatives ayant une spécification binaire. Les résultats sont consignés dans le tableau 13, ci-après.

Tableau 13

Impact des variables sociales sur la probabilité d'atteindre un niveau de maîtrise donné en matière de codage-transfert et de rythme

	Codage/Transfert Maîtrise partielle ou totale		Rythme Maîtrise totale	
	Coefficient	Rapport de Chance	Coefficient	Rapport de Chance
Genre				
Garçons	98,0	98,5	99,7	97,7
Filles	101,9	101,4	100,3	102,2
Age de l'enfant (mois)	-		0,034	
Ile				
Maio, Sal	-0.775	0.46		
Santiago, Soa Nicolau, Soa Vicente			1.029	2.80
Fogo, Sal			1.750	5.85
Brava			-1.224	0.29
Autres Iles	Réf		Réf	
Milieu de résidence				
Urbain	0.142 (ns)		0,551	1.74
Rural	Réf		Réf	
Revenu du ménage				
Riche	0.113 (ns)		0.142 (ns)	
Autre	Réf		Réf	
Type de préscolaire				
Public	Réf		Réf	
Privé	-0.082 (ns)		-0.199 (ns)	
Communautaire	0.006 (ns)		-0.437	0.65
Inconnu	0.383 (ns)		0.020 (ns)	
N'a pas fréquenté le préscolaire	-0.809	0.45	-0.733	0.48
Constante	1,129		- 2.813	
R2	3.9 %	14,8 %	91,7	88,5

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.
Modèle logistique. Les variables sont significatives au seuil de 1 % ou 5 %.
Les variables ou modalités non significatives sont identifiées par ns.

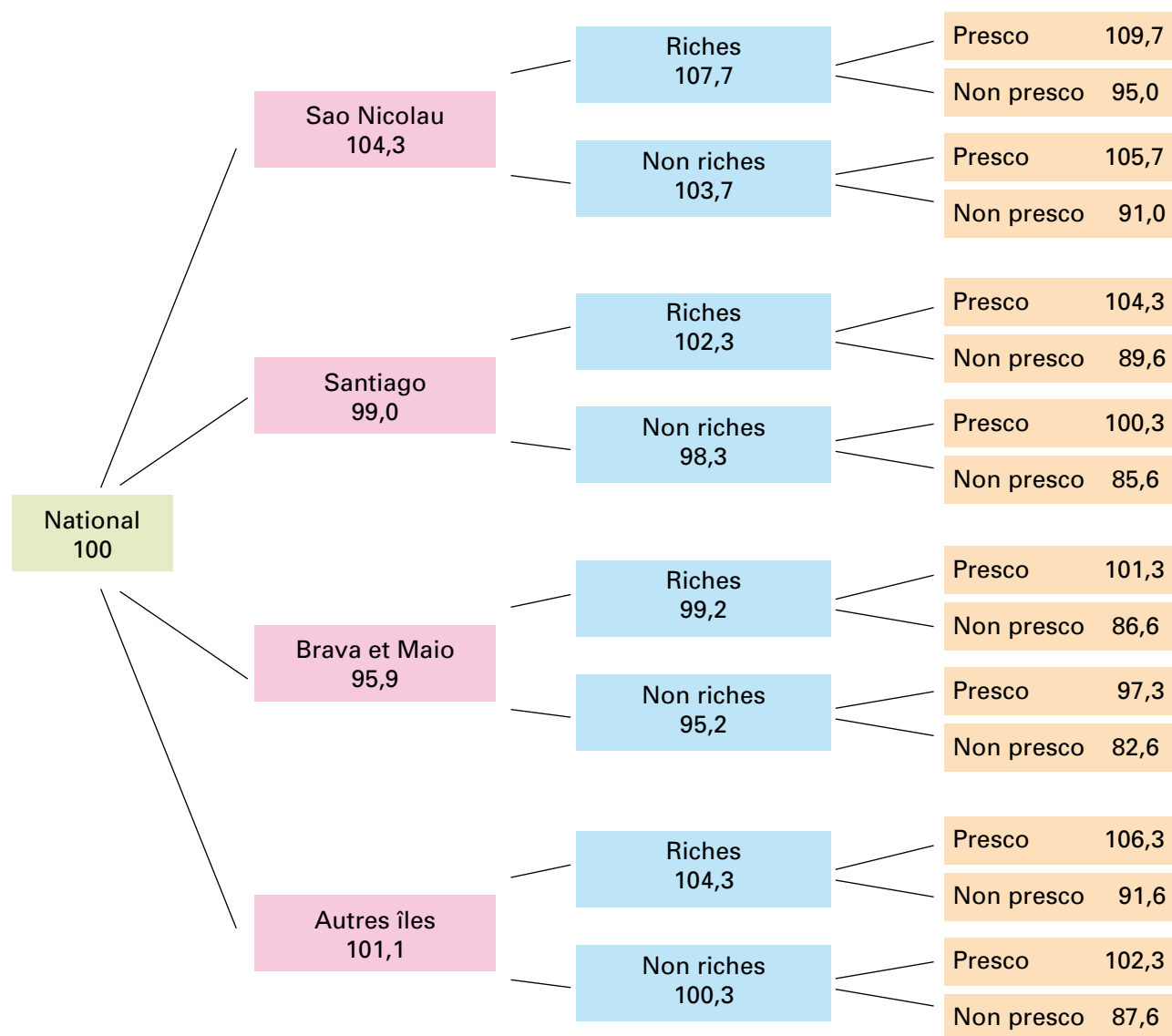
Si le **genre** de l'enfant n'influence plus le développement de l'enfant dans le domaine du codage-transfert et de la motricité (apprécié ici par le rythme), son **âge** reste un élément important dans les aspects liés au rythme; il ne l'est toutefois pas dans celui du codage/transfert. Les enfants issus du **milieu urbain** continuent d'afficher des avancées en termes de développement par rapport à leurs pairs ruraux, dans le domaine du rythme, avec une chance plus élevée d'atteindre le niveau de réussite retenu 1,7 fois supérieure. L'impact des îles est encore ici contrasté : dans le cas du codage/transfert, les enfants vivant à Maio et Sal enregistrent une probabilité moindre de réussite au test : ainsi leur chance d'échouer est-elle d'environ 2,2 fois²⁵ supérieure que dans les autres îles. Dans le domaine de la motricité/rythme, les enfants de Brava sont particulièrement pénalisés, à contrario des enfants de Sal, et Fogo et dans une moindre mesure ceux de Sao Vicente, Santiago et Sao Nicolau, qui montrent de meilleures dispositions en la matière : ils ont respectivement près de 6 et 3 fois plus de chances d'avoir atteint un bon niveau de motricité que les enfants du groupe témoin. Le **niveau de richesse** est ici peu discriminant, ne pénalisant pas les enfants dans l'acquisition du codage/transfert ou encore du rythme. Enfin, comme précédemment, le fait de **ne pas avoir fréquenté le préscolaire** constitue un handicap de taille: les risques de ne pas acquérir le niveau d'aptitude cible est presque doublé. Toutefois, les enfants ayant fréquenté le préscolaire communautaire affichent des résultats en matière de rythme plus faibles.

Comme précédemment, dans le cas de la probabilité de non préscolarisation, nous nous proposons de simuler le niveau de score synthétique global de façon jointe selon les trois variables ayant le plus d'impact sur le niveau des scores et d'en apprécier les valeurs et partant les écarts (figure 2). Ce faisant, il est possible de rendre compte des conséquences de l'accumulation de facteurs favorables/défavorables sur le niveau de développement des enfants à leur entrée au primaire. Ainsi, vivre dans les îles de Maio ou Brava dans un milieu familial non aisé et n'avoir pas fréquenté le préscolaire est particulièrement pénalisant : ces enfants enregistrent un score de 27 points inférieurs à celui des enfants les mieux lotis – ceux de Sao Nicolau issus d'une famille aisée et ayant fréquenté le préscolaire (score synthétique global respectivement de 83 et de 110).

