

# EDUCATION DE LA PETITE ENFANCE ET ACQUISITION DES COMPETENCES FONDAMENTALES DU PRESOLAIRE AU CAP VERT<sup>1</sup>

**Barry Oumar**

Maître Assistant de psychologie à la FLSH-UCAD.

## Résumé

Cet article fait l'analyse des données d'une enquête nationale portant sur l'évaluation des acquisitions fondamentales en fin de cycle préscolaire au Cap Vert. Les informations analysés présentent le bilan des compétences basiques du préscolaire dans différents domaines pertinents pour l'entrée de l'enfant capverdien à l'école primaire. Ces aptitudes concernent spécifiquement dimensions cognitives (espace, temps, grandeurs, quantités, formes, couleurs, codage/transfert, attention, concentration, mémoire, et fonctions exécutives), socio-émotionnelles (autonomie et socialisation), motrices (graphisme, rythme) et enfin langagières et communicationnelles (expression, compréhension).

Les résultats obtenus démontrent une variabilité assez substantielle des différents scores de ces compétences spécifiques entre les jeunes enfants capverdiens ayant fréquenté le préscolaire au moment où ils ont accédé à l'école primaire.

**Mots clés :** aptitudes, acquisitions, préscolaire, petite enfance, variabilité.

## INTRODUCTION

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 moteur, socio-émotionnel, tant sur le plan de sa santé physique, que sur son développement moteur, socio-émotionnel, cognitif et langagier (Cynader and Frost, 1999). De nombreuses études (Barnett, W. S. 1990,

---

1 Le préscolaire au Cap Vert, s'il reste encore non obligatoire, affiche tout de même une couverture particulièrement forte, au regard de ce qui s'observe dans la région : en effet, il est estimé que 86,2 % des enfants interviewés ont eu accès à un enseignement préscolaire alors qu'en 2010, le TBS du préscolaire était, en moyenne, de 16% en Afrique Sub-saharienne.

1998 ; Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994)) 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)<sup>1</sup> 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 (Nadeau, S et al 2011). 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 supplétifs, cours de rattrapage, redoublements etc., (Pagani. L et al. 2001), il est préconisé de débiter les actions en faveur du développement de la petite enfance le plus tôt possible.

Les connaissances actuelles révèlent, qu'en l'absence d'une intervention précoce, les enfants défavorisés sont moins bien préparés à la rentrée scolaire que leur pairs plus favorisés (Barry O (2011) ; Lapointe P (2005) ; Ziegler, E. F., & Styfco, S. (1996). De nombreuses

---

<sup>1</sup> Le DPE est également connu sous le nom de soins et développement de la petite enfance (SDPE) et recouvre l'éducation de la petite enfance (EPE), les soins et l'éducation de la petite enfance (SEPE) ainsi que d'autres dénominations. Bien que la définition DPE s'applique aux enfants jusqu'à l'âge de 8 ans, en partant du principe qu'une transition réussie vers l'école primaire dépend non seulement de la maturité scolaire de l'enfant mais également de l'aptitude des écoles à s'adapter aux besoins spécifiques des jeunes élèves durant les premières années d'études.

recherches ont examiné l'effet des programmes d'intervention précoce sur le développement de l'enfant. Leurs conclusions varient selon la nature des programmes examinés et des populations ciblées. En outre, compte tenu des devis de recherche utilisés, la validité des résultats de plusieurs évaluations est mise en doute (Barnett W.S, 1990 ; 19908).

La recension des principales études dans ce domaine montre que les programmes préscolaires jugés les plus efficaces bénéficient souvent de conditions optimales de réalisation, c'est-à-dire des ressources financières importantes, un personnel bien formé et des mesures d'intervention diversifiées qui sont appliquées durant plusieurs années (Barry Oumar (2011) ; Berlinski, S. et S. Galini. 2007). D'autres évaluations ont montré des effets positifs chez les enfants des groupes expérimentaux en ce qui concerne l'apprentissage des matières de base au préscolaire (Campbell & Ramey, 1994);

De manière plus spécifique, les chercheurs ont évalué les effets des interventions au préscolaire en tenant compte de certaines caractéristiques des programmes. Notamment, l'effet de la durée du programme sur le développement des habiletés cognitives et sociales des enfants a été examiné. En général, plus la participation des enfants au programme se prolonge, plus l'effet des interventions apparaît positif (Aboud, F. E 2006) ; Barnett, 1998). Par ailleurs, Reynolds A. J (1995) a montré l'impact de la fréquentation du préscolaire sur l'adaptation de l'enfant à l'école primaire. Globalement, les évaluations des compétences basiques du préscolaire des sujets des groupes expérimentaux, à l'âge de cinq ans, montre que les enfants qui ont participé plus longtemps au programme d'encadrement dès le bas âge obtiennent de meilleurs résultats aux tests de maturité scolaire et réussissent mieux à l'école primaire. (Berlinski, S et S. Galini, 2007)

Au Cap Vert, même si le taux de couverture du préscolaire est particulièrement élevé, il n'en reste

pas moins une offre très fragmentée, mise en œuvre par des prestataires variés, avec des niveaux de qualité assez variable d'un prestataire à l'autre<sup>1</sup>. Notons également que le caractère non-obligatoire de cet enseignement, rend encore plus difficile la mise en place d'un mécanisme de *recevabilité* organisé et efficace<sup>2</sup>.

