



confemem

Conférence des ministres de l'Éducation
des États et gouvernements de la francophonie



**Favoriser le développement de la petite enfance
et garantir l'accès à une éducation préscolaire
équitable et de qualité :**
un socle pour la réussite des apprentissages

Crédit Photo couverture. GPE Chantal Rigaud



« L'apprentissage commence dès la naissance. Cela implique qu'on accorde l'attention voulue aux soins aux enfants et à leur éducation initiale ».

Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (UNESCO, 1990, p. 6)

**Favoriser le développement de la petite enfance
et garantir l'accès à une éducation préscolaire
équitable et de qualité :**
un socle pour la réussite des apprentissages

DRO 2018

AVANT-PROPOS

La Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) est l'une des deux Conférences ministérielles permanentes de la Francophonie. Elle est la doyenne des institutions intergouvernementales francophones (1960) et procède d'une volonté commune de coopération des États et gouvernements membres. La CONFEMEN constitue une structure d'information, d'échange, de partage d'expériences, de réflexion et de concertation entre les ministres de l'Éducation de l'espace francophone. Elle est un cadre de haut niveau de dialogue politique en matière d'éducation qui produit de la connaissance sur l'évolution des systèmes éducatifs francophones et contribue ainsi à l'approfondissement et au renforcement des sciences de l'éducation.

Le DRO 2018 présente un état des lieux sur le thème de la 58^e session ministérielle de la CONFEMEN : « Favoriser le développement de la petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : un socle pour la réussite des apprentissages ». Cette session ministérielle s'est tenue à Bathurst, dans la province canadienne du Nouveau-Brunswick en mai 2018.

Nous tenons à remercier tous les ministres, chefs de délégation et correspondants nationaux qui ont participé à cette session ministérielle et dont l'engagement soutenu et les précieux apports furent indispensables à l'élaboration de ce DRO. Nous désirons féliciter spécialement nos hôtes du Canada Nouveau-Brunswick pour leur accueil irréprochable à Bathurst.

Plus spécifiquement, nous tenons à remercier la consultante responsable de l'élaboration du DRO de la 58^e session ministérielle, Madame le Professeur Agnès FLORIN, pour son dévouement et son professionnalisme dans la rédaction d'un DRO d'une grande qualité. Madame Florin était assistée de Monsieur Abdourahim GAYE, consultant international que nous remercions également pour son travail.

Nous désirons aussi souligner le travail continu de l'équipe du Pôle politiques éducatives de la CONFEMEN chargée de coordonner l'élaboration du DRO sous la supervision de Monsieur Jacques Boureima KI, Secrétaire général : Madame Anne-Marie LACASSE et Monsieur Ludovic LEVASSEUR ainsi que Monsieur Dominic DUMAS en appui à l'équipe pour la recherche et la documentation.

Nous remercions également les correspondants nationaux (CN) qui ont fourni des informations et de la documentation complémentaires dans le cadre de la collecte d'informations. Il s'agit : du Bénin, du Burkina Faso, du Cameroun, du Canada Nouveau-Brunswick, du Canada Québec, des Comores, de la Côte d'Ivoire, de la France, de la Fédération Wallonie Bruxelles, du Gabon, de la Guinée Bissau, du Liban, du Mali, du Maroc, de Maurice, de la République centrafricaine, de la Roumanie, des Seychelles, du Tchad, de Vanuatu. Nous les remercions pour leur précieux apport.

Nous sommes également reconnaissants envers le groupe de travail sur le Développement de la petite enfance et l'éducation préscolaire du Groupe régional de coordination de l'ODD4 pour l'Afrique de l'Ouest et du centre (GRC4-AOC). Nous remercions les organisations membres du groupe de travail dont le Partenariat mondial pour l'éducation (PME), l'UNESCO, Save the Children et particulièrement l'UNICEF qui ont appuyé l'équipe de la CONFEMEN dans les premières étapes de l'élaboration du document.

D'autres membres du Secrétariat technique permanent (STP) de la CONFEMEN ont participé à l'élaboration du DRO 2018 lors des premières étapes, Mesdames Fatimata Ba DIALLO et Marina SAINT LOUIS ainsi que Monsieur Guy-Roger KABA, nous les remercions pour leurs contributions.

Enfin, nous aimerions remercier tous les membres du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN ayant appuyé l'équipe durant l'élaboration du document et plus particulièrement Monsieur Hilaire HOUNKPODOTE,

coordonnateur du PASEC, Monsieur Abobakar SY, responsable du pôle Communication et Monsieur Abdoul Salam ZONGO, Volontaire international de la Francophonie, pour leur apport respectif.

Nous témoignons également notre reconnaissance envers nos nombreux partenaires techniques et financiers qui appuient la CONFEMEN depuis plusieurs années dans le cadre de ses travaux. À cet égard, il convient de souligner le précieux appui de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) à travers l'Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation (IFEFF) pour l'organisation de la 58^e session ministérielle.

Nous espérons que ce DRO sera d'une grande utilité dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques éducatives par les États et gouvernements de la Francophonie.

Jacques Boureima KI
Secrétaire général de la CONFEMEN

TABLE DES MATIÈRES

SIGLES ET ACRONYMES	11
SYNTHÈSE	14
INTRODUCTION	28
PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES	30
MÉTHODOLOGIE	32
CHAPITRE 1 : ÉDUCATION ET PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE : QUELS ENJEUX POUR LES ÉTATS ET GOUVERNEMENTS DE LA CONFEMEN ?	
1.1 CONTEXTE	40
1.2 ENJEUX	45
1.2.1 Les inégalités dans l'accès à l'EPPE	45
1.2.2 Une EPPE inclusive	50
1.2.3 Le financement	58
1.2.4 La qualité	63
CHAPITRE 2 : IMPACT DE L'EPPE SUR LES ENFANTS : QUE DIT LA RECHERCHE ?	
2.1 L'IMPACT DE L'EPPE SUR LE DÉVELOPPEMENT ET LES TRAJECTOIRES DES ENFANTS	70
2.1.1 Analyse des travaux dans les pays à revenu élevé ou intermédiaire supérieur	70
2.1.2 Analyse des travaux dans les pays à revenu faible et intermédiaire	76
CHAPITRE 3 : L'EPPE DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DES ÉTATS ET GOUVERNEMENTS DE LA CONFEMEN : GOUVERNANCE ET STRATÉGIES POUR SON DÉVELOPPEMENT	
3.1 LA GOUVERNANCE	84
3.1.1 Conception et gestion de l'EPPE dans les systèmes éducatifs	85
3.1.2 L'offre privée dans l'enseignement préscolaire	90
3.1.3 Les modes d'accueil et les stratégies pour développer l'offre d'EPPE	91
3.1.4 Reddition des comptes	111

3.2 PROGRAMMES ÉDUCATIFS OU MODÈLES DE CURRICULUM	113
3.2.1 Les différentes approches	113
3.2.2 L'impact des groupes de jeu	121
3.3 L'ENCADREMENT DE L'EPPE : LES ENSEIGNANTS	124
3.3.1 La formation des professionnels de la petite enfance	124
3.3.2 Recrutement et conditions de travail des enseignants	128
3.3.3 Le ratio adulte-enfants	132
3.3.4 La prise en compte des parents dans le préscolaire	133
CHAPITRE 4 : PERSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS	
4.1 Recommandations pour les États et gouvernements de la CONFEMEN	144
4.2 Recommandations pour la CONFEMEN	149
CONCLUSION	151
GLOSSAIRE	153
ANNEXE 1 : Fiche de collecte d'informations sur les initiatives en matière de développement de la petite enfance et d'éducation préscolaire des États et gouvernements membres de la CONFEMEN	158
ANNEXE 2 : Indicateurs sur la scolarisation au préprimaire, le pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements privés, les systèmes éducatifs et le financement de l'éducation dans les États et gouvernements membres de la CONFEMEN	160
ANNEXE 3 : Résumé des panels de discussion de la 58e session ministérielle	164
ANNEXE 4 : Initiatives et mesures des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en matière d'EPPE	170
ANNEXE 5 : Kits de développement de la petite enfance de l'UNICEF	177
BIBLIOGRAPHIE	180

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1 : États et gouvernements membres de la CONFEMEN par région et par seuil de revenu	33
Tableau 2 : Sources de données	35
Tableau 3 : Évolution de l'accès au préprimaire : États membres de la CONFEMEN d'Afrique subsaharienne de 2005 à 2016	46
Tableau 4 : Évolution de l'accès au préprimaire : États et gouvernements membres des autres régions (Océan indien, Asie du Sud Est et Pacifique, Europe et Amérique du Nord, Afrique du Nord et Asie occidentale), de 2005 à 2016	47
Tableau 5 : Financement du préscolaire dans les États membres d'Afrique subsaharienne	62
Tableau 6 : Résultats des élèves en langue (moyenne) en début de scolarité en fonction de la fréquentation ou non du préscolaire d'après PASEC2014	78
Figure 1 : Taux d'accès à au moins une année d'EPPE dans les pays de l'OCDE (2014)	71
Figure 2 : Différence de score en sciences entre les élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE (CITE 0) pendant deux ans ou plus et ceux qui y ont passé moins de deux ans	75
Figure 3 : Organisation du temps d'enseignement annuel en éducation préprimaire (2014)	128
Figure 4 : Ratio enseignant-enfants en éducation de la petite enfance (2014)	132
Figure 5 : Ratio professionnel-enfants en éducation de la petite enfance (2014)	133

SIGLES ET ACRONYMES

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AFD	Agence française de développement
ANAE	Revue Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant
APC	Approche par les compétences
APO	Approche par les objectifs
ASPC	Agence de la santé publique du Canada
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles (France)
BIE	Bureau international de l'éducation
CEC	Centre d'encadrement communautaire (Guinée)
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CN	Correspondant national de la CONFEMEN
COC	Cadre d'orientation du curriculum (Burkina Faso)
COGES	Comités de gestion des établissements scolaires (Côte d'Ivoire)
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CPE	Centre de la petite enfance (Canada – Québec)
DIJE	Développement intégré du jeune enfant
DIPE	Développement intégré de la petite enfance
DNEPPE	Direction nationale de l'éducation préscolaire et de la protection de l'enfance (Guinée)
DRO	Document de réflexion et d'orientation
EAJE	Éducation et accueil des jeunes enfants
ECCEA	Early Childhood Care and Education Authority (Maurice)
ELAN	École et langues nationales en Afrique
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
EPS	Éducation physique et sportive
GRC4-AOC	Groupe régional de coordination de l'ODD4 pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre
GTEF	Groupe de travail sur l'éducation et la formation (Haïti)
HEART	Healing and Education through the Arts
ICIP	Intervention comportementale intensive précoce