25. Correspond à l'inverse du rapport de chance.

Figure 2

Simulation numérique du score synthétique global selon certaines caractéristiques sociales de l'enfant



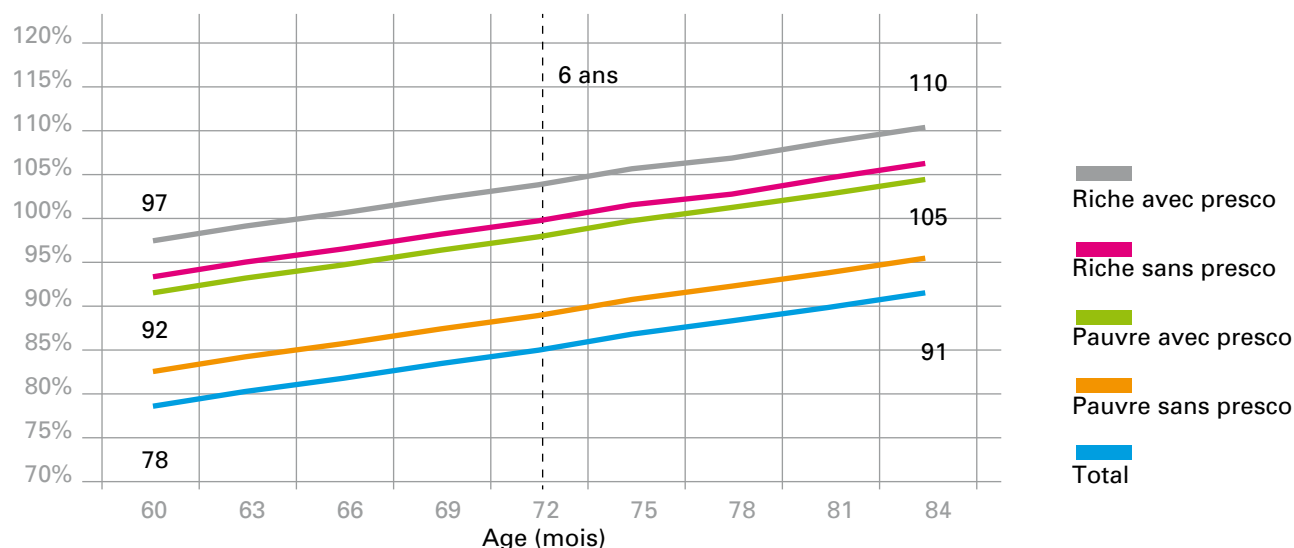
Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.
Simulations basées sur le modèle du Tableau 11.

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

L'effet positif de l'âge sur le niveau des scores, observé plus haut, est illustré ci-dessous plus en détail à partir d'une simulation numérique du score synthétique global. Si le score d'un enfant de 6 ans (72 mois) est de 98, celui-ci s'échelonne entre 92 pour un enfant de 5 ans (60 mois) et 105 pour un enfant de 7 ans (84 mois). Toutefois, le niveau de développement de l'enfant, s'il reste fortement corrèle à son âge, reste modelé par d'autres facteurs, notamment l'environnement et les conditions dans lequel l'enfant grandit²⁶. Une illustration visuelle est proposée dans le Graphique 8 ci-dessous. On y voit l'impact du niveau de richesse du ménage et de la préscolarisation sur les scores synthétiques globaux atteints par les enfants selon leur âge. Il est intéressant d'observer que déjà à 5 ans (60 mois) un enfant issu d'un milieu aisé et ayant fréquenté le préscolaire atteint le niveau de score moyen des 6 ans. Ce niveau moyen n'étant toutefois en moyenne jamais atteint par les enfants n'ayant jamais été préscolarisés (issus d'un milieu riche ou non), même à un âge d'entrée au primaire avancé, comme à 7 ans.

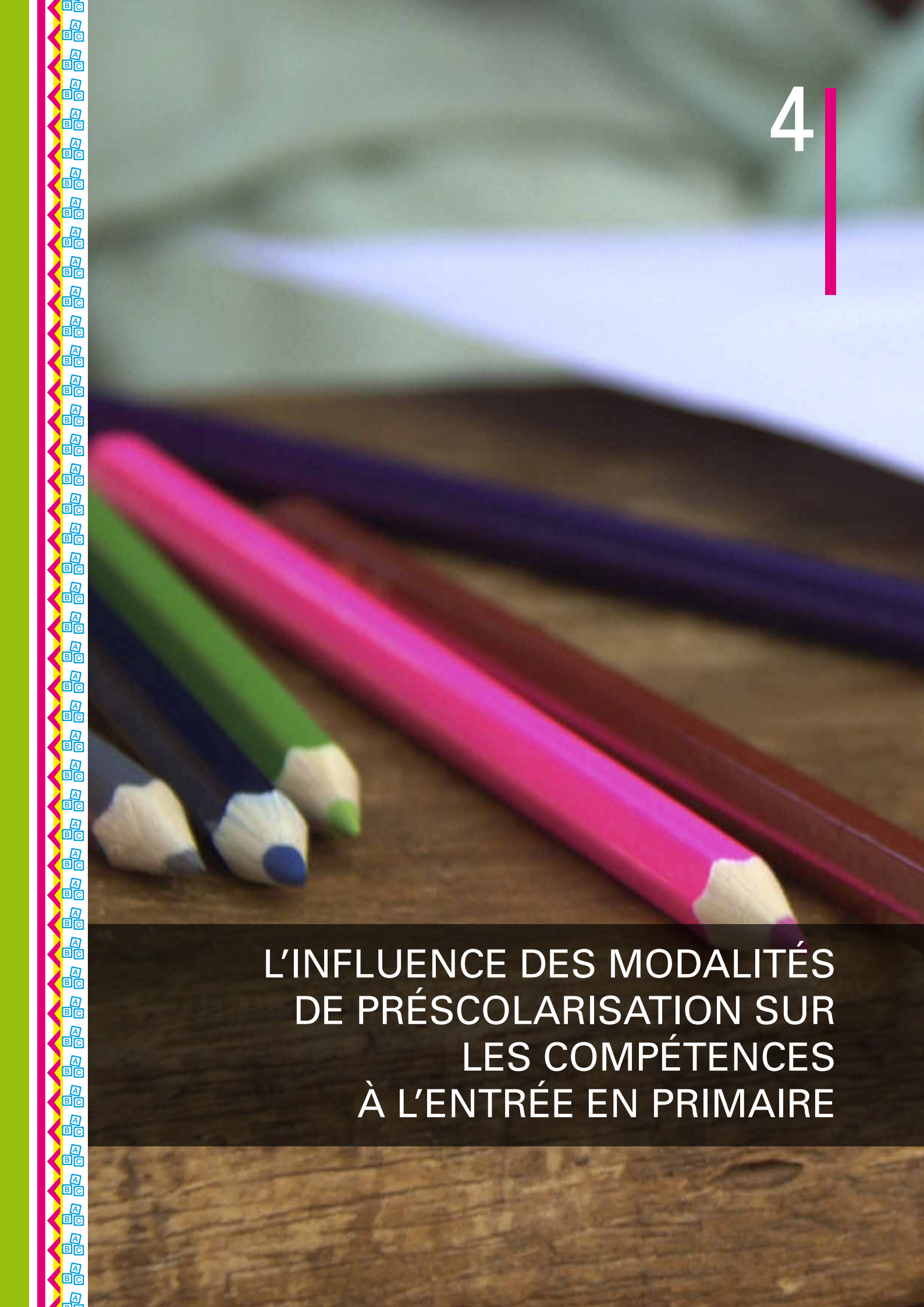

Graphique 8

Simulation numérique du score synthétique global selon l'âge de l'enfant, le niveau de richesse de sa famille et son statut préscolaire



Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.
Simulations basées sur le modèle du Tableau 11.

26. On n'oubliera pas aussi de mentionner la part importante jouée par les facteurs génétiques, qui restent dans le cadre de notre études une dimension non observée et non observable



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

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

Nous avons vu dans la section qui précédait que les enfants qui n'avaient pas fréquenté le préscolaire présentaient des niveaux de développement inférieurs aux enfants ayant bénéficié d'un tel enseignement. Dans cette présente section, nous nous proposons d'explorer davantage la relation existant entre le préscolaire et le niveau de développement des enfants, en analysant notamment l'impact de la durée et du type d'établissement fréquenté (public, privé, communautaire) sur les différents scores synthétiques développés plus haut, et ainsi mieux comprendre selon quelles modalités les différentiels de scores observés de façon globale sont liés aux caractéristiques du préscolaire fréquenté.