Dans cette étude au menée au Cap Vert, l'on s'attèlera d'analyser dans quelle mesure les enfants ayant suivi un cursus préscolaire sont-ils effectivement «prêts» pour une insertion réussie à l'école primaire. En effet, les résultats de l'étude devraient 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 curriculum du préscolaire. Ces résultats devront également servir d'indicateurs pour apprécier l'efficacité des différentes institutions préscolaire (public, privée, communautaire) dans la préparation des enfants du Cap Vert à une scolarisation réussie.

## METHODOLOGIE

Il est connu que les pratiques parentales et les idées sur le développement des enfants (quand et comment se

---

<sup>1</sup> L'étude s'intéresse principalement à l'accès au préscolaire. Les enfants ayant fréquenté le préscolaire même quelques mois sont considérés comme ayant eu accès. C'est pourquoi, il faudrait relativiser le taux de couverture du préscolaire assez élevé au Cap Vert.

<sup>2</sup> 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 municipalités des ONG/associations/fondations, 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.

développement les aptitudes et compétences de l'enfant) sont dans une très large mesure déterminées par les idéaux culturels (Harkness. S and al 1996 ; 2009). 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 du préscolaire ? Avec l'universalisation des pratiques du préscolaire, 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'entrée à l'école primaire, mais aussi pour l'adaptabilité à la vie.

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. 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 dans l'analyse du développement de la petite enfance, 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 durant l'étape préscolaire, 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.

## 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. 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;
- ii) passation collective auprès des enfants répartis en groupes de 5 ;
- 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'efficience : l'idée étant de pouvoir administrer un maximum de tests à l'enfant en un minimum de temps, sans toutefois perdre en précision de mesure<sup>1</sup>. 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

---

<sup>1</sup> La durée de passation par groupe d'enfants variait entre 1h15 et 2 heures

ou encore en des questions posées à l'instituteur par l'enquêteur sur le comportement de l'enfant.

Le tableau 1 ci-dessous offre une vue d'ensemble des domaines/dimensions couverts par les tests et leur mode d'administration privilégié.

**Tableau 1 : Présentation des instruments d'évaluation des enfants à l'entrée au primaire**

Domaine/Aptitude	Dimension	Test (Enfant)		Obser (Enquêteur)	
		Instrumen	Items	Instru	êteur
Aptitudes cognitives	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			Collectif	1
	Mémoire	Collectif/Individuel	2	(Enquêteur)	.....
7 - Fonctions exécutives	Individuel	2			
Comportements socio-émotionnels	8 - Autonomie, socialisation			Collectif (Instituteur)	3

Capacités motrices	9 – Graphisme	Collectif	5		
	10 – Rythme	Collectif	1		
Capacités de communication	11 – Expression	Collectif/Individuel	5		
	12 – Compréhension	Individuel	4		

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

### **Echantillon des enfants testés**

Au total, ce sont 1 190 enfants (578 garçons et 612 filles) répartis dans 92 écoles<sup>1</sup> qui ont été enquêtés (le tableau 2, ci-dessus, 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.

**Tableau 2 : 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
<b>IIe</b>					
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%

<sup>1</sup> Soit un cinquième des établissements préscolaires du pays.



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%
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0%
<b>Cadre familial</b>					
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%
	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
<b>Niveau de</b>					
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%
	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%
Ensemble	48,6 %	51,4 %	47,9 %	52,1 %	100,0%
Nombre	578	612	570	620	1190

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

### **Type d'analyse**

L'analyse des résultats aux tests présentée dans cet article se fera à un seul niveau: l'on s'attachera, principalement ici, à travers une analyse brute des résultats aux tests à identifier les domaines où les enfants présentent des déficits et à en apprécier l'ampleur.

### **RESULTATS**

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)<sup>1</sup>.