IDA	International Development Association
IFEV	Institut de formation des enseignants du Vanuatu
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
LaLeMaPE	Langage lecture mathématiques dans la petite enfance (Mali)
MAS	Ministère des Affaires sociales (République démocratique du Congo)
MdEF	Ministère de l'Éducation et de la Formation (Vanuatu)
MEALN	Ministère de l'Éducation, de l'Alphabétisation et des Langues nationales (Mali)
MEDPE	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (Canada – Nouveau-Brunswick)
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Canada – Québec)
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Liban)
MEF	Ministère de l'Éducation et de la Formation
MEN	Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (France)
MENFP	Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (Haïti)
MENPC	Ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique (Tchad)
MEPEMSLN	Ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du Moyen secondaire et des Langues nationales (Sénégal)
MEPSINC	Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et Initiation à la nouvelle citoyenneté (République démocratique du Congo)
MESU	Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire (République démocratique du Congo)
METP	Ministère de l'Enseignement technique et professionnel (République démocratique du Congo)
MFA	Ministère de la Famille (Canada – Québec)
MICS	Multiple Indicator Cluster Surveys (UNICEF)
MOEHR	Ministry of Education and Human Resources, Tertiary Education and Scientific Research (Maurice)

NAEYC	National Association for the Education of Young Children (États-Unis)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
ODD	Objectif du développement durable
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
ONG	Organisation non gouvernementale
PAPACUN	Programme d'aide préscolaire aux autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques (Canada)
PAPAR	Programme d'aide préscolaire aux autochtones dans les réserves (Canada)
PARLER	Parler, apprendre, réfléchir, lire ensemble pour réussir (Fédération Wallonie-Bruxelles)
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PIB	Produit intérieur brut
PISA	Programme for International Student Assessment
PME	Partenariat mondial pour l'éducation
RAM	Relais assistantes maternelles (France)
REE	Ration élèves / enseignant
REP	Réseau d'éducation prioritaire (France)
REP+	Réseau d'éducation prioritaire renforcée (France)
RNB	Revenu national brut
SDE	State Departments of Education (États-Unis)
STP	Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TBS	Taux brut de scolarisation
TIC	Technologie de l'information et de la communication
TPMD	Maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé (Canada - Québec)
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
TSPT	Trouble de stress post-traumatique
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
VAE	Validation des acquis de l'expérience

SYNTHÈSE

Éducation et protection de la petite enfance : quels enjeux pour les États et gouvernements de la CONFEMEN ?

Des évaluations récentes dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne ont mis en évidence la faiblesse des acquis des enfants dans les apprentissages de base.

Les principaux résultats des évaluations PASEC2014 et ELAN2016 ont montré que :

- si l'abandon scolaire entre la 2^e et la 6^e année du primaire relève de causes multiples, il est clair que les difficultés d'apprentissage dès le début de la scolarité constituent un frein majeur à la poursuite d'études à l'école primaire, et l'abandon scolaire pénalise encore plus gravement les filles que les garçons ;
- dans presque tous les pays, les élèves qui ont fréquenté la maternelle (préscolaire) obtiennent de meilleurs résultats, tout particulièrement en langue. Les écarts de performance en mathématiques liés à la préscolarisation sont moins importants en début de scolarité, mais significatifs dans sept pays.

Les deux évaluations convergent également pour montrer le progrès généralement supérieur des élèves dans les pays où les premiers apprentissages se font dans des langues qu'ils comprennent

Les inégalités dans l'accès à l'EPPE

Dans son dernier Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017-2018, l'UNESCO constatait qu'à l'échelle mondiale, une majorité d'enfants (69%) bénéficie d'activités d'EPPE un an avant l'âge d'entrée au primaire, mais qu'il existe des disparités importantes à l'échelle des régions du monde. En Afrique subsaharienne (incluant les pays de l'Océan indien), 42% des enfants en moyenne avaient participé à des activités d'apprentissage un an avant leur entrée au primaire.

Les pays francophones d'Afrique subsaharienne ont fait des progrès remarquables concernant l'accès au préscolaire en seulement une décennie. Toutefois, les inégalités d'accès à l'éducation préscolaire, entre pays, entre territoires et en fonction des caractéristiques sociodémographiques des enfants, notamment le sexe et le milieu social, doivent être prises en compte et les moyennes nationales peuvent dissimuler d'importantes disparités à l'intérieur d'un même pays.

Les principaux facteurs influençant le niveau d'accès des enfants de 3-5 ans aux activités d'éveil/préscolaire sont : le niveau de richesse du ménage, suivi du niveau d'instruction de la mère et des pratiques parentales, notamment dans les domaines de l'éveil et de la nutrition. Le lieu de résidence joue également un rôle important dans l'accès des enfants aux services, illustrant le rôle central joué par l'offre.

L'une des principales raisons du faible accès aux programmes d'EPPE est donc leur coût et l'offre privée occupe une place importante, privilégiant ainsi les familles qui en ont les moyens.

Au vu des causes identifiées du faible accès, les interventions préconisées sont celles qui permettent d'alléger la charge des ménages les plus démunis, de favoriser l'adoption de bonnes pratiques parentales, notamment dans le domaine de l'éveil et de la nutrition, par des programmes d'éducation parentale appropriés. Il est aussi recommandé de réaliser des campagnes d'alphabétisation des mères, mais également de favoriser l'instruction des filles, en tant que futures mères et d'éliminer les disparités dans l'implantation géographique des services d'éveil/préscolaires, en veillant à prioriser les zones qui en sont les moins bien pourvues.

Une EPPE inclusive

Une EPPE inclusive reconnaît que les enfants en situation de handicap ont des droits et ont le droit de développer leur potentiel dans une EPPE de qualité. Dans certains pays à faible revenu, il est fréquent que des enfants de moins de 5 ans présentent un retard de croissance modéré ou sévère, selon l'UNESCO. Les interventions précoces sont donc indispensables pour réduire ces risques, compte tenu de l'importance du développement cérébral entre 0 et 3 ans. Ces interventions minimisent aussi l'impact du handicap et permettent aux enfants de s'épanouir dans des contextes inclusifs.

Les services d'EPPE interviennent également à différents niveaux chez les enfants dans les situations d'urgence et de conflits : soins prénataux, vaccination, alimentation, éducation, soutien psychologique et engagement de la communauté.

Si les réactions aux situations d'urgence ne sont pas traitées, elles peuvent entraver plusieurs aspects du développement physique, cognitif, affectif et social de l'enfant. Une éducation de qualité peut atténuer l'impact psychologique des conflits et des catastrophes naturelles et apporter un cadre sécurisant et une stabilité aux enfants.

Le financement

Alors que l'importance capitale du préscolaire pour le développement de l'enfant a depuis longtemps été démontrée, l'éducation préscolaire continue à souffrir d'un sous-financement de la part des États ou des bailleurs internationaux. Pourtant, la littérature récente montre que les investissements dans les EPPE sont particulièrement rentables.

Afin d'atteindre les objectifs de financement pour le secteur préscolaire, il conviendrait de rééquilibrer les dépenses publiques et les appuis financiers

des bailleurs internationaux en faveur de l'EPPE.

Les gouvernements et donateurs agissent avec un certain biais en faveur des étudiants les plus riches et éduqués en négligeant le financement des EPPE pour financer massivement les études supérieures, niveau que les jeunes de familles défavorisées ont moins de chance d'atteindre.

Dans la plupart des États membres de l'OCDE, l'investissement public dans l'EAJE est relativement important et la contribution des parents est souvent subventionnée par les pouvoirs publics. Dans les systèmes performants, les pouvoirs publics affectent les ressources de manière efficace, notamment par des investissements dans la programmation à long terme et d'initiatives en matière de qualité.

L'éducation permet de développer les compétences, les attitudes et les comportements les plus favorables à un développement durable et inclusif. Pourtant, beaucoup de pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire sont les plus éloignés de la réalisation d'une éducation de qualité pour tous à tous les niveaux et malgré tous les efforts. Cet état de fait est surtout dû à leur impossibilité de mobiliser un financement conséquent et soutenu pour leur système éducatif.

L'analyse de la documentation sur l'EPPE effectuée dans le cadre de ce DRO dessine une situation financière du préscolaire qui se caractérise par un sous-financement public voire une absence totale de financement public à destination de l'enseignement préscolaire en Afrique subsaharienne.

La qualité

Avec les nombreuses recherches sur le développement des jeunes enfants et les incidences des expériences des premières années sur leur trajectoire scolaire et leur trajectoire de vie, une approche holistique, plus globale, du développement et de l'éducation est privilégiée. L'EPPE doit se préoccuper des

multiples aspects des compétences des enfants, ainsi que de la satisfaction de leurs besoins fondamentaux et de leur bien-être, pour les aider au mieux à grandir et à développer leurs potentialités et mieux assurer leurs trajectoires scolaire et de vie.

Dans cette approche holistique et intégrée de la petite enfance, doivent être considérés :

- Les aspects de prise en charge nutritionnelle, environnementale et de protection, mais surtout inclusive et intégratrice.
- Les différentes formes d'éducation par les structures formelles et non formelles, par les parents, les familles et toutes les composantes de la communauté, dans l'optique d'une co-prise en charge par les professionnels de la petite enfance.
- L'émergence de nouvelles technologies de l'information et de la communication, pour les relations entre les partenaires de l'éducation.
- Les relations entre développement et performances scolaires.
- La sensibilisation à l'importance de l'EPPE pour les enfants, les parents, le système éducatif.
- La tranche d'âge accueillie par les structures EPPE, le niveau d'inclusion des garçons et des filles.

Impact de l'EPPE sur les enfants : que dit la recherche ?

Selon l'OCDE (2018), l'enseignement préscolaire est une période essentielle pour adopter des comportements sains, et les recherches convergent sur le fait que les programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) permettent non seulement d'améliorer les capacités cognitives et les compétences socioémotionnelles, mais aussi de bâtir des fondations solides pour l'apprentissage tout au long de la vie, de rendre les acquis de l'apprentissage des enfants plus équitables, de réduire la pauvreté et d'améliorer la mobilité sociale de génération en génération.

Le nombre d'années passées dans les structures de l'EPPE est un bon indicateur des performances ultérieures. À cet effet, il a été constaté que

dans la grande majorité des pays membres de l'OCDE, les élèves âgés de 15 ans en 2015 qui ont fréquenté des structures d'EPPE obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui n'en ont pas fréquenté.