4.1

LA QUESTION DE LA DURÉE DE LA PRÉSCOLARISATION

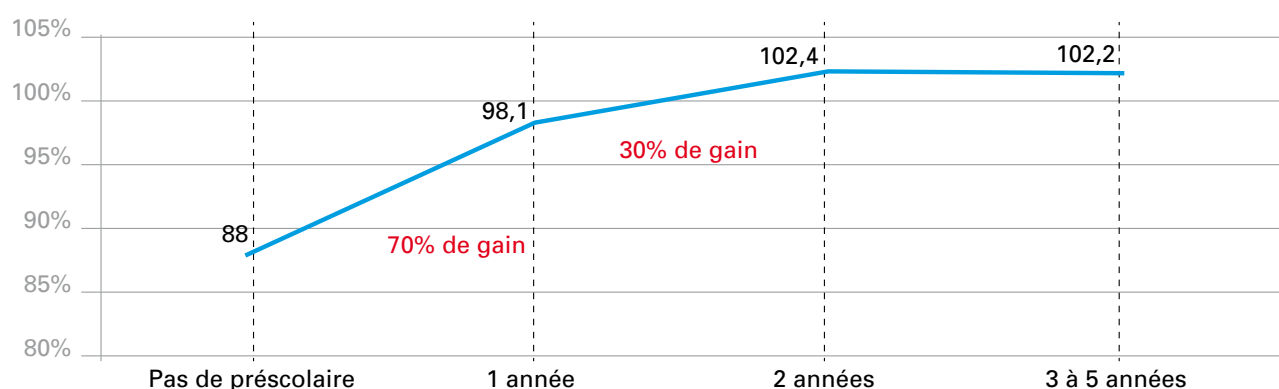
La question de la durée du préscolaire est de toute importance dans les contextes que nous connaissons dans la mesure où ils sont fondamentalement marqués par la rareté des ressources tant humaines que physiques et financières. A niveau de ressources et de qualité donné, un préscolaire plus long implique une couverture moindre. La question de l'efficacité marginale du préscolaire dans l'acquisition des pré requis scolaires se pose également : deux années de préscolaire valent-elles mieux qu'une année ? Et que dire de 3 années : assurent-elles une amélioration significative des acquis en matière de développement de l'enfant ?

Pour répondre à ces questions, nous nous proposons d'analyser le lien existant entre la durée du préscolaire et le niveau de développement des enfants appréhendés par les différents scores synthétiques retenus.

Une première manière d'aborder cette question est de calculer le score moyen obtenu aux indicateurs pour différentes durées de préscolarisation. Une illustration graphique, sur la base du score synthétique total (méthode directe), est offerte ci-dessous. On y observe une relation croissante entre le score atteint et la durée du préscolaire, avec trois grandes phases :

- i) une première phase, entre 0 et 1 an de préscolaire, qui coïncide avec une forte croissance du score moyen;
- ii) une deuxième phase, entre la première et deuxième année du préscolaire, marquée par une progression du score moyen, mais à un degré moindre;
- iii) et une troisième phase caractérisée par une stagnation du score moyen à partir de la 3ème année du préscolaire.

Graphique 9

Score synthétique total moyen selon la durée de préscolarisation

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

En termes de gains relatifs, en reprenant notre exemple du score synthétique total, on remarque que la préscolarisation apporte un gain global de 14 points (102 - 98), dont 70 % sont gagnés lors de la première année de préscolaire, et 30 % lors de la deuxième année; l'apport de la troisième année sur les gains en développement est pour sa part nul.

Cette relation se vérifie dans l'ensemble sur les autres scores synthétiques (tableau A11 en annexe), avec une phase de forte croissance des scores la première année de préscolarisation, suivie d'une croissance soutenue mais plus modérée avec une deuxième année de préscolaire et une phase de stagnation voire de légère dégradation/amélioration dès la 3ème année de préscolaire²⁷. Dans certains domaines, comme le cognitif, une année de préscolaire apporte la grosse majorité des gains (93 %) alors que dans celui de l'attention/compréhension, elle n'apporte à peine plus que la moitié des gains (56 %), la deuxième année contribuant pour plus d'un tiers de l'apport global.

Au regard de ces résultats il apparaît clair que deux années de préscolaire peuvent être considérées à la fois comme nécessaires et suffisantes pour permettre une acquisition optimale dans les différentes dimensions du développement globale de l'enfant. Le choix

27. Rappelons que la catégorie 3-5 ans inclut du préscolaire, mais également les crèches et autres jardin d'enfants, ce qui implique qu'on ne mesure pas ici l'effet du préscolaire seul.

opéré au Cap Vert d'un enseignement préscolaire de deux ans trouve ici toute sa justification et sa pertinence.

4.2 LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT FRÉQUENTÉ EST-IL DISCRIMINANT ?

Le score moyen obtenu selon le type d'établissement préscolaire fréquenté permet d'établir une première hiérarchie des établissements : en tête figurent les établissements privés, suivis des établissements communautaires; les structures publiques ferment la marche, avec les scores moyens les plus faibles. On remarquera que les enfants pour lesquels l'établissement n'était pas spécifié ont des résultats proches de ceux ayant fréquenté le préscolaire communautaire; il y a donc de fortes chances qu'ils proviennent en fait de ces établissements. Le tableau 14, ci-après, identifie bien, de façon directe, les bénéfices de la préscolarisation en rappelant les scores moyens de ceux qui n'ont pas été préscolarisés.

Tableau 14

Niveau du score synthétique moyen selon le type de préscolaire fréquenté

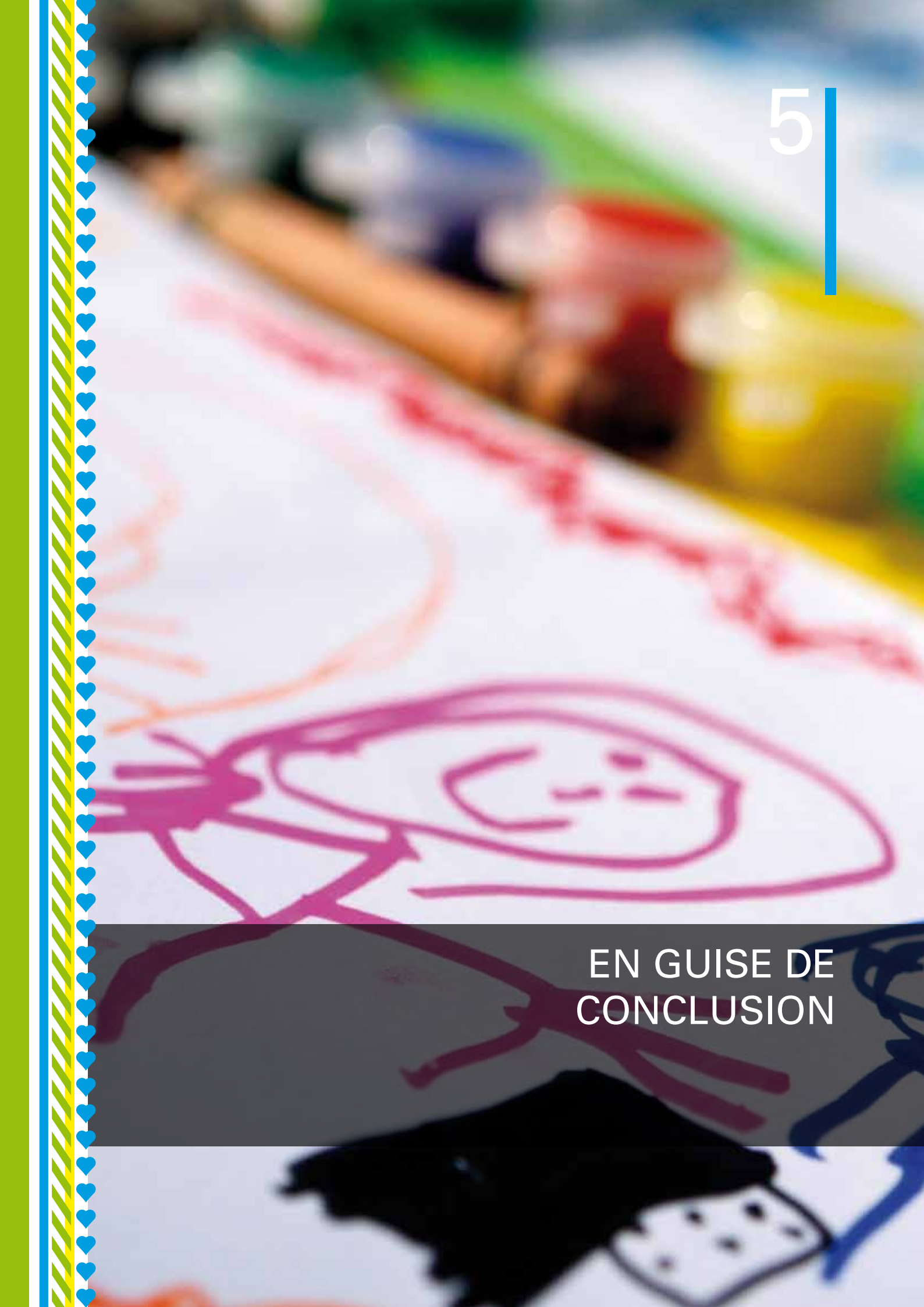
	Score global moyen		Score thématique synthétique moyen	
	Synthétique	Factoriel	Cognitif	Attention/ Compréhension
Public	99,7	100,3	100,9	99,2
Privé	106,6	105,7	104,3	106,6
Communautaire	102,8	102,4	100,9	103,3
Inconnu	103,0	102,2	101,3	103,0
Pas de préscolaire	88,0	88,4	91,7	88,5

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Tous les écarts (entre public, privé et communautaires) sont significatifs au seuil de 5 %, à l'exception de la différence du score cognitif entre le public et le communautaire.