**Tableau 3 : Les résultats bruts aux différents items du test**

Items	Niveau 1	Echec (%)			
		2	3	4	
<b>Aptitudes cognitives</b>					
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
Comparer cardinal	70,3				29,7
Plus petit et plus grand (taille)	86,1				13,9
Identification des nombres	88,5				11,5
Formes - Couleurs	70,5				29,5
	80,8				19,2
Sérialisation -	44,1	29,4			26,5
Classification	11,2	70,8			18,1
Codage -Transfert	67,3	6,4			26,3
Concentration -	3,4	6,0	12,9	76,3	1,5
	Attention	35,2	52,9		11,8
	Mémoire	44,5	49,7		5,8
Fonctions exécutives	83,7				16,3
	56,8				43,2
<b>Aptitudes socio-émotionnelles</b>					
Autonomie, socialisation	5,5	92,6			1,9
	1,8	96,8			1,4
	3,0	94,6			2,4
<b>Aptitudes motrices</b>					
Graphisme	36,2	36,6			27,2
	25,2	71,3			3,5
	21,4	68,8			9,8
	17,8	72,6			9,6

<sup>1</sup> La non-maitrise 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

	13,1	17,3	11,8	41,2	16,6
Rythme	32,0	65,0			3,0
<b>Aptitudes de langage/communication</b>					
Expression	8,6	88,2			3,2
	84,1	0,5			15,4
	86,5	0,8			12,7
	29,8	18,7	18,6	29,3	3,6
	52,4				47,6
Compréhension	56,3	41,9			1,8
	55,5	40,8			3,7
	21,4	73,8			4,8
	23,2	61,6			15,2

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

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.

### **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 comprise 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.

Globalement, 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. Les résultats obtenus laissent 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.

## **CONCLUSION**

Pour apprécier les impacts que peut avoir le préscolaire au Cap Vert (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 entre les jeunes enfants capverdiens ayant fréquenté le préscolaire au moment où ils ont accès à l'école primaire.

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.

En perspectives, il serait très utile de pousser les analyses plus loin afin de d'étudier, par exemple, 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 des performances individuelles observées.

### REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

**Aboud, F. E (2006).** Evaluation of an Early Childhood Preschool Program in Rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly* 21 (1) : 46-60

**Barnett, W. S. (1998).** Long term cognitive and academic effects of early childhood education of children in poverty. *Preventive Medicine*, 27(2), 204-207.

**Barnett, W. S. (1990).** Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, 27(2), 279-312.

**Barry Oumar (2011)** Acquisition des compétences préscolaires et maturité scolaire : analyse comparative et typologie des enfants fréquentant les modèles communautaires d'éducation de la petite enfance au Sénégal in *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*, n° 41 / B, 2011.

**Berlinski, S. et S. Galini.** 2007. "The Effect of a Large Expansion of Pre-primary School Facilities on Preschool Attendance and Maternal Employment". *Labour Economics* 14 (3) : 665-680

**Campbell, F. A., & Ramey, C. T.** (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.

**Cynader. M et Frost M,** (1999). Mechanisms of brain development. Edition Developmental health and the wealth of nation; 253 pages

**Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K.** (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.

**Harkness S. Super C. Barry O. Zeitlin M. Long J.** (2009) Assessing the environment of children's learning: The developmental niche in Africa. In E. Grigorenko (Ed.), *Assessment of abilities and competencies in the era of globalization*. New York: Springer, 2009

**Harkness. S and Super. C** (1996): *Parents cultural belief systems, their origins, expressions and consequences* ; New York : Guilford, 407 -27.

**Karweit, N. L.** (1994). Issues in kindergarten organization and curriculum. In R. S. Slavin, N. L.



**Karweit, and B. A. Wasik (Eds.),** *Preventing early school failure* (pp. 78-101). Boston, MA: Allyn and Bacon.

**Lapointe Pierre, Richard E. Tremblay & Martine Hébert (2005).** Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés in *Canadian Journal of Education* 28, 4 : 5-637

**Naudeau S, and all** (2011) *Investir dans la petite enfance : un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projet.* Banque Mondiale, Washington, DC

**Pagani, L. S., Boulerice, B., & Tremblay, R. E.** (1997). The influence of poverty on children's classroom placement and behavior problems during elementary school: A change model approach. In G. Duncan & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequences of growing up poor*, New York : Sage, 311-339.

**Pagani, L. S., & Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B & Mc Duff, P.** (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13, 297-315.

**U.S. Department of Health and Human Services** (2003). Head Start FACES 2000: A Whole-Child Perspective on Program Performance. Washington, DC.

**Reynolds, A. J.** (1995). One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1-31.

**Smith, J. R., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K.** (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement in G. J. Duncan and J. Brooks-Gunn (Eds.), *Consequence of growing up poor* (pp. 132-167). New York, NY: Sage.

**Tramontana, M.G., Hooper, S.R., & Selzer, S.C.** (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review*, 8, 89-146.

**Zigler, E. F., & Styfco, S. J.** (1996). Head Start and early childhood intervention: The changing course of social science and social policy in E.F. Zigler and L. Kagan (Eds.), *Children, families, and government: Preparing for the twenty-first century* (pp. 132-155). New York, NY: Cambridge University Press.