Analyser l'impact de l'EPPE sur le développement des enfants se pose dans des termes différents dans les pays à revenu faible et intermédiaire, compte tenu des moyens nécessaires pour déployer de telles évaluations, qui comportent souvent des lacunes quant à leur méthodologie.

Quelques rares études ou méta-analyses sont disponibles pour évaluer les incidences de l'EPPE sur le développement des enfants dans les pays à faible revenu. Ont été pris en compte pour cela des programmes d'éducation et de soutien des parents, et des programmes dispensés par des établissements de la petite enfance, indiquant que ces deux approches avaient toutes les deux un impact notable sur le développement des enfants. Ces travaux rendent compte des effets positifs sur le développement cognitif, socioaffectif et nutritionnel, ainsi que sur les résultats scolaires des enfants.

Une série d'études menées par l'UNICEF dans six pays d'Afrique de l'Ouest ont fait ressortir que : bien qu'il soit clair qu'une fréquentation plus longue des structures d'EPPE a une influence positive sur les compétences des enfants à leur entrée au primaire, les deux premières années de préscolarisation ont généralement un impact beaucoup plus important que la troisième.

Situation de l'EPPE dans les États et gouvernements de la CONFEMEN

Dans les pays à revenu élevé, le développement des modes d'accueil de la petite enfance et de leur qualité est une priorité depuis plusieurs années tandis que dans les pays à revenu faible et intermédiaire membres de la CONFEMEN, la préoccupation concernant le préscolaire est plus récente et l'EPPE est encore peu développée dans plusieurs pays.

Selon une étude de l'OCDE (2018), la gestion de l'EPPE se fait de façon

différente lorsqu'elle est considérée : (1) comme une période (0-6 ans) précédant la scolarité primaire ou (2) selon deux périodes distinctes, correspondant généralement aux périodes de 0-3 ans et de 3-6 ans. Lorsque l'EPPE est considérée comme une période en soit, certains pays ont développé un système d'éducation unifié de 0 à 6 ans, relevant d'un seul ministère, qui n'est pas celui de l'éducation, mais plutôt le ministère des affaires sociales, de la famille ou de l'enfance. Les pays qui distinguent l'éducation de la petite enfance en deux périodes (0-3 ans et 3-6 ans) correspondant, pour la première, à l'accueil des jeunes enfants et, pour la seconde, à l'éducation, ont quant à eux un mode de gestion relevant de deux ministères différents : affaires sociales, famille, ou santé pour la première, ministère de l'Éducation pour la seconde.

La recherche documentaire ainsi que la collecte d'information de la CONFEMEN auprès de ses États membres ont fait ressortir que, de façon générale, le second modèle est le plus fréquent dans les pays à revenu faible et intermédiaire. La gestion des services de la petite enfance se fait sur la base d'une distinction entre deux périodes : celle correspondant aux soins et à l'accueil des jeunes enfants (0-3 ou 4 ans) et celle correspondant à leur éducation (3-6 ou 7 ans) et ces services sont gérés par deux voir par trois ministères ou plus. Comme en Europe et en Amérique du Nord, l'éducation préprimaire relève du Ministère de l'Éducation. Les services liés à la protection et aux soins de la petite enfance relèvent quant à eux de ministères responsables de la femme, ou de la famille ou encore, de ministères responsables de la protection sociale ou du ministère de la santé.

La scolarité obligatoire, dans la majorité des pays à revenu élevé, correspond à l'âge d'entrée à l'école primaire. Toutefois, plusieurs pays proposent un accès anticipé à l'école primaire sur une base volontaire à travers les services d'EAJE. Près d'une dizaine d'États membres de l'Union européenne ont décidé de rendre obligatoire la fréquentation de ces services.

Dans la plupart des États membres de la CONFEMEN à revenu faible et intermédiaire, la scolarité obligatoire correspond à la première année de

l'enseignement primaire et débute à l'âge de 6 ou 7 ans. Par contre, de plus en plus d'États s'engagent à offrir au moins une année de préscolarisation gratuite et obligatoire et selon les données les plus récentes, onze pays garantissent maintenant au moins une année d'enseignement préprimaire gratuite dans leurs cadres juridiques.

Pour les États d'Afrique subsaharienne membres de la CONFEMEN où l'EPPE est moins développée, la préoccupation essentielle concernant la petite enfance consiste à accroître l'accès à une offre qui conjugue la protection infantile et des stratégies éducatives de qualité. Pour arriver à ces fins, outre l'offre publique et privée, la participation des communautés et le partenariat avec les organisations de la société civile sont encouragés.

Dans cette optique d'expansion de l'accès à l'EPPE, les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure privilégient : l'ajout de classes préprimaires annexées aux établissements offrant le primaire pour les enfants d'âge préscolaire, surtout dans les centres urbains et périurbains, les modes d'accueil communautaires, surtout en milieu rural et l'offre non formelle ou non conventionnelle.

Programmes éducatifs ou modèles de curriculum

Dans le cas de l'éducation de la petite enfance, la conception du curriculum acquiert un sens particulier, car en mettant l'accent sur l'intention éducative et sur la compréhension des phénomènes qui découlent des processus d'enseignement et d'apprentissage, elle définit les objectifs et les fondements des éléments que l'on cherche à développer et à exprimer dans les pratiques pédagogiques lors des premières années.

Les éléments importants à considérer dans l'environnement du curriculum sont : la formation des enseignants, la gestion et le pilotage des structures ainsi que la sensibilisation et la mobilisation de la communauté éducative. Le développement des curriculums doit également intégrer des évaluations nationales, tout comme l'évaluation fait partie du processus d'enseignement.

Ces évaluations doivent rendre compte non seulement du processus de leur mise en place et du modèle préscolaire choisi, mais aussi de leur impact sur le développement des enfants, pour témoigner de leur efficacité et permettre des aménagements et améliorations si nécessaire.

Concernant le cadre pédagogique ou éducatif, il doit être élaboré à partir des besoins et compétences des jeunes enfants : en effet, quel que soit le contexte de vie des jeunes enfants, un programme éducatif pour la petite enfance doit partir des habitudes de vie quotidienne ; les jeunes enfants apprennent en observant les activités et les relations des personnes qui les entourent et en y participant, d'abord avec leur aide. En ce sens les programmes d'EPPE doivent compléter l'éducation familiale plutôt que la remplacer.

Garantir la qualité est essentiel dans les programmes d'EPPE, même dans des pays aux ressources limitées.

La qualité d'un programme dépend largement de ses contenus éducatifs. Aussi est-il nécessaire de fournir un cadre national suffisamment détaillé qui puisse servir de guide pour les pratiques et garantir un certain niveau de qualité sur l'ensemble du territoire, tout en permettant aux enseignants d'élaborer leur propre programme en fonction du contexte, mais à l'intérieur de ce cadre commun.

La conception d'un programme d'EPPE doit définir les compétences visées : ce que les enfants d'âge préscolaire devraient apprendre. De nombreux pays ont développé des normes d'apprentissage et de développement pour les jeunes enfants, ce qui aide les enseignants à identifier des objectifs et permet d'évaluer les acquisitions des enfants. À partir des objectifs d'apprentissage et de développement des enfants, on peut concevoir des expériences, des jeux, des explorations qui aident à les réaliser.

Il est reconnu que les enfants apprennent mieux par le jeu, quelles que soient les cultures. Sans être exclusive, l'activité de jeu est fondamentale à cet égard. À tout niveau, les enfants doivent pouvoir observer, réfléchir,

imaginer, exercer leur mémoire, élaborer un projet, tester leurs capacités, leurs connaissances et leurs actions. À travers les activités ludiques, les jeunes enfants développent une motricité la fois fine et globale ainsi que de nombreuses compétences.

Développer pour l'EPPE une pédagogie spécifique, fondée sur le jeu, nécessite de se doter de matériel éducatif. Compte tenu du manque de ressources dans les pays à faible revenu, des alternatives à des objets du commerce ont été proposées et la fabrication de matériels didactiques avec des matériaux locaux et adaptés au contexte socioculturel des enfants est encouragée.

Enfin, dans une approche holistique, l'environnement des établissements préscolaires doit compter, entre autres, des cantines fonctionnelles pour assurer correctement le volet nutrition et des latrines, non seulement pour un environnement sain et protecteur, mais surtout pour installer chez les enfants des habitudes d'hygiène et de propreté.

L'encadrement de l'EPPE : les enseignants

Prévoir une formation de qualité des professionnels de l'EPPE avant qu'ils accueillent les enfants en préscolaire est une priorité pour l'amélioration de la qualité et leur qualification ne devrait pas être moindre que celle des professionnels de l'école primaire.

Selon l'OCDE (2017), les enseignants du « niveau préprimaire » ont, dans la majorité des pays une formation équivalente au niveau 6 de la CITE. Toutefois, la durée de la formation pour le préprimaire varie beaucoup plus que pour les autres niveaux d'éducation.

Il existe deux modèles de formation des enseignants, selon la terminologie de l'OCDE (2017) : « concurrent » ou « consécutif ». Le premier modèle (concurrent), qui combine formation pédagogique et pratique en même temps qu'un enseignement disciplinaire, est dominant pour le préprimaire dans les pays de l'OCDE (23/35).

La situation concernant la formation du personnel enseignant au préscolaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire est également très variable d'un pays à l'autre et dans un même pays, et la qualité de la prise en charge est donc souvent très inégale (UNESCO, 2015).

De façon générale, il a été observé que, dans plusieurs pays à revenu faible et intermédiaire inférieur, le personnel d'EPPE est généralement composé de jeunes femmes souvent moins bien éduquées et moins formées (notamment dans les établissements ruraux, non formels et privés), moins bien rémunérées, moins supervisées, moins évaluées, qui bénéficient de moins d'opportunités de développement professionnel et qui travaillent dans des conditions de travail plus difficiles que leurs collègues du niveau primaire (UNESCO, 2015). Cette situation affecte la qualité de l'offre éducative et on peut penser qu'elle affecte également la motivation du personnel enseignant.

Mais la formation initiale ne constitue que le point de départ de la carrière des enseignants et doit être complétée par une formation continue, en lien avec les évolutions démographiques et les nouvelles connaissances scientifiques concernant les jeunes enfants, leur développement et leur éducation.