Il est intéressant de noter que la prise en compte des caractéristiques sociales des populations fréquentant ces différentes structures ne modifie pas de manière très notable l'image de la hiérarchie des types d'établissement qui ressort des chiffres consignés dans le tableau 14.

EN GUISE DE
CONCLUSION



EN GUISE DE CONCLUSION

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

5.1

UN RAPPEL DES PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS

1. Une observation liminaire est qu'environ 86 % d'une génération a en fait accès au préscolaire (toutes formules, toutes durées). Ce chiffre est plus élevé que celui qui est couramment publié dans les statistiques scolaires du ministère, notamment parce qu'on calcule la couverture comme le rapport entre i) les effectifs constatés dans les structures préscolaires, et ii) 3 classes d'âge dans la population nationale; implicitement comme si tous les enfants préscolarisés suivaient trois années de préscolarisation. Ce n'est en fait pas le cas pour tous les enfants; en effet, moins d'un tiers des enfants qui ont été scolarisés l'ont effectivement été pendant 3 ans (parfois même un peu plus longtemps), alors que 62 % ne l'ont été que pendant deux années. On comprend alors que la procédure standard, qui consiste à rapporter les effectifs scolarisés à 3 classes d'âge de la population, conduit à sous-estimer la réalité de la couverture.

2. Mais cette forte couverture identifie qu'il y a tout de même environ 14 % d'une classe d'âge (auxquels on pourrait éventuellement associer les 4 % qui n'ont eu qu'une année de préscolarisation) qui n'ont pas bénéficié de préscolarisation. Les analyses effectuées montrent que ceux qui n'ont eu aucun accès au préscolaire :

2.1 Sont beaucoup plus nombreux en proportion dans certaines îles que dans d'autres; ainsi, i) s'il n'y a que 5 % d'enfants qui n'ont pas eu de préscolaire en moyenne dans les

îles de Sao Nicolau, Maio, Fogo et Brava, ii) ils sont 14 % en moyenne dans les îles de Sal, Boa Vista, et Santiago (où il y a en fait lieu de distinguer la zone Nord où la fréquence de non préscolarisation est environ trois fois plus forte que dans la zone Sud), mais la proportion d'enfants qui abordent le cycle primaire sans préscolarisation atteint 24 % à Santo Antão et 32 % à Sao Vicente.

2.2 De façon complémentaire, si les différenciations selon le genre sont faibles (en fait plutôt à l'avantage des filles), des différences existent selon le niveau de vie du ménage, les enfants issus d'une famille pauvre ayant environ des risques de non-préscolarisation qui sont environ le double de ceux d'un enfant issu d'une famille aisée. De façon jointe, le milieu exerce aussi une influence, mais peut être pas dans le sens anticipé, puisque la fréquence de non-préscolarisation est plus grande en milieu urbain (18 %) qu'en milieu rural (10 %). Au total, lorsqu'on combine l'effet de plusieurs facteurs, les écarts peuvent être grands, puisque si un enfant riche de Sao Nicolau (ou de Maio, Fogo ou Brava) n'a que 2 % de risque de ne pas avoir été préscolarisé, un enfant pauvre de Sao Vicente en a 39 %.

3. Pour apprécier les impacts que peut avoir le préscolaire (dans ses différentes formes et durées), tous les enfants de l'échantillon ont été exposés à une batterie d'épreuves visant à identifier le niveau de leur compétences à l'entrée au cycle primaire selon 4 grands domaines et 12 dimensions plus spécifiques : i) les aptitudes cognitives (espace, temps, grandeurs, quantités, formes, couleurs, codage/transfert, attention, concentration, mémoire, et fonctions exécutives); ii) les aptitudes socio-émotionnelles (autonomie et socialisation); iii) les capacités motrices (graphisme, rythme), et iv) les aptitudes de langage et de communication (expression, compréhension). L'observation est celle d'une variabilité assez substantielle des différents scores de compétences spécifiques, comme du score global les agrégeant en une mesure synthétique, entre les jeunes enfants capverdiens au moment où ils ont accès à l'école primaire.

4. Concernant les facteurs qui contribuent à rendre compte de cette variabilité globale, on identifie l'influence d'un certain nombre de variables sociales et géographiques :

4.1 Les garçons arrivent à l'entrée en primaire avec un niveau de compétences un peu meilleur (environ 3 points dans l'échelle retenue pour mesurer ces compétences, dont l'écart-type a conventionnellement été fixé à la valeur 15) que celui des filles;

4.2 Les enfants urbains ont un avantage (de l'ordre de 3 points) par rapport aux ruraux;

4.3 Les enfants de milieu aisé présentent aussi un score un peu meilleur (de l'ordre 3 points) que ceux de milieu modeste, sachant qu'on n'identifie pas vraiment d'impact différentiel plus important du préscolaire chez les enfants de milieu modeste;

4.4 Les enfants vivant dans une famille monoparentale ont tendance à avoir un score inférieur à celui vivant au sein d'une famille plus «classique», mais les écarts d'une part sont assez faibles et ne valent pas, d'autre part, pour toutes les dimensions considérées;

4.5 Des différences sont aussi enregistrées selon l'île de résidence; mais c'est surtout l'île de Brava qui se distingue par des scores moyens inférieurs (entre 9 et 19 points) à ceux des autres îles;

4.6 Enfin et sans surprise, l'âge de l'enfant au moment de l'enquête (dont la moyenne est de 6 ans et trois mois, mais qui peut varier de 5 ans à 7 ans) exerce aussi une influence, les enfants de 6 ans et demi présentant un score de l'ordre de 6 points supérieur à celui d'enfants de caractéristiques par ailleurs comparables âgés de 5 ans et demi.

5. Mais un résultat massif à retenir, pour ce qui est de la variabilité du score individuel à l'entrée en primaire, est le bénéfice considérable, en termes de développement individuel et de préparation au cycle primaire, que retirent les enfants qui ont été préscolarisés par rapport à ceux qui ne l'ont pas été. L'écart entre ces deux groupes, qui est spécifiquement à la préscolarisation (pour des enfants de caractéristiques sociales par ailleurs comparables), est en effet estimé à une valeur de l'ordre de 14 points.

6. Mais tous les enfants qui ont bénéficié de préscolarisation n'y ont pas été exposés pendant un temps identique, sachant par ailleurs qu'ils n'ont pas non plus été scolarisés dans le même type de structure. Il est important d'en identifier les conséquences plus spécifiques en termes de compétences de l'enfant à l'entrée au cycle primaire, sachant que cette importance concerne tant le domaine de la connaissance que les perspectives orientées vers l'action :

6.1 Concernant la durée de la préscolarisation, on observe globalement une relation croissante entre le score atteint et la durée du préscolaire, mais avec trois phases : i) une première, entre 0 et 1 an de préscolaire, qui coïncide avec une forte croissance du score moyen; une deuxième, entre la première et deuxième année du préscolaire, marquée par une progression du score moyen, mais à un degré moindre et; iii) une troisième phase caractérisée par une stagnation du score moyen à partir de la 3ème année du préscolaire. Avec cette saturation lors de la troisième année de préscolaire, on identifie qu'il n'est pas nécessaire de poursuivre la préscolarisation au-delà de deux années.

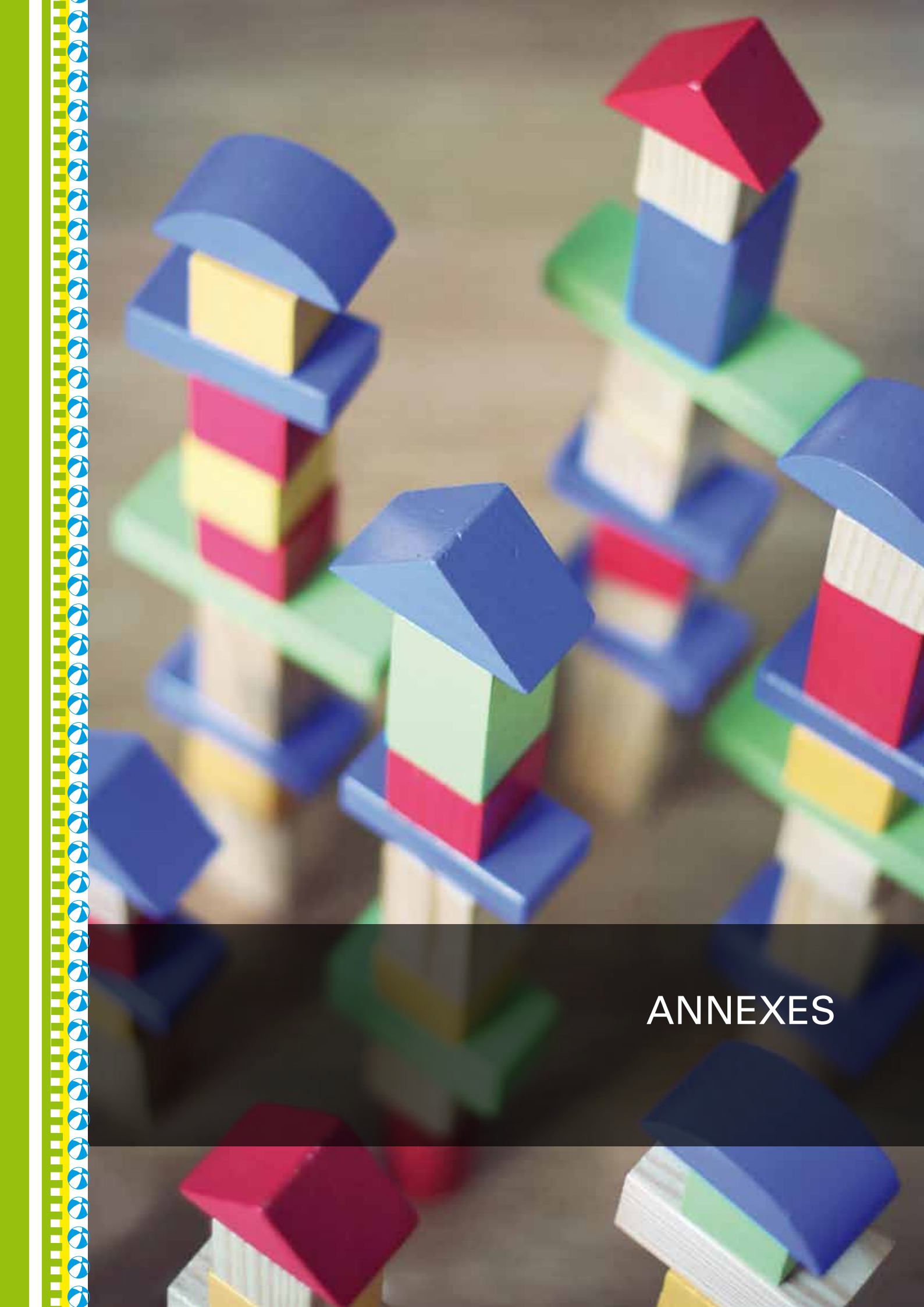
6.2 Concernant le type de structure, les résultats sont également assez bien tranchés : i) les structures privées sont caractérisées par le meilleur niveau de scores des élèves à l'entrée en primaire (7 points de plus que les structures publiques); et cet avantage demeure, mais il est réduit (+ 3 points), lorsqu'on fait l'estimation pour des individus de caractéristiques sociales et individuelles comparables; ii) les enfants qui ont été préscolarisés dans des structures publiques ont des scores moyens bruts un peu inférieurs à ceux des enfants qui ont été préscolarisés dans une structure communautaire (de l'ordre de 3 points) mais cet écart disparaît quand on fait la comparaison en intégrant les variables sociales; on peut donc conclure à un impact effectif comparable sur le développement des enfants entre les structures publiques et les structures communautaires et une efficacité seulement un peu moindre de ces deux dernières en référence aux structures privées.

7. En termes de contenus des activités conduites dans les structures de préscolarisation, il semble que les connaissances et les comportements de base soient raisonnablement bien acquis, mais qu'il y ait des lacunes significatives dans les différents aspects du développement cognitif de l'enfant. Par ailleurs, en termes de langage, il s'avère qu'il existe une forte variabilité dans les connaissances en langue portugaise à l'entrée au cycle primaire; dans la mesure où il s'agit de la langue d'enseignement, on conçoit aisément le handicap qu'il y aura à apprendre à lire dans cette langue pour ceux qui ne la maîtrisent pas.

5.2 QUELQUES BALISES PLUS PROSPECTIVES

C'est évidemment au Gouvernement d'apprécier les conclusions obtenues et d'en examiner les implications en termes d'actions de politique éducative. Cela dit, il semble que les directions suivantes pourraient être considérées.

1. Le premier élément est qu'il importe sans aucun doute de viser à assurer la préscolarisation à tous les enfants du pays;
2. Un second élément est qu'il importe de proposer deux années de préscolarisation, dans la mesure où la troisième n'apporte pas vraiment de valeur additionnelle;
3. Une troisième élément est qu'il s'agit davantage d'appuyer et d'aménager les structures de types public et communautaire existantes que d'introduire des changements drastiques.
4. Dans la suite du point précédent, il pourra sans doute être utile de travailler pour que i) le système soit d'une part conforté et d'autre part mieux normé en termes de conditions d'enseignement, de formation des enseignants, de matériels pédagogique et de supervision; cela impliquera à l'évidence des interventions accrues de la part du ministère de l'Education et des Sports, sachant que celles-ci pour être efficaces devront sans doute conjuguer appui technique et appui financier.
5. En termes de contenus des activités conduites dans les structures de préscolarisation, il semble qu'il serait intéressant d'envisager des révisions d'une part pour renforcer significativement la construction des compétences cognitives chez les enfants et, d'autre part, de renforcer la construction des compétences en matière de langage dans la langue portugaise.
6. Enfin, comme les évolutions ne vont en tout hypothèse pas être mises en application de façon instantanée, il pourra être intéressant d'examiner comment intervenir sur les pratiques de l'école primaire, notamment dans sa première année d'études i) pour accommoder au mieux la variabilité des compétences des enfants et ii) pour compenser les lacunes plus particulières qui ont été identifiées.



ANNEXES

CONSTRUCTION DES VARIABLES

NIVEAU DE RICHESSE DU MÉNAGE

Les informations disponibles pour caractériser le niveau de revenus du ménage concernaient les informations sur les revenus mensuels du père, de la mère, et/ou du tuteur. Etant dans l'ensemble de qualité moyenne (information manquante, non-cohérente avec la situation du cadre familial et le type d'emploi occupé), il a été décidé de travailler dans un premier temps sur les seuls revenus du père et de la mère, pour caractériser le niveau de richesse du ménage.

Trois catégories de richesse ont été définies : ménages à faibles revenus (pauvres) ; à revenus intermédiaires ; à hauts revenus (riches).

Ménages à faibles revenus (10 000 ECV par mois ou moins) : ménages où le revenu mensuel du père (ou de la mère) est inférieur ou égal à 10 000 ECV par mois et celui de la mère (ou du père) est nul/indéterminé;

Ménages à revenus intermédiaires (entre 10 000 et 40 000 ECV par mois) : ménages où le revenu mensuel du père (ou de la mère) est compris entre 10 000 et 20 000 ECV par mois et celui de la mère (ou du père) est inférieur à 20 000 ECV ou indéterminé ; ménages où le revenu mensuel du père et de la mère sont tous deux positifs, mais inférieurs à 10 000 ECV;

Ménages à hauts revenus (40 000 ECV par mois et plus) : ménage où le revenu du père et/ou celui de la mère sont supérieurs à 20 000 ECV par mois.