Dans les États et gouvernements à revenu élevé membres de la CONFEMEN, les rémunérations et conditions de travail définissent, pour une part, l'attractivité du métier pour les jeunes, et contribuent aussi à la satisfaction des enseignants et à leur investissement professionnel, voire à l'efficacité de leurs pratiques. Dans la majorité des pays à revenu faible et intermédiaire inférieur, le statut et la rémunération des enseignants du préprimaire sont inférieurs à ceux des enseignants du primaire, ce qui entraîne un faible taux de satisfaction dans l'emploi et une forte rotation du personnel (UNESCO, 2015). Cette situation et le manque de considération pour le statut de ces enseignants empêchent de recruter et de retenir des professionnels de haut niveau (UNESCO, 2015).

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, il faut également prendre en considération l'augmentation de la population d'âge scolaire, un enjeu majeur pour les pays de cette région. Selon les données récentes de l'ISU, pour 100 enfants d'âge scolaire en 2000, on en compte aujourd'hui environ 135. En Afrique subsaharienne, où la demande d'éducation augmente, les pays sont confrontés à une énorme pénurie. Les États doivent donc non seulement former les enseignants, mais également s'assurer d'en recruter suffisamment en réponse à cette situation.

Comme les rémunérations et les horaires de travail, le ratio adulte-enfant impacte les conditions de travail des enseignants, mais touche aussi les enfants, dans les possibilités d'échanges individualisés et d'attention qui leur sont accordées.

La prise en compte des parents dans le préscolaire

Dans les premières années de leur vie, les enfants dépendent entièrement de leurs parents pour leurs besoins élémentaires et leur survie. Les parents sont les premiers à procurer des soins aux enfants ; ils jouent également un rôle important au début de la scolarisation, une étape importante pour la réussite scolaire ultérieure.

Des programmes d'éducation et de soutien aux parents ont été conçus pour les aider à exercer leurs responsabilités. Certains programmes visent à améliorer leurs pratiques en matière de soins, de nutrition et de santé, d'autres mettent l'accent sur l'éducation et les apprentissages de l'enfant, alors que d'autres encore visent à réduire les pratiques éducatives sévères et la violence. Les résultats de ces programmes sont d'autant meilleurs qu'ils s'adressent à la fois aux parents et aux enfants, qu'ils constituent des interventions précoces et qu'ils touchent des enfants de milieu pauvre.

Dans les pays à revenu élevé et intermédiaire supérieur, les parents jouent un rôle important auprès des établissements préscolaires à travers des comités ou des associations de parents. De plus, les établissements préscolaires encouragent l'implication des parents dans la scolarisation des enfants.

Perspectives et recommandations

En matière de financement :

- Compter surtout sur les ressources propres de chaque pays, en relevant la part des dépenses publiques allouées au préscolaire.
- Mobiliser davantage les collectivités locales et le secteur privé national (plus que les parents) pour : réduire les coûts supportés par les familles pour confier leurs enfants à des structures éducatives et proposer un repas aux enfants présents dans la structure d'EPPE.
- Impliquer davantage parents d'élèves et les organisations de la société civile dans la gestion des structures d'EPPE, pour plus d'efficacité dans la mobilisation des ressources, plus de transparence et plus de ressources financières.

En matière de gouvernance :

- Créer un comité national interministériel regroupant tous les acteurs de la petite enfance (éducation, santé, protection, hygiène, assainissement).
- Concevoir un cadrage sous-sectoriel de l'EPPE pour définir une politique pour la petite enfance (ou préscolaire) assortie de plans d'action.
 - Développer au moins un an d'EPPE pour tous, puis deux selon les réalités des pays.
 - Attacher 1 à 2 classes préprimaires aux écoles primaires.
 - Adopter des indicateurs quantitatifs et qualitatifs pour une évaluation de la qualité des services de l'EPPE et du développement des enfants.

Pour le développement du curriculum :

- Développer une politique d'utilisation des langues nationales avec introduction progressive du français ; préparer les enseignants locuteurs de ces langues à ces stratégies.
- Mettre l'accent sur la pédagogie du jeu.

- Développer des activités endogènes pour : fabriquer du matériel didactique avec des moyens locaux ; impliquer les membres de la communauté pour la socialisation des enfants.
- Développer des évaluations nationales des modèles préscolaires et des acquis d'apprentissage.
- Concevoir de nouveaux outils d'évaluation adaptés aux contextes africains.

En matière de formation et de métiers de l'EPPE :

- Recruter des intervenants et des encadrants en rapport avec les objectifs quantitatifs planifiés par chaque État.
- Intégrer des modules d'éducation inclusive dans la formation initiale et continue.
- Prévoir une formation de qualité des enseignants d'EPPE (pas moindre qu'en primaire).
- Motiver les intervenants pour un encadrement stable, continu, plus efficace.
- Systématiser la formation continue des intervenants en structures non conventionnelles et des stratégies de validation des acquis d'expérience pour intervenants expérimentés en EPPE.

INTRODUCTION

Le présent DRO porte sur le développement de la petite enfance et l'éducation préscolaire. Il est le résultat d'un processus ouvert de consultations auprès des États et des gouvernements membres de la CONFEMEN et il est alimenté par des résultats de recherches scientifiques, des documents d'orientations politiques, des études de cas, ainsi que des expériences nationales en matière de développement de la petite enfance et d'éducation préscolaire.

Les moments-clés des consultations auprès des États et gouvernement membres de la CONFEMEN ayant mené à la réalisation du DRO de 2018 sont les réunions du Groupe de travail des correspondantes et des correspondants nationaux de mars 2017 ainsi que la réunion du Bureau de mai 2017. La CONFEMEN a également mené une collecte d'informations auprès des correspondants nationaux en mars 2018.

Ce processus de réflexions et d'échanges autour du thème retenu a abouti lors de la 58^e session ministérielle à l'approbation par les ministres présents et les chefs de délégations des dix recommandations du DRO 2018.

Le DRO apporte d'abord des précisions relatives à la terminologie utilisée pour traiter de la thématique ainsi qu'à la méthodologie. Il s'articule ensuite autour de quatre chapitres. Le premier, situe la thématique dans le contexte des Objectifs de développement durable (ODD) des Nations Unies et présente les enjeux actuels liés au développement de la petite enfance et à l'éducation préscolaire dans les États et gouvernements membres de la CONFEMEN. Le deuxième chapitre présente les résultats des travaux de recherches sur l'impact de l'Éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) sur le développement et les trajectoires de vie des enfants. Le troisième chapitre aborde l'état de la situation de l'EPPE dans les États et gouvernements membres, sous plusieurs angles : la gouvernance, les programmes ou curriculums et l'encadrement de l'EPPE. Le dernier chapitre présente les perspectives et les recommandations aux États et gouvernements pour la mise en œuvre de politiques de développement de la petite enfance et d'éducation préscolaire équitables et de qualité ainsi

que des recommandations adressées à la CONFEMEN¹. Enfin, quelques messages-clés rappelant notamment l'importance de la prise en compte de l'EPPE pour l'avenir des enfants sont donnés en guise de conclusion.

¹ Les recommandations ont été adoptées lors de la 58^e session ministérielle de Bathurst en mai 2018.

PRÉCISIONS TERMINOLOGIQUES

Le titre choisi pour le **DRO 2018**, « *Favoriser le développement de la petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : un socle pour la réussite des apprentissages* », appelle des précisions terminologiques concernant la petite enfance et l'éducation préscolaire. À noter que malgré les définitions ici choisies, les références à des publications internationales reprendront les termes qui leur sont propres, afin de ne pas dénaturer les propos et les niveaux d'âges visés par les études ou leurs recommandations.

La petite enfance est classiquement considérée comme la période des premières années de la vie (Florin, 2018). Selon les auteurs, les secteurs d'intervention professionnels et les pays, elle correspond aux trois premières années ou aux six premières années ou encore à la période de 2 à 4 ans ou de 3 à 6 ans.

On choisira ici comme perspective la période la plus large qui va de 0 à 6 ans, pour plusieurs raisons, en prenant en compte l'intérêt supérieur des enfants :

- L'attention des professionnels et des services s'occupant des enfants ne doit pas laisser de côté les débuts de la vie, comme si cette période de développement dépendait uniquement de la famille ; la société et ses institutions doivent assurer leurs responsabilités dans la protection des enfants dès leur naissance, et avant, pendant la vie fœtale.
- Les recherches sur le développement des enfants (pédiatrie, psychologie, etc.) ont considérablement enrichi nos connaissances sur les capacités et les compétences des tout-petits ainsi que sur leurs besoins de « soins », au sens large (physiques, psychologiques, éducatifs) les premières années et sur leurs incidences sur les trajectoires de vie.
- Bien que tout ne se joue pas avant 6 ans, la dynamique du développement se construit dès les premiers mois, avec des possibilités d'interventions d'autant plus efficaces que les difficultés ou les troubles

du développement n'ont pas eu le temps de se cristalliser et d'être plus résistants à des mesures de prévention ou de rééducation tardives.

L'éducation préscolaire se définit par rapport au début de la scolarité, officielle ou obligatoire selon les pays, correspondant à ce qu'il est convenu d'appeler internationalement « école primaire »² (primary school). La période ainsi délimitée est donc variable, d'une part, dans la mesure où l'âge de début de la scolarité primaire varie selon les pays et d'autre part, selon les modes d'éducation qu'ils offrent de la naissance à la scolarité primaire.

Les termes utilisés dans les publications scientifiques et les rapports gouvernementaux ou par organisations internationales varient : éducation de la petite enfance, éducation et protection de la petite enfance, éducation et accueil des jeunes enfants, éducation préscolaire, éducation préprimaire.

On choisira ici de reprendre le terme d'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE), dans la mesure où, quelle que soit la période d'éducation considérée avant l'école primaire, ce terme est le plus englobant pour prôner la responsabilité sociale des États, en coordination avec celle des familles, à la hauteur de leurs possibilités, à la fois dans :

- la protection des jeunes enfants du point de vue de leur santé, physique et mentale ;
- leur éducation au sens le plus large ;
- la préparation aux apprentissages de l'école primaire.

Ces choix terminologiques ne sont pas anodins³, ils reflètent une ambition élevée pour tous les enfants dans le monde, garçons et filles, tout en tenant compte des différences de situations et de moyens.

² En France, « l'école primaire » regroupe l'école maternelle et l'école dite « élémentaire ».

³ Toutefois, les références à des publications internationales reprendront les termes qui leur sont propres, afin de ne pas dénaturer les propos et les niveaux d'âges visés par les études ou leurs recommandations.