Dans le cas où les revenus du père et de la mère étaient tous les deux indéterminés ou manquants, l'information sur les revenus du tuteur a été mobilisée pour classer le ménage comme pauvre, intermédiaire ou riche.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DU PRÉSCOLAIRE À PARTIR DU RECENSEMENT SCOLAIRE

Les données de l'annuaire statistique 2010-2011 montre qu'il existe 500 structures préscolaires au niveau du Cap Vert. Si la majorité d'entre elles (60 %) sont de statut public, il existe néanmoins une offre complémentaire fournie par le communautaire (29 %) et le privé (11 %). La structuration de cette offre par île est donnée dans le tableau A1

Tableau A1

Répartition des établissements d'enseignement préscolaire par statut et île, années 2010-2011

Iles	Nombre d'établissements	Statut des établissements			Statut des établissements (%)		
		Public	Com.	Privé	Public	Com.	Privé
Boavista	12	2	9	1	17%	75%	8%
Brava	12	11	1		92%	8%	0%
Fogo	53	25	27	1	47%	51%	2%
Maio	12	9	3		75%	25%	0%
Sao Vicente	28	6	16	6	21%	57%	21%
Santo Antão	65	34	27	4	52%	42%	6%
Sao Nicolau	16	4	11	1	25%	69%	6%
Sal	11	3	5	3	27%	45%	27%
Santiago	291	206	44	41	71%	15%	14%
Total	500	300	143	57	60%	29%	11%

Source : annuaire statistique 2010-2011

De fortes variations sont observées d'une île à l'autre. Ainsi, la proportion du public varie de 17 % (Boavista) à 92 % (Brava) ; celle du privé, moins étendue, se situe entre une fourchette allant de 0 % à Brava ou Maio, à 27 % à Sal. L'offre communautaire, qui peut revêtir des formes très variées en terme de gestion et de contenu est également fortement variable en terme de couverture : allant de 8 % à Brava à 75 % à Boavista.

Cette structuration non uniforme du point de vue géographique, par leur implication qu'elle peut avoir sur les coût^{s28} et la qualité de l'offre, pourra avoir des conséquences tant en terme de fréquentation ou non du cycle préscolaire, qu'en termes de niveau de développement des enfants. Il peut être utile à ce stade d'en décrire

28. Le communautaire religieux est réputé être aussi cher que le privé.

ANNEXE 2

certaines caractéristiques, tout en les mettant en regard avec la demande potentielle de service préscolaire, que l'on représentera par la population ayant l'âge théorique de fréquentation (tableau A2)

Au-delà de la disponibilité absolue d'intrants physiques ou de ressources humaines qualifiées, il est intéressant de regarder dans quelle mesure les services actuels sont en mesure de pouvoir accueillir l'effectif théorique qui devrait être scolarisé dans de bonnes conditions. On calcule ainsi trois indicateurs : population scolarisable / salles de classe ; population scolarisable / groupe pédagogique ; population scolarisable personnel d'encadrement. Même si ces mesures sont imparfaites, elles permettent de regarder dans quelle mesure l'offre en place est en mesure de répondre à la demande potentielle.

Tableau A2

Quelques caractéristiques de l'offre locale; relation avec la demande

Iles	Caractéristiques de l'offre locale			
	Nb d'étab. (1)	Nb. de salles (2)	Nb. de groupes pédago. (3)	Personnels des étab. (4)
Boavista	12	24	25	35
Brava	12	30	26	27
Fogo	53	92	100	111
Maio	12	14	23	23
Sao Vicente	28	101	137	113
Santo Antão	65	78	95	88
Sao Nicolau	16	34	32	36
Sal	11	40	50	59
Santiago	291	496	629	612
Total	500	909	1 117	1 104

Iles	Population 4-5 ans (5)	Indicateur de disponibilité de l'offre			
		Pop / étab (5)/(1)	Pop / classes (5)/(2)	Pop / Groupe (5)/(3)	Pop / personnel (5)/(4)
Boavista	333	28	14	13	10
Brava	276	23	9	11	10
Fogo	1 879	35	20	19	17
Maio	277	23	20	12	12
Sao Vicente	2 737	98	27	20	24
Santo Antão	1 749	27	22	18	20
Sao Nicolau	465	29	14	15	13
Sal	1 164	106	29	23	20
Santiago	12 499	42	25	20	20
Total	21 379	42	24	19	19

Source : annuaire statistique 2010-2011

Prenant l'exemple des salles de classes, on constate une forte variabilité des situations, avec un indicateur de 9 à Brava mais atteignant 27 à Santiago, et même 29 à Sal. Par ailleurs, on remarque que si le ratio population scolarisable / personnel est en moyenne de 19 (on pourrait accueillir l'ensemble de la population pré scolarisable avec un ratio de 19 enfants par personnel éducateur), celui-ci varie de 10 dans les îles de Brava et Boavista à 24 à Sao Vicente. Ceci traduit que du point de vue des conditions d'accueil et d'encadrement, la structure d'offre existante est très certainement plus favorable dans les deux premières îles que dans la dernière, ce qui pourrait avoir des conséquences en termes d'image (de qualité) véhiculée par le système et donc de fréquentation.

Il est intéressant de constater que l'on observe les mêmes tendances lorsque l'on s'intéresse au rapport élève maitres dans les établissements préscolaire, tout statut confondu. Le tableau A3 renseigne les conditions d'encadrement par île et par statut d'établissement en tenant compte des effectifs scolarisés au cours de l'année 2011-2012. Une première observation est que pour une valeur moyenne de 20 sur le territoire national, celui-ci varie de 15 dans les îles de Brava et Boavista à 26 à Sao Vicente. Une seconde observation est que de manière générale, les conditions d'encadrement semble meilleure dans le public que dans l'enseignement privé ou communautaire : en effet, le REM Public est seulement de 16 dans les établissements de statut public et s'établit à 23 dans les établissements de type privé ou communautaire. On remarquera toutefois que la variabilité inter-îles est beaucoup plus importante pour les établissements communautaires que pour les établissements privés : 15-28 (13 points d'écart) contre 12-23 (11 points d'écart).

29. A Brava, le fort turnover des enseignants et les faibles opportunités de formation du à l'éloignement de l'île (manque de desserte adéquate) seraient des explications avancées pour expliquer ce faible taux de qualification.

ANNEXE 2

Le tableau A3 rassemble également des informations sur le part des enseignants qualifiés (éducateurs et moniteurs) au sein du personnel encadrant. Comme le REM, cet indicateur peut constituer un proxy de la qualité de l'enseignement prodigué. En moyenne, 46 % du personnel encadrant est qualifiés. Cette proposition cache toutefois de grandes variations d'une île à l'autres, avec des proportions très faibles, inférieurs à 10 % à Brava²⁹, Santiago, et Santo Antão, et dépassant les 50 % à Boavista et Sao Vicente (59,5 %).

Des variations sont également observées selon le type d'établissement : les proportions les plus fortes étant observées au sein des établissements communautaires (61 %) ; le public et le privé enregistrant de proportions d'employés qualifiés assez similaires : 44,6 % et 43 % respectivement. Là encore une forte variabilité est observée selon le type d'établissements et les îles, les écarts allant de 0 % à 100 % de qualifiés. Ce résultat outre le fait de mettre en exergue l'existence de pratiques de gestion du personnel très contrastée, souligne également le caractère fort hétérogène des structures appartenant à un même type d'établissement.

Tableau A3

Rapport Elèves Maitres et Part des enseignants qualifiés(1), par île et selon le statut de l'établissement

Iles	Rapport élèves maître				Part des enseignants qualifiés ⁽¹⁾ (%)			
	Public	Com.	Privé	Privé	Public	Com.	Privé	Privé
Boavista	13	15	23	15	80,0	50,0	50,0	54,3
Brava	14	19		15	9,1	0,0		7,4
Fogo	21	16	12	17	39,5	40,3	100,0	40,5
Maio	16	17		17	7,7	40,0		21,7
Sal	21	23	10	19	28,6	48,7	28,6	42,5
Santiago	17	28	24	20	2,6	4,7	42,9	6,8
Santo Antão	14	23	15	18	0,0	3,2	100,0	5,6
Sao Nicolau	20	17	81	19	37,5	28,6	53,3	37,3
Sao Vicente	17	28	23	26	53,8	66,9	68,6	59,5
Total	16	23	23	20	44,6	43,1	61,2	46,5

Source : annuaire statistique 2010-2011.

(1) Le personnel encadrant qualifié inclus les éducateurs et moniteurs.

DÉFINITION DES COMPÉTENCES ÉVALUÉES

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

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

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

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

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

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

30. Cette partie est tirée de Kariger et al, 2009.

ANNEXE 3

Tableau A4

Modèle de la Probabilité de n'avoir pas fréquenté le préscolaire (modèle complet)

	Coefficient	Significativité
Sexe de l'enfant		
Garçon	0,038	ns
Fille	Réf	
Milieu de résidence		
Urbain	0,596	***
Rural	Réf	
Ile		
San Antão	Réf	
Sao Vicente	0,395	ns
San Nicolau	- 1,594	***
Sal	- 1,021	*
Boavista	- 0,746	ns
Maio	- 1,736	**
Santiago	- 0,640	***
Fogo	- 1,436	***
Brava	- 19,789	ns
Cadre familial		
Père et mère	Réf	
Père ou mère et autre	0,024	ns
Père ou mère seuls	0,231	ns
Inconnu	0,313	ns
Niveau de revenu du ménage		
Pauvre	Réf	
Inconnu	0,139	ns
Moyen	- 0,414	*
Riche	- 1,214	***
Constante	- 1,522	***
Pseudo R2	13,7 %	

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.
Modèle logistique. *** significatif à 1 %; ** à 5 %; * à 10 %, ns non significatif.

Tableau A5

Les items des instruments d'évaluation des enfants à l'entrée au primaire

Domaine/Dimension	Éléments	Passation ⁽¹⁾	Codification
Aptitudes cognitives			
Spatio-temporel	Avant – Après	Collectif	0 - 1 - 9
	Devant – Derrière	Collectif	0 - 1 - 9
	Au-dessus - en dessous	Collectif	0 - 1 - 9
	Latéralisation : gauche – droite	Collectif	0 - 1 - 9
Quantité	Comparer des ensembles : nombre différents d'éléments	Collectif	0 - 1 - 9
	Plus petit et plus grand (taille)	Collectif	
	Identification des nombres (représentation graphique)	Collectif	0 - 1 - 9
Forme - Couleur	Identification des formes	Collectif	0-1-2-3-4-9
	Connaissance des couleurs	Collectif	0-1-2-9
Sérialisation, classification et association	Éléments distinctifs dans un ensemble (taille, forme)	Collectif	0 - 1 - 9
	Reconnaissance des similitudes et des différences	Collectif	0 - 1 - 9
Codage - transfert	Exercice avec liaison symbole – action	Collectif	0 - 1 - 9
Concentration - attention - mémoire	Ecouter une histoire - observation du niveau d'attention des élèves	Collectif / Observation	0 - 1 - 9
	Ecouter et extraire des éléments d'une histoire	Collectif	0 - 1 - 9
	Retrouver le contenu de cartes	Individuel	0 - 1 - 9
	Reproduire des motifs de gauche à droite	Individuel	0-1-2
Fonctions exécutives	Décrire des images dans la bonne séquence (de gauche à droite)	Individuel	0 - 1 - 9
	Reconnaître la chemise sur un dessin (en langue locale)	Collective	0 - 1 - 9
Comportement socio-émotionnel			
Autonomie	L'enfant peut préparer ses effets scolaires tout seul, sans aide	Observation de l'instituteur	0 - 1 - 2 - 9
	L'enfant peut manger tout seul, sans aide	Observation de l'instituteur	0 - 1 - 2 - 9
Respect des autres	L'enfant joue avec ses camarades	Observation de l'instituteur	0 - 1 - 2 - 9

ANNEXE 3

Aptitudes motrices			
Graphisme	Reproduire des formes/caractères	Collectif	0 - 1 - 2 - 9
	Représenter une forme humaine	Collectif	0 - 1 - 2 - 9
	Reproduire un objet proposé	Collectif	0 - 1 - 2 - 9
	Dessiner une maison complète	Collectif	0 - 1 - 2 - 9
	Reproduire des lettres	Collectif	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 9
Rythme	Sauter, marcher, courir sur la base d'un rythme donné	Collectif	0 - 1 - 2 - 9
Aptitudes de communication			
Expression	Connaître son nom complet	Collectif	0 - 1 - 2 - 9
	Décrire ce qui entoure sa maison (logique)	Individuel	0 - 1 - 2 - 9
	Décrire ce qui entoure sa maison (expression)	Individuel	0 - 1 - 2 - 9
	Distinguer des éléments vivants sur un dessin	Individuel	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 9
	Nommer les jours de la semaine	Individuel	0 - 1 - 9
Compréhension	Comprendre des instructions simples (créole et portugais)	Individuel	0 - 1 - 2 - 9
	Comprendre des instructions simples (créole et portugais)	Individuel	0 - 1 - 2 - 9
	Qu'as-tu a mangé hier, qu'est-ce que tu vas faire demain ? (créole)	Individuel	0 - 1 - 2 - 9
	Qu'as-tu a mangé hier, qu'est-ce que tu vas faire demain ? (portugais)	Individuel	0 - 1 - 2 - 9

Note : (1) : lorsque non spécifié, le mode de passation correspond à un test administré à l'enfant

Tableau A6

Pourcentage d'enfants ayant échoué aux différents tests, selon le genre de l'enfant et son milieu de résidence, %

Domaine/Dimension	Genre		Lieu de Résidence		Total
	Garçon	Fille	Urbain	Rural	
Aptitudes cognitives					
Avant - Après	60,7	54,1	55,4	59,0	57,3
Devant - Derrière	13,5	12,3	10,2	15,3	12,9
Au-dessus - en dessous	2,8	2,0	2,5	2,3	2,4
Latéralisation: gauche - droite	38,2	39,9	38,8	39,4	39,1
Comparer des ensembles d'éléments de tailles différentes (nombres)	30,1	29,4	27,7	31,6	29,7
Plus petit et plus grand (taille)	11,6	16,0	12,5	15,2	13,9
Identification des nombres	13,1	10,0	9,5	13,4	11,5
Identification des formes	28,4	30,6	26,5	32,3	29,5
Connaissance des couleurs	19,4	19,1	15,8	22,4	19,2
Éléments distinctifs dans un ensemble (taille, forme)	26,6	26,3	26,1	26,8	26,5
Reconnaissance des similitudes et des différences	19,2	17,0	15,8	20,2	18,1
Exercice avec liaison symbole - action	27,9	24,8	25,3	27,3	26,3
Ecouter une histoire - observation du niveau d'attention des élèves	1,9	1,1	1,9	1,1	1,5
Ecouter et extraire des éléments d'une histoire	13,7	10,1	12,6	11,1	11,8
Retrouver le contenu de cartes	5,4	6,2	5,1	6,5	5,8
Reproduire des motifs de gauche à droite	19,0	13,7	16,5	16,1	16,3
Décrire des images dans la bonne séquence (de gauche à droite)	43,9	42,5	40,9	45,3	43,2
Aptitudes socio-émotionnelles					
L'enfant peut préparer ses effets scolaires tout seul, sans aide	2,4	1,5	0,9	2,9	1,9
L'enfant peut manger tout seul, sans aide	1,7	1,1	0,4	2,4	1,4
L'enfant joue avec ses camarades	3,3	1,5	1,2	3,4	2,3

30. Cette partie est tirée de Kariger et al, 2009.

ANNEXE 3

Aptitudes motrices					
Reproduire des formes/caractères	33,6	21,2	27,2	27,3	27,2
Représenter une forme humaine	4,7	2,5	3,7	3,4	3,4
Reproduire un objet proposé	11,1	8,5	8,9	10,5	9,9
Dessiner une maison complète	11,9	7,4	9,5	9,7	9,6
Reproduire des lettres	20,2	13,1	16,8	16,3	16,6
Sauter, marcher, courir sur la base d'un rythme donné	3,3	2,8	4,0	2,1	3
Aptitudes de communication					
Connaître son nom complet	3,6	2,8	3,3	3,1	3,1
Décrire ce qui entoure sa maison (logique)	17,6	13,2	12,6	17,9	15,2
Décrire ce qui entoure sa maison (expression)	14,7	10,8	9,8	15,3	12,5
Distinguer des éléments vivants sur un dessin	4,0	3,3	5,3	2,1	3,6
Nommer les jours de la semaine (au moins 3)	53,3	42,3	49,3	46,1	47,6
Comprendre des instructions simples (créole et portugais)	2,2	1,3	2,1	1,5	1,8
Comprendre des instructions simples (créole et portugais)	5,9	1,6	2,3	5,0	3,7
Qu'as-tu mangé hier, qu'est-ce que tu vas faire demain ? (créole)	7,3	2,5	3,7	5,8	4,8
Qu'as-tu mangé hier, qu'est-ce que tu vas faire demain ? (portugais)	19,9	10,8	13,5	16,8	15,1

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Tableau A7

Pourcentage d'enfants ayant échoué aux différents tests, selon le statut préscolaire, % et indice de parité