MÉTHODOLOGIE

Sur la base des travaux et des expériences recensés, le DRO 2018 présente un état des lieux de l'EPPE dans les États et gouvernements membres de la CONFEMEN. Il inclut des préconisations pour son développement dans les pays de la CONFEMEN ainsi que des exemples d'initiatives et de bonnes pratiques en matière d'EPPE au niveau de chaque partie.

Afin de mener la réflexion, une étude comparative des modèles d'EPPE dans les États et gouvernements membres de la CONFEMEN est présentée et l'accent est mis sur :

- les points de convergence et de divergence des différents modèles ;
- les exemples de politiques et de bonnes pratiques.

Ensuite, les défis à relever, les priorités à considérer et les facteurs déterminants pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques d'EPPE inclusives et de qualité sont présentés selon les résultats de ces analyses.

Stratégie pour comparer les différents États et gouvernements membres de la CONFEMEN

La CONFEMEN est une institution de la Francophonie qui compte 44 États et gouvernements membres provenant des cinq continents. La liste des pays ainsi que leur seuil de revenu selon la classification de la Banque mondiale est présentée ci-après.

Tableau 1 : États et gouvernements membres de la CONFEMEN par région et par seuil de revenu

États/gouvernements membres de la CONFEMEN répartis selon les régions	Seuil de revenu de la Banque mondiale*
Afrique subsaharienne	
Gabon	Intermédiaire (tranche supérieure)
Cameroun -Cap Vert - Congo - Côte d'Ivoire -Mauritanie - Sao Tomé et Principe	Intermédiaire (tranche inférieure)
Bénin - Burkina Faso - Burundi - République centrafricaine - Guinée - Guinée Bissau -Mali - Niger - République démocratique du Congo - Rwanda - Sénégal - Tchad - Togo	Faible revenu
Océan Indien	
Seychelles	Revenu élevé
Maurice	Intermédiaire (tranche supérieure)
Djibouti	Intermédiaire (tranche inférieure)
Comores-Madagascar	Faible revenu
Asie du Sud Est et Pacifique	
Cambodge- Laos- Vanuatu- Vietnam	Intermédiaire (tranche inférieure)
Europe et Amérique du Nord	
Canada - Canada Nouveau-Brunswick (gouvernement)- Canada Québec (gouvernement)- France- Fédération Wallonie-Bruxelles (gouvernement)- Luxembourg- Suisse	Revenu élevé
Bulgarie- ERY Macédoine- Roumanie	Intermédiaire (tranche supérieure)
Afrique du Nord et Asie occidentale	
Liban	Intermédiaire (tranche supérieure)
Égypte- Maroc- Tunisie	Intermédiaire (tranche inférieure)
Amérique latine et Caraïbes	
Haïti	Faible revenu

Source : Banque mondiale, 2018.

* La Banque mondiale actualise ses seuils de revenu chaque année au début de son exercice budgétaire (qui commence en juillet). Ces seuils restent inchangés pendant les 12 mois suivants, indépendamment des éventuelles révisions ultérieures des estimations du Revenu national brut (RNB) par habitant. Au 1er juillet 2018, les seuils de revenu sur lesquels repose la classification des économies sont les suivantes (RNB par habitant en dollars courants) : Faible revenu : < 995 ; Revenu intermédiaire de la tranche inférieure : 996 – 3 895 ; Revenu intermédiaire de la tranche supérieure : 3 896 – 12 055 ; Revenu élevé : > 12 055.

Étant donné la diversité des contextes éducatifs et socioéconomiques de ces différents États et gouvernements ainsi que des différences relatives aux enjeux en matière d'EPPE, tout au long du document, la comparaison entre les pays se fait, selon deux groupes distincts :

- les États et gouvernements à revenu élevé qui sont également membres de l'OCDE ;
- les États et gouvernements à revenu faible et intermédiaire.

Pour certains cas, des analyses régionales sont présentées, pour d'autres, les pays à revenu intermédiaire supérieur sont exclus des analyses.

Sources de données

Cette étude comparative a été réalisée selon une approche mixte combinant des données quantitatives et qualitatives et diverses méthodes ont été employées pour les analyses selon les données disponibles (méta-analyses, analyses de contenus, analyses de données quantitatives, résumé d'articles scientifiques, etc.).

Tableau 2 : Sources de données

Types de source	Détails
Articles scientifiques provenant de bases de données bibliographiques internationales en éducation	ERIC, Medline, PsycInfo, Webscience
Organisations internationales	UNESCO, UNICEF, ADEA, OCDE, AFD, PME, Banque mondiale.
Données quantitatives	Extractions de la base de données en ligne de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Données de l'enquête PASEC 2014
Documents administratifs de ministères nationaux d'éducation	Politiques, document de planification du secteur de l'éducation, site Web d'institutions gouvernementales.
Documents de la CONFEMEN	Anciens DRO, résumé du panel de discussion de la 58 ^e ministérielle, résultats d'une collecte d'information menée dans le cadre du DRO.

Les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) sont utilisées pour la comparaison entre pays puisqu'elles sont classées selon la Classification internationale type de l'éducation (CITE) et donc comparables à l'échelle internationale. Des données nationales peuvent aussi être utilisées, notamment pour présenter des exemples pays.

Collecte d'informations

En complément à la recension de documents, en mars 2018, la CONFEMEN a mené une collecte d'informations auprès de son réseau de correspondants nationaux. Au total, 20 pays sur 44 ont rempli la fiche de collecte et plusieurs d'entre eux ont transmis de la documentation complémentaire, permettant à la CONFEMEN de disposer d'une banque d'informations pour l'élaboration du DRO 2018. La fiche de collecte est présentée à l'annexe 1.

Limites des analyses

Les analyses de ce DRO 2018 sont fondées sur les données disponibles, notamment celles collectées par des organismes internationaux. Elles sont donc tributaires des sources d'information existantes, de leur mode de collecte et de traitement.

Concernant les données administratives, il est important de préciser qu'elles doivent être interprétées avec prudence. En effet, certains indicateurs comportent plusieurs écueils : dans certains pays, les activités d'EPPE ne sont pas toutes déclarées ni prises en compte par les administrations ; les données ne rendent pas non plus toujours compte des écarts à l'intérieur des pays, par exemple entre les zones urbaines et rurales.

Les données les plus récentes ont été privilégiées mais il est à noter, avant toute tentative de comparaison, que toutes les données ne sont pas relatives à la même année de collecte pour les différents pays.

Par ailleurs, les situations d'urgence ou de conflits impactent la possibilité même d'obtenir des informations de certains pays.

Certains indicateurs utilisés, y compris par des organisations internationales, sont subjectifs et laissent une marge d'interprétation plus ou moins importante aux évaluateurs : par exemple, comment définir le pourcentage d'enfants dont le développement est « en bonne voie », sans référence à un outil standardisé d'évaluation du niveau de développement ?



Crédit Photo. Stephan Bacheneimer

CHAPITRE 1

ÉDUCATION ET PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE : QUELS ENJEUX POUR LES ÉTATS ET GOUVERNEMENTS DE LA CONFEMEN ?

1.1 CONTEXTE

L'éducation occupe une place centrale dans le programme universel de développement durable à l'horizon 2030. Lors du Sommet des Nations Unies sur le développement durable qui s'est tenu à New York en septembre 2015, la communauté mondiale s'est engagée « à assurer une éducation de qualité à tous les niveaux de l'enseignement – préscolaire, primaire, secondaire et supérieur » en soulignant que chacun « devrait avoir accès à des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. » (UNESCO, 2015b, p. 2)

L'un des 17 objectifs de développement durable (ODD), à savoir l'ODD4, est d'ailleurs entièrement dédié à l'éducation. Il vise à « Assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. » (UNESCO, 2017b, p. 7)

Trois grands principes sont sous-jacents à l'ODD4 (UNESCO, 2017b, p. 8) :

- l'éducation est un droit humain fondamental, dont la jouissance permet à chacun de comprendre et d'utiliser d'autres droits ;
- l'éducation est un bien public et les États assument la responsabilité principale de la protection, du respect et de la réalisation du droit à l'éducation. Le rôle de l'État est essentiel dans la définition des normes et des standards ;
- l'égalité entre les sexes est indissociable du droit à l'éducation pour tous.

Pour accompagner l'ODD4, sept cibles ont été définies parmi lesquelles la cible 4.2 qui concerne spécifiquement l'éducation de la petite enfance :

D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire. (UNESCO, 2017b, p. 12)

Les moyens proposés pour la mise en œuvre de l'ODD4 supposent, comme les autres niveaux de l'éducation, des locaux adaptés, des aides au suivi d'études supérieures permettant une formation de qualité pour les professionnels et le développement des recherches sur la petite enfance dans les différents pays, quels que soient leurs revenus, et à terme, une augmentation importante du nombre d'enseignants qualifiés.

D'autres ODD et d'autres cibles ont trait directement au développement de la petite enfance, renforçant ainsi l'importance de l'EPPE dans l'atteinte des objectifs à l'horizon 2030 (UNICEF, 2017a, p. 73):

- La cible n°2 de l'objectif n°2 relative à l'élimination de la faim est axée sur la malnutrition chez les enfants de moins de 5 ans et exige des mesures pour les retards de croissance et l'émaciation.
- La cible n°2 de l'objectif n°3 exige des dirigeants mondiaux qu'ils assurent un suivi des progrès réalisés en matière de santé, plus précisément un suivi des taux de mortalité néonatale et chez les moins de 5 ans.
- La cible n°2 de l'objectif n°16 vise à mettre un terme aux mauvais traitements, à l'exploitation, à la traite et à la violence à l'encontre des enfants.
- La cible n°5 de l'objectif n°4 vise l'élimination des inégalités entre les sexes dans le domaine de l'éducation et l'égalité d'accès des personnes vulnérables, qui concernent les personnes handicapées, les autochtones et les enfants en situation vulnérables, à tous les niveaux d'enseignement.

L'ODD4 a poussé les pays et les organisations internationales à s'intéresser davantage à des objectifs d'apprentissage et à la qualité de la scolarisation de façon générale et des évaluations récentes dans les pays francophones

d'Afrique subsaharienne ont mis en évidence la faiblesse des acquis des enfants dans les apprentissages de base.

L'évaluation PASEC2014, première d'une série d'évaluations internationales, réalisée dans 10 pays : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo, représente près de 40 000 élèves enquêtés dans plus de 1 800 écoles à travers les pays⁴.