Domaine/Dimension	Préscolarisé	Non Préscolarisé	Total	Indice de Parité	Balise
Aptitudes cognitives					
Avant - Après	55 %	71 %	57 %	1,30	20 %
Devant - Derrière	11 %	23 %	13 %	2,07	15 %
Au-dessus - en dessous	2 %	5 %	2 %	2,96	15 %
Latéralisation: gauche - droite	38 %	45 %	39 %	1,17	20 %
Comparer des ensembles d'éléments de tailles différentes (nombres)	29 %	35 %	30 %	1,23	20 %
Plus petit et plus grand (taille)	13 %	18 %	14 %	1,33	15 %
Identification des nombres	10 %	20 %	12 %	1,99	15 %
Identification des formes	26 %	49 %	29 %	1,88	15 %
Connaissance des couleurs	16 %	38 %	19 %	2,32	15 %
Éléments distinctifs dans un ensemble (taille, forme)	25 %	35 %	26 %	1,38	20 %
Reconnaissance des similitudes et des différences	16 %	32 %	18 %	2,05	15 %
Exercice avec liaison symbole - action	24 %	41 %	26 %	1,70	20 %
Ecouter une histoire - observation du niveau d'attention des élèves	1 %	5 %	2 %	5,00	15 %
Ecouter et extraire des éléments d'une histoire	10 %	25 %	12 %	2,57	15 %
Retrouver le contenu de cartes	5 %	9 %	6 %	1,59	15 %
Reproduire des motifs de gauche à droite	12 %	40 %	16 %	3,23	20 %
Décrire des images dans la bonne séquence (de gauche à droite)	41 %	57 %	43 %	1,40	20 %

30. Cette partie est tirée de Kariger et al, 2009.

ANNEXE 3

Aptitudes socio-émotionnelles					
L'enfant peut préparer ses effets scolaires tout seul, sans aide	2 %	3 %	2 %	1,74	
L'enfant peut manger tout seul, sans aide	1 %	2 %	1 %	1,92	
L'enfant joue avec ses camarades	2 %	4 %	2 %	1,71	
Aptitudes motrices					
Reproduire des formes/caractères	23 %	55 %	27 %	2,44	20 %
Représenter une forme humaine	2 %	12 %	4 %	5,17	15 %
Reproduire un objet proposé	8 %	20 %	10 %	2,38	20 %
Dessiner une maison complète	8 %	20 %	10 %	2,38	15 %
Reproduire des lettres	13 %	37 %	17 %	2,74	20 %
Sauter, marcher, courir sur la base d'un rythme donné	3 %	6 %	3 %	2,41	15 %
Aptitudes de communication/langage					
Connaître son nom complet	2 %	10 %	3 %	5,06	15 %
Décrire ce qui entoure sa maison (logique)	14 %	25 %	15 %	1,81	20 %
Décrire ce qui entoure sa maison (expression)	10 %	27 %	13 %	2,57	20 %
Distinguer des éléments vivants sur un dessin	3 %	7 %	4 %	2,15	20 %
Nommer les jours de la semaine (au moins 3 en séquence)	44 %	71 %	48 %	1,61	20 %
Comprendre des instructions simples (créole et portugais)	1 %	5 %	2 %	3,85	15 %
Comprendre des instructions simples (créole et portugais)	3 %	9 %	4 %	3,24	15 %
Qu'as-tu a mangé hier, qu'est-ce que tu vas faire demain ? (créole)	3 %	13 %	5 %	3,93	20 %
Qu'as-tu a mangé hier, qu'est-ce que tu vas faire demain ? (portugais)	14 %	24 %	15 %	1,77	20 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Tableau A8

Variance totale expliquée

	Valeur propres initiales		
	Total	% de la variance	% cumulés
1	4,230	35,247	35,247
2	1,171	9,759	45,005
3	1,013	8,438	53,444
4	0,914	7,614	61,058
5	0,860	7,164	68,222
6	0,737	6,142	74,364
7	0,722	6,013	80,377
8	0,648	5,399	85,776
9	0,619	5,160	90,936
10	0,573	4,778	95,714
11	0,514	4,286	100,000
12	0,000	0,000	100,000

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

ANNEXE 3

Tableau A9

Matrice des composantes

	Composante				
	1	2	3	4	5
SCG1	0,587	- 0,366	- 0,011	0,159	- 0,090
SCG2	0,509	- 0,408	0,287	0,392	0,074
SCG3	0,591	- 0,287	- 0,213	0,307	0,031
SCG4	0,602	- 0,278	0,093	0,010	- 0,010
SCG5	0,379	- 0,313	0,378	- 0,542	0,417
SCG6	0,637	0,145	0,063	- 0,337	0,085
SCG7	0,596	0,037	- 0,359	- 0,161	- 0,114
SCG8	0,272	0,577	0,347	0,428	0,451
SCG9	0,686	0,207	- 0,299	0,056	- 0,106
SCG10	0,333	0,194	0,610	- 0,046	- 0,659
SCG11	0,632	0,390	- 0,126	- 0,136	0,036
SCG Total	0,978	0,156	- 0,053	- 0,017	0,006

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Tableau A10

Matrice de corrélations entre le score synthétique total et les scores factoriels

		SCT	REGR factor score	REGR factor score 2	REGR factor score 3	REGR factor score 4	REGR factor score 5
SCT	r de Pearson	1	0,956	0,169	- 0,145	- 0,008	- 0,022
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,774	0,441
	N	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190
REGR factor score 1	r de Pearson	0,956	1	0,000	0,000	0,000	,000
	Sig. (bilatérale)	0,000		1,000	1,000	1,000	1,000
	N	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190	1190
REGR factor score 2	r de Pearson	0,169	0,000	1	0,000	0,000	,000
	Sig. (bilatérale)	0,000	1,000		1,000	1,000	1,000
	N	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190	1190
REGR factor score 3	r de Pearson	- 0,145	0,000	0,000	1	0,000	0,000
	Sig. (bilatérale)	0,000	1,000	1,000		1,000	1,000
	N	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190
REGR factor score 4	r de Pearson	- 0,008	0,000	0,000	0,000	1	0,000
	Sig. (bilatérale)	0,774	1,000	1,000	1,000		1,000
	N	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190
REGR factor score 5	r de Pearson	- 0,022	0,000	,000	0,000	0,000	1
	Sig. (bilatérale)	0,441	1,000	1,000	1,000	1,000	
	N	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190	1 190

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

ANNEXE 3

Tableau A11

Niveau moyen atteint aux différents scores synthétiques selon la durée de préscolarisation et gain de score apporté par chaque année de préscolarisation

	Score synthétique Total	Score synthétique factoriel	Score synthétique cognitif	Score synthétique attention/ compréhension
Durée du préscolaire				
Pas de préscolaire	88,0	88,4	91,7	88,5
1 année	98,1	98,6	101,9	96,7
2 années	102,4	102,6	102,7	101,9
3 à 5 années	102,2	101,4	98,8	103,1
Gain total	14,3	14,2	11,0	14,6
dont				
1ère année	70 %	72 %	93 %	57 %
2ème année	30 %	28 %	7 %	36 %
3-5ème année	--	--	--	8 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Tableau A12

Effet net des variables sociales et préscolaires sur les scores synthétiques et les probabilités de réussite aux tests dans les différents domaines retenus

	Score synthétique continu				Probabilité de réussite	
	Score Total	Score Factoriel	Cognitif	Attention/ Compréhension	Codage-transfert	Motricité/ Rythme
Genre						
Garçons	- 3,266	- 2,366	ns	- 4,144	ns	ns
Filles	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Age de l'enfant (mois)	0,524	0,518	0,459	0,473	0,004	0,037
Ile						
Maio, Brava	- 5,396	--	--	--	--	--
Santiago	- 2,134	3,225	4,703	--	--	--
Fogo	--	--	--	--	--	--
Brava	--	- 7,151	- 8,544	--	--	- 1,304
Sao Vicente, Boavista	--	--	- 2,729	--	--	--
Maio, Fogo	--	--	9,793	--	--	--
Santiago, Fogo, Brava	--	--	--	- 4,546	--	--
Sao Vicente, Maio	--	--	--	--	- 0,795	--
Sal	--	--	--	--	- 1,105	1,757
Sao Vicente, Santiago, Fogo	--	--	--	--	--	1,089
Autres Iles	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Milieu de résidence						
Urbain	3,586	3,654	3,793	3,102	0,308	0,522
Rural	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf

ANNEXE 3

Revenu du ménage						
Riche	3,837	3,300	2,346	3,637	ns	ns
Moyen	--	--	--	--	- 0,030	- 0,397
Autre	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Cadre familial						
Parent seul	--	--	- 3,223	--	--	--
Autre	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
Durée du préscolaire						
0 année	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf	Réf
1 année	9,466	9,807	9,912	7,264	0,856	0,970
2, 3-5 années	14,220	13,674	8,970	13,654	0,688	0,909
Constante	49,272	48,401	53,564	55,475	0,433	- 3,802
R2	18,2 %	16,5 %	17,0 %	18,6 %	7,2 %	15,7 %

Source : Enquête bilan de l'enfant de 6 ans, 2012.

Modèle linéaire (MCO) pour les scores continus et logistique pour les probabilités de réussite. Toutes les variables sont significatives à hauteur de 5 % ; quand non significatives au-delà de 10 % sont spécifiées par ns.