Dans le cadre de cette enquête, des informations contextuelles ont été recueillies pour renseigner sur des facteurs impactant les performances des élèves. Le résultat le plus important est que la très grande majorité des élèves ne dispose pas des compétences attendues dans le cycle primaire, ce qui annonce des difficultés d'apprentissage pour la suite de leur cursus, avec une situation alarmante dans plusieurs pays. Si l'abandon scolaire entre la 2^e et la 6^e année du primaire relève de causes multiples, il est clair que les difficultés d'apprentissage dès le début de la scolarité constituent un frein majeur à la poursuite d'études, et l'abandon scolaire pénalise encore plus gravement les filles que les garçons.

Concernant la préscolarisation :

Dans presque tous les pays, les élèves qui ont fréquenté la maternelle (préscolaire) obtiennent de meilleurs résultats, tout particulièrement en langue. Les écarts de performance en mathématiques liés à la préscolarisation sont moins importants en début de scolarité, mais significatifs dans sept pays. (PASEC, 2015, p. 18)

Soulignons d'autres résultats concernant les variables de contexte dont il faudra se souvenir pour développer l'école maternelle :

⁴ Les évaluations des compétences des élèves ont été réalisées sur une échelle commune aux différents pays, en parallèle, en 2^e année et en 6^e année de primaire (donc sur des élèves différents), en langue et en mathématiques. L'objectif avec les évaluations de 6^e année est de mesurer des compétences fondamentales dont la maîtrise conditionne les trajectoires scolaires, la vie professionnelle et l'insertion sociale alors que les évaluations de 2^e année renseignent sur les performances en lecture et en mathématiques dès le début de la scolarité pour pouvoir apporter les remédiations nécessaires à l'amélioration de la qualité des enseignements et apprentissages.

- De manière générale, les écoles disposant de meilleures conditions de scolarisation (infrastructure, ressources pédagogiques, conditions de santé et d'hygiène, absence de double flux ou de classes multigrades) tendent à produire de meilleurs résultats.
- Si, dans la plupart des pays, une majorité d'élèves à un enseignant ayant suivi au moins un an de formation professionnelle initiale, il existe encore une proportion non négligeable d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation professionnelle et cette proportion est plus forte en début de cycle.

À l'issue des évaluations, la première des pistes de réflexions de PASEC2014 était la suivante :

Promouvoir l'enseignement préscolaire : l'accès pour tous à un enseignement préscolaire peut être un facteur d'amélioration de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs. Dans des contextes où la langue d'enseignement n'est pas habituellement la langue maternelle des enfants, le préscolaire peut en outre permettre aux élèves de se familiariser avec l'apprentissage et la langue d'instruction avant l'arrivée au cycle primaire. (PASEC, 2015, p. 21)

La seconde piste consistait à :

Réfléchir à l'articulation entre langue d'enseignement et langue maternelle en début de scolarité : le niveau de compétence en début de cycle primaire joue un rôle déterminant sur les parcours scolaires ultérieurs. En conséquence, il convient de s'interroger sur l'articulation entre la langue maternelle des élèves et la langue de scolarisation pendant les premières années du primaire, période cruciale pour la suite du cursus scolaire, afin de faciliter l'acquisition de bonnes bases en lecture et en mathématiques. (PASEC, 2015, p. 21)

Cette question était l'objet de l'évaluation de l'initiative ELAN-Afrique, phase 1, dont quelques aspects sont importants pour la définition de l'éducation de la petite enfance. En effet, favoriser les premiers apprentissages nécessite que les enfants soient éduqués et enseignés dans une langue qu'ils comprennent, ce qui renvoie bien sûr à la langue de formation et la langue d'enseignement de l'éducateur ou de l'enseignant.

L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre du projet pilote de la lecture-écriture, initiative « École et langues nationales – Afrique » (ELAN-Afrique) a été réalisée dans huit pays d'Afrique subsaharienne (Nocus, Guimard & Florin, 2016, p. 5)⁵, dont 6 avaient également été concernés par PASEC2014 : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal, auxquels s'ajoutaient deux pays : Mali et RD Congo.

Plusieurs recommandations à l'issue de l'évaluation ELAN précisent des pistes de réflexion issues du PASEC2014, en particulier la nécessité d'une articulation entre langue d'enseignement et langue maternelle et d'un renforcement de l'accompagnement des élèves en lecture en début de scolarité⁶.

Enfin, les deux évaluations convergent pour montrer le progrès généralement supérieur des élèves dans les pays où les premiers apprentissages se font dans des langues qu'ils comprennent, avec des transferts de compétences entre oral et écrit, à la fois intra langue et interlangues. Ces résultats, qui varient selon les contextes linguistiques spécifiques des pays étudiés sont conformes aux connaissances scientifiques actuelles.

5 Voir aussi : Nocus, I., Guimard, P. & Florin, A. (2017). Les effets d'un programme bilingue d'apprentissage de l'écrit (initiative ELAN-Afrique) à l'école africaine en Afrique subsaharienne francophone. *Recherches en éducation*, 29. « La modélisation des savoirs dans les analyses didactiques des situations d'enseignement et d'apprentissage », coordonné par F.Ligozat et C.Orance, 149-161.

Nocus, I., Guimard, P. & Florin, A. (2017). Evaluation of the « École et langues nationales en Afrique » program: Methodological Aspects and Interim Assessment. AFD Research Paper Series, n° 2017-40, February.

6 Ces deux évaluations ont conduit à des conclusions convergentes, avec des méthodes et des populations différentes. Ces facteurs de réussite ont été réaffirmés lors du séminaire de Dakar (31 mai - 1^{er} juin 2016) : « Lire et écrire en contexte plurilingue : améliorer les premiers apprentissages en Afrique, un défi pour la francophonie ».

1.2 ENJEUX

1.2.1 LES INÉGALITÉS DANS L'ACCÈS À L'EPPE

Dans son dernier Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017-2018, l'UNESCO constate que :

- En 2015, à l'échelle mondiale, 69% des enfants ont participé à des activités organisées d'apprentissage de niveau préprimaire ou primaire un an avant l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire⁷.
- En 2010-2015, dans 52 pays à revenu faible et intermédiaire, les enfants de 3 à 4 ans des ménages les plus riches avaient 5 fois plus de chances de participer à des activités organisées d'apprentissage que ceux des plus pauvres (UNESCO, 2017a, p. XVI).

Mais, si une majorité d'enfants bénéficie d'activités d'EPPE un an avant l'âge d'entrée au primaire à l'échelle mondiale, il existe des disparités importantes à l'échelle des régions du monde. Par exemple, selon les données les plus récentes de l'ISU, en 2016, en moyenne 95% des enfants en Europe occidentale et en Amérique du Nord, avaient participé à des activités organisées d'apprentissage de niveau préprimaire ou primaire un an avant l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire. Cette moyenne s'élève à plus de 90% pour la région d'Amérique latine et Caraïbes, à 87% en Asie de l'Est et Pacifique tandis qu'en Afrique subsaharienne (incluant les pays de l'Océan indien), 42% des enfants en moyenne avaient participé à des activités d'apprentissage un an avant leur entrée au primaire. (ISU)

7. Il s'agit du taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officielle d'entrée dans le cycle primaire). La définition complète est présentée dans le glossaire.

Tableau 3 : Évolution de l'accès au préprimaire : États membres de la CONFEMEN d'Afrique subsaharienne de 2005 à 2016

États membres	Taux brut de scolarisation au préprimaire (%)	
	2005	2016
Bénin	5.6	23.9**
Burkina Faso	..	3.1
Burundi	1.8	14.2
Cameroun	18.5	39.6
Cap-Vert	60.1	71.6
Congo	7.1	..
Côte d'Ivoire	3.0*	7.6
République démocratique du Congo	..	..
Gabon	..	..
Guinée	8.6	..
Guinée-Bissau	..	..
Mali	2.7	4.4
Mauritanie	...	10.2
Niger	1.4	7.9
République centrafricaine	3.3	..
Rwanda	..	18.2
Sao Tomé-et-Principe	28.4	51.4
Sénégal	7.7	15.9
Tchad	...	...
Togo	3.8*	17.4**

Source : UIS.STAT. Extraction : 11 octobre 2018

* : Données de l'année scolaire s'achevant en 2006

** : Données de l'année scolaire s'achevant en 2015

Tableau 4 : Évolution de l'accès au préprimaire : États et gouvernements membres⁸ des autres régions (Océan indien, Asie du Sud Est et Pacifique, Europe et Amérique du Nord, Afrique du Nord et Asie occidentale), de 2005 à 2016

États et gouvernements membres	Taux brut de scolarisation au préprimaire (%)	
	2005	2016
Bulgarie	84.5	80.8
Cambodge	10.5	19.4
Canada	...	...
Comores	...	...
Djibouti	1.8*	6.6
Égypte	16.3	29.9
ERY de Macédoine	32.0	36.0
France	110.1	109.3
Haïti	...	...
Liban	72.7 ^{isu}	85.9
Luxembourg	87.0	93.0**
Madagascar	7.5	28.5
Maurice	101.0	104.6
Maroc	58.0	50.3
Roumanie	72.7	87.0
République démocratique populaire lao	9.3	40.1
Seychelles	100.1	102.7
Suisse	98.1	104.8
Tunisie	..	44.4
Vanuatu	114.3	101.6
Vietnam	59.3	86.8

Source : UIS.STAT. Extraction : 11 octobre 2018
* : Données de l'année scolaire s'achevant en 2006
** : Données de l'année scolaire s'achevant en 2015
^{isu} : Estimation de l'ISU

⁸ Les données des trois gouvernements membres (Canada Québec, Canada Nouveau-Brunswick et Fédération Wallonie Bruxelles) ne peuvent être présentées dans ce tableau puisque les indicateurs sont calculés sur la base de sources différentes non comparables.

L'évolution du taux brut de préscolarisation dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne montre des progrès remarquables en seulement une décennie. Ainsi, un pays comme le Bénin est passé d'un taux brut de scolarisation (TBS) préprimaire de moins de 6% en 2005 à près de 24% en 2015, durant cette même période, le Cameroun a doublé son TBS au préprimaire passant de 18% à 40%. On constate également des progrès notables au Laos et au Vietnam.

Les taux de préscolarisation en Afrique subsaharienne francophone restent en moyenne très faibles et l'éventail entre les pays est très large. Ainsi, des pays comme le Mali ou le Burkina Faso sont à moins de 5% de taux de préscolarisation tandis que le Cap Vert atteint un taux de plus de 70%.

Les inégalités d'accès à l'éducation préscolaire, entre pays, entre territoires et en fonction des caractéristiques sociodémographiques des enfants, notamment le sexe et le milieu social doivent également être prises en compte.

Ainsi, les moyennes nationales peuvent dissimuler d'importantes disparités à l'intérieur d'un même pays. L'étude menée par l'UNICEF (2014) montrait que dans le cas de la RDC, dans la province de Kinshasa, où se situe la capitale, près d'un quart des enfants ont accès à des activités d'éveil/préscolaire tandis que dans la majorité des provinces de RDC, moins de 5 % des enfants ont accès à de tels services.

Toujours dans le cadre de cette étude, l'analyse de l'accès a permis de mettre en évidence *les principaux facteurs influençant le niveau d'accès des enfants de 3-5 ans aux activités d'éveil/préscolaire. Selon l'étude, le niveau de richesse du ménage semble être le déterminant le plus discriminant, suivi du niveau d'instruction de la mère et des pratiques parentales, notamment dans les domaines de l'éveil et de la nutrition. Le lieu de résidence joue également un rôle important dans l'accès des enfants aux services, illustrant le rôle central joué par l'offre.* (UNICEF, 2014, p.47)

L'une des principales raisons du faible accès aux programmes d'EPPE est donc leur coût. L'offre privée occupe une place importante et seules peuvent y accéder les familles qui en ont les moyens.

Les pays d'Afrique subsaharienne ayant placé l'accessibilité au préscolaire comme un objectif essentiel de leur politique éducative pour les prochaines années, cette étude de l'UNICEF (2014) préconisait *de prioriser les interventions allégeant la charge des ménages les plus démunis, de favoriser l'adoption de bonnes pratiques parentales, notamment dans le domaine de l'éveil et de la nutrition, par des programmes d'éducation parentale appropriés. Il recommandait aussi de réaliser des campagnes d'alphabétisation des mères, mais également de favoriser l'instruction des filles, en tant que futures mères et d'éliminer les disparités dans l'implantation géographique des services d'éveil/préscolaires, en veillant à prioriser les zones qui en sont les moins bien pourvues* (p.47).

Quant à la parité entre les sexes, qui a connu des progrès notables entre 2000 et 2015 selon l'UNESCO (2017a, p. 185) elle était réalisée dans 62% des pays pour le préscolaire.

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, le nombre de pays ayant atteint la parité est plus élevé en 2015 dans l'enseignement préscolaire (49% des pays) que dans les autres niveaux d'enseignement : 36% des pays pour le primaire, 26% pour le 1^{er} cycle du secondaire, 9% pour le 2^e cycle du secondaire. Cette parité est, elle aussi, liée au revenu des pays :

- faible revenu : 40% des pays ont atteint la parité à l'enseignement préscolaire ;
- revenu intermédiaire de la tranche inférieure : 50% ont atteint la parité dans le préscolaire ;
- revenu intermédiaire de la tranche supérieure : 66% ont atteint la parité dans le préscolaire ;
- revenu élevé : 78% ont atteint la parité dans le préscolaire (UNESCO, 2017a, p 185).

L'ODD4 et le cadre d'action Éducation 2030 de l'UNESCO placent la lutte contre les inégalités au cœur des objectifs et soulignent la nécessité de suivre l'équité à tous les niveaux d'enseignement, que ce soit en matière de ressources ou de résultats. Si la connaissance des disparités par sexe, zone géographique et niveau de revenu a augmenté rapidement, d'autres caractéristiques commencent à être prises en compte, telles que la langue d'enseignement, le handicap, ou le statut de migrant (UNESCO, 2015a, p. 21).

1.2.2 UNE EPPE INCLUSIVE

Les enfants en situation de handicap

Une EPPE inclusive reconnaît que les enfants en situation de handicap ont des droits humains et ont le droit de développer leur potentiel dans une EPPE de qualité.

Selon Lata (2017), dans les pays en développement,

[...] le retard de croissance (révélateur d'une sous-nutrition chronique), les carences en micronutriments (en particulier en iode et en fer) et une stimulation cognitive inadaptée concernent au moins 20 à 25% des jeunes enfants, ces facteurs étant souvent exacerbés par une insuffisance pondérale à la naissance, les maladies infectieuses, les toxines environnementales et l'exposition à la violence (p. 150-151).

Plusieurs risques maternels évitables (alimentation insuffisante, infections, consommation d'alcool et de drogues) sont associés à des déficiences sensorielles, un faible QI, des troubles d'apprentissage et de développement chez les enfants. Il existe une corrélation élevée entre le retard de croissance des bébés et l'insuffisance de compétences parentales. Associés à la pauvreté, à un faible niveau d'instruction et un manque de soutien social, ces facteurs ont des effets cumulatifs et à plusieurs niveaux sur les mères et

sur le développement des enfants : aptitudes cognitives et langagières à 5 ans limitées, déficit attentionnel, troubles du comportement, apathie, faibles résultats scolaires. Le risque est encore exacerbé pour les enfants ayant un faible poids à la naissance et ceux qui sont atteints de déficiences sensorielles ou d'autisme. Si on ne remédie pas à ces risques de développement chez les bébés, le risque de handicap est accru. Or, dans un rapport sur l'importance d'investir dans l'EPPE, l'UNESCO (2017c) souligne qu'*entre 2005 et 2012 près du tiers des enfants âgés de moins de 5 ans dans le monde souffraient d'un retard de croissance modéré à grave, ce taux atteignant près de 40 % en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest* (p.15).

Les interventions précoces sont donc indispensables pour réduire ces risques, compte tenu de l'importance du développement cérébral entre 0 et 3 ans. Selon Lata (2017), cette période critique revêt « [...] *une importance particulière pour les enfants qui présentent un risque de handicap. Ils ont besoin de soins et de soutien, comme tous les enfants en développement, mais aussi d'interventions spécifiques afin d'atténuer l'impact des conditions invalidantes* » (p.153).

Ces interventions précoces minimisent aussi l'impact du handicap et permettent aux enfants de s'épanouir dans des contextes inclusifs. Par exemple, adapter l'environnement de jeu par des marquages tactiles des objets donne une plus grande autonomie de déplacement aux enfants malvoyants.

« *Un programme d'EPPE fondé sur les droits et respectueux de la diversité bénéficie à tous les enfants et renforce les capacités des personnes handicapées. [...] Une EPPE inclusive n'est pas qu'une question de volonté politique, c'est une affaire de choix politique.* » (Lata, 2017, p.164).

Canada - Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les réserves (PAPAR) et Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques (PAPACUN)

L'objectif commun du PAPAR et du PAPACUN, deux programmes fort similaires et complémentaires, est de « [...] *contribuer à améliorer le développement et la maturité scolaire des enfants des Premières nations, des Inuits et des Métis* [...] » (Gouvernement du Canada, 2010), qu'ils résident à l'intérieur ou à l'extérieur des réserves autochtones.

Le PAPAR et le PAPACUN ont été mis en place selon un modèle de gouvernance semblable. Concrètement, le gouvernement fédéral du Canada finance des organismes communautaires à but non lucratif fournissant gratuitement (Santé Canada et ASPC, 2017) des services d'intervention précoces aux jeunes autochtones. Bien que le public cible de ces programmes soit officiellement les enfants de 0 à 6 ans, la plupart des programmes se concentre sur les enfants d'âge préscolaire, soit de 3 à 5 ans (Gouvernement du Canada, 1998). Le PAPAR, dont le financement est de l'ordre de 47 millions de dollars canadiens par année, permet l'encadrement de plus de 14 000 enfants (Gouvernement du Canada, 2010), alors que le PAPACUN prend en charge 4700 enfants grâce à son budget de 35 millions de dollars par an. En somme, le montant investi par le gouvernement canadien pour chaque enfant participant au PAPAR et au PAPACUN est de respectivement 3357 dollars canadiens et de 7447 dollars canadiens.

Les deux programmes prennent la forme de trois ou quatre demi-journées par semaine au cours desquelles les jeunes enfants participent à diverses activités sous la supervision d'éducateurs à la petite enfance (Santé Canada et ASPC, 2017). Bien qu'ils ne soient pas standardisés à l'échelle du pays, les programmes pédagogiques appliqués ont tous été construits selon une approche holistique, prenant simultanément en compte (1) la culture et la langue (2) l'éducation (3) la promotion de la santé (4) la nutrition (5) le soutien social et (6) la participation des parents et des familles

(Gouvernement du Canada, 1998). Grâce à la flexibilité curriculaire qui leur est accordée, les organismes peuvent adapter les programmes éducatifs aux réalités culturelles spécifiques à chaque communauté autochtone. Cela permet aux enfants de découvrir la langue, les valeurs culturelles et les croyances de leur collectivité tout en offrant l'occasion aux parents, aux familles, aux aînés et aux guides culturels de participer à l'éducation des enfants (Gouvernement du Canada, 1998). Concernant le rôle de la famille, il est d'ailleurs intéressant de noter que plusieurs organisations locales participant au PAPAN et au PAPAN offrent également des services de visite à domicile pour contribuer au développement des compétences parentales (Gouvernement du Canada, 2010 et Santé Canada et ASPC, 2017).

Une évaluation du PAPAN, publiée en 2017 par Santé Canada et l'Agence de la santé publique du Canada, a démontré que le programme contribue significativement à la progression scolaire des enfants et facilite leur transition vers l'école maternelle et primaire. L'accent qui est mis sur la revitalisation de la langue, de la culture et de la spiritualité autochtones permet également de valoriser la culture locale, contribuant simultanément à la résilience communautaire et au renforcement de la cohésion familiale (Santé Canada et ASPC, 2017).

Les enfants en situation d'urgence et de conflits

Les familles déplacées en raison des conflits armés et de la violence ont de très grandes difficultés à procurer à leurs enfants les soins dont ils ont besoin pour se développer et 15 à 50% des enfants vivant dans des situations de conflit chronique présentent des troubles de stress post-traumatique (TSPT), selon Loufti El Zein & Chehab (2017). Si les réactions aux situations d'urgence ne sont pas traitées, elles peuvent entraver plusieurs aspects du développement physique, cognitif, affectif et social de l'enfant. Une éducation de qualité peut atténuer l'impact psychologique des conflits et des catastrophes naturelles et apporter un cadre sécurisant et une stabilité aux enfants. Mais de telles situations entraînent aussi des pénuries de matériel, de ressources et de personnels, les infrastructures éducatives étant souvent prises pour cible.

Dans les situations d'urgence et de conflit, les services d'EPPE interviennent à différents niveaux : soins prénataux, vaccination, alimentation, éducation, soutien psychologique et engagement de la communauté. Divers programmes ont montré leur efficacité pour le bien-être et le rétablissement des enfants. Par exemple, les « Espaces accueillants pour les enfants » aident les enfants à renforcer leurs compétences et leurs aptitudes sociales grâce aux interactions avec les autres enfants. Ils leur permettent aussi de mieux connaître les risques de leur environnement et d'acquérir diverses compétences : lecture, écriture, résolution non violente des conflits. Ils mobilisent aussi les communautés autour des besoins des enfants. Des « espaces sûrs » ont été mis en place pour les enfants déplacés dans lesquels des éducateurs les aident à exprimer leurs émotions par des thérapies basées sur la musique et l'art. Les enfants ayant participé à de tels programmes tendent à avoir une meilleure connaissance et une perception plus réaliste des risques ainsi qu'à moins éprouver de sentiments de peur. Par exemple, le programme Healing and Education Through the Arts (HEART), de l'ONG internationale Save the Children vise à soulager les blessures émotionnelles des jeunes enfants grâce à l'expression artistique (peinture, musique,

théâtre, danse, etc.). Appliqué à grande échelle dans différents pays, il a favorisé la résilience des enfants et a renforcé leurs compétences cognitives nécessaires pour apprendre (perception, attention, mémoire, logique, raisonnement) en plus des compétences langagières, sociales et physiques. Par ailleurs, l'aide aux donneurs de soins (parents et enseignants) pour renforcer leurs propres capacités leur permet de mieux aider les enfants : veiller à s'ériger en exemple, donner des informations et apporter un soutien affectif en les protégeant des informations diffusées par les médias, explorer les ressources communautaires utiles, etc. (Save the Children)

Offre d'éducation aux réfugiés syriens : le cas du Liban

Depuis l'éclatement du conflit syrien, des centaines de milliers de réfugiés, dont environ la moitié sont des enfants en âge d'être scolarisés (UNHCR, 2016a), ont fui vers le Liban voisin. De manière à minimiser l'impact du conflit sur le processus éducatif de ces jeunes syriens, le gouvernement libanais, en collaboration avec le Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés et plusieurs donateurs internationaux, a entrepris d'accueillir autant d'élèves syriens que possible au sein des écoles publiques du pays de la maternelle à la neuvième année (United Nations Lebanon, 2016).

Pour faire face à cette énorme demande, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MESS) a procédé à un dédoublement des heures de cours, permettant aux enfants libanais de conserver leur plage horaire matinale tout en ouvrant des places supplémentaires en après-midi pour les réfugiés. Les différents acteurs impliqués dans le domaine éducatif libanais ont également entrepris l'initiative Back to school qui implique une grande campagne publicitaire visant à informer les parents et les jeunes réfugiés des possibilités éducatives à leur portée.

Cette initiative est également rendue possible par une importante implication des parents et de volontaires réfugiés qui travaillent de concert avec les autorités scolaires et gouvernementales pour trouver des solutions aux différents problèmes affectant la rétention scolaire. Par exemple, des groupes de parents ont organisé un transport collectif pour les enfants devant se déplacer sur de longues distances pour se rendre à l'école ; ils ont organisé des séances d'aide aux devoirs. L'initiative implique également la formation de base d'intervenants destinés à accompagner les jeunes chez qui le conflit armé aurait causé des traumatismes psychologiques. Grâce à ces initiatives, les autorités sont parvenues à assurer la scolarisation de plus de 150 000 réfugiés syriens (UNHCR, 2016b, p. 2-4), ce qui impliquerait que les enfants syriens sont maintenant plus nombreux que ceux libanais au sein même des écoles libanaises (UNHCR, 2016a).

Plus de la moitié des réfugiés d'âge scolaire reste toutefois hors des salles de classe en raison de nombreux obstacles. La barrière la plus communément citée est celle de la langue puisque le curriculum libanais implique une part importante d'enseignement en français ou en anglais, langues n'étant pas maîtrisées par la majorité des enfants syriens. Malgré la gratuité scolaire, les coûts afférents, tels que les uniformes ou le transport, associés aux pertes de revenus des parents tendent à limiter le taux d'inscription scolaire. Il existe également des problèmes d'ordre administratif puisque certaines familles syriennes ne disposent pas toujours de tous les documents nécessaires à l'inscription scolaire. Il convient également de mentionner que les enfants ayant raté une ou plusieurs années de scolarité ont fréquemment des difficultés à réintégrer le processus scolaire (UNHCR, 2016b, p. 3). Les enfants syriens sont également victimes d'intimidation dans et en chemin vers l'école. Pour conclure, il convient de souligner que les ressources du système scolaire libanais sont actuellement sollicitées au maximum et qu'une plus grande coordination entre les acteurs est nécessaire pour trouver des solutions aux problèmes rencontrés (UNHCR, 2016a).

1.2.3 LE FINANCEMENT

Alors que l'importance capitale du préscolaire pour le développement de l'enfant (physique, cognitif, linguistique, socioémotionnel) a depuis longtemps été démontrée, l'éducation préscolaire continue à souffrir d'un sous-financement de la part des États ou des bailleurs internationaux.

Pourtant, la littérature récente montre que les investissements dans les EPPE sont particulièrement rentables, produisant un retour de 6\$ à 18\$ pour chaque 1\$ investi dans les pays à revenu faible et intermédiaire (Zubairi & Rose, 2017, p. 14).

Afin d'atteindre les objectifs de financement pour le secteur préscolaire, il conviendrait tout d'abord de rééquilibrer les dépenses publiques et les appuis financiers des bailleurs internationaux en faveur de l'EPPE.

En effet, les gouvernements et donateurs agissent avec un certain biais en faveur des étudiants les plus riches et éduqués en négligeant le financement des EPPE pour financer massivement les études supérieures, niveau que les jeunes de familles défavorisées ont moins de chance d'atteindre. Ainsi, 46 des 40 pays à revenu faible ou intermédiaire (pour lesquels on a les statistiques) dépensent plus pour l'éducation tertiaire que pour le préscolaire, bien que seulement 1% des 50% les plus pauvres de la population atteignent l'éducation supérieure en Afrique subsaharienne. Du côté des donateurs, 0,6% de l'aide internationale a été attribuée au préprimaire. Simultanément, l'aide internationale dédiée à des bourses d'études permettant aux jeunes des pays à faible revenu d'étudier dans les pays riches était 26 fois plus élevée, niveau d'études que les enfants les plus défavorisés ont peu de chance d'atteindre (Zubairi & Rose, 2017, p. 6).

Les comparaisons internationales de l'OCDE (2017, p.5) montrent que les dépenses d'Éducation et d'Accueil des Jeunes Enfants (EAJE) représentent en moyenne 0.8 % du PIB dans les pays de l'OCDE et sont constituées à 80 % ou plus de fonds publics. Près des $\frac{3}{4}$ de cette somme vont à l'enseignement préprimaire, avec une certaine hétérogénéité entre les pays.

Les différences de durée des programmes d'EAJE entre les pays ont un effet important sur le niveau des dépenses allouées à l'EAJE, selon que les enfants débutent l'enseignement primaire à l'âge de 5 ans ou à 7 ans. Mais, dans la plupart des pays, les enfants entrent généralement à l'école primaire à l'âge de 6 ans. Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses annuelles par enfant, qu'il soit inscrit dans un établissement public ou privé, avoisinent les 8 070 USD dans les pays de l'OCDE.

Dans la plupart des États membres de l'OCDE, l'investissement public dans l'EAJE est relativement important et la contribution des parents est souvent subventionnée par les pouvoirs publics. De nombreux gouvernements délèguent la responsabilité du financement de l'EAJE aux autorités locales. Par conséquent, le financement public est plus décentralisé dans l'éducation de la petite enfance (niveau 0 de la CITE) que dans tout autre niveau d'enseignement. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seuls 41 % des fonds publics destinés à l'enseignement préprimaire émanent du gouvernement central, avant transferts. Après transferts, ce pourcentage passe à 34 %. Un niveau de dépenses similaire entre les pays peut occulter la diversité des choix politiques, ce qui explique pourquoi il n'existe pas de relation évidente entre les dépenses globales pour l'éducation et la qualité des structures d'EAJE dans ces pays.

En France, par exemple, 7 897,1 millions d'euros étaient affectés au préscolaire en 2016. 2 539 400 enfants étaient scolarisés en école maternelle sur 6 806 400 élèves dans le 1er degré (dont 5 872 810 dans le secteur public). La dépense moyenne par élève d'école maternelle en 2015 s'élevait à 6.350 € / an. Environ 12% du budget national consacré à l'éducation était alloué au préscolaire. 93% du budget du préscolaire était alloué au secteur public en 2016, qu'il provienne du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MEN)⁹, d'autres ministères, des collectivités territoriales, ou d'autres administrations publiques. Les rôles respectifs de l'État et de la

9 Considérant les récents changements de dénomination du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse de France, seul le sigle MEN sera ici utilisé, incluant pour faire référence aux documents dont la publication est antérieure au dernier changement de nom du ministère.

commune dans le financement de la scolarisation en primaire (maternelle et élémentaire) sont bien différenciés (MEN, 2017). L'État prend en charge le recrutement, la formation et la rémunération des personnels enseignants. La commune est propriétaire des locaux scolaires et en assure la construction, la reconstruction, l'extension, les grosses réparations, l'équipement et le fonctionnement. Elle gère également certains personnels non enseignants qui travaillent à l'école, notamment ceux qui s'occupent de l'entretien et du service de restauration ainsi que les Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM).

Parallèlement, la coopérative scolaire (gérée par classe ou par école, par les enseignants et les parents), dotée d'un budget propre, peut financer des projets éducatifs ou des actions de solidarité à l'école, à condition de ne pas se substituer aux obligations de la commune qui assume les dépenses d'entretien et de fonctionnement (MEN, 2017).

Selon l'OCDE, parmi les problèmes majeurs de l'EAJE, figure la nécessité d'élaborer des stratégies claires et cohérentes pour allouer de manière efficace les ressources publiques aux domaines considérés comme prioritaires. Un financement public significatif est nécessaire pour contribuer à la mise en place d'un système pour la petite enfance durable et équitable.

Sans cet investissement, on peut s'attendre à une pénurie de programmes de qualité, à un accès inégal et à la ségrégation des enfants en fonction des revenus. Il est donc essentiel d'investir non seulement pour élargir l'accès, mais aussi pour améliorer la qualité de services d'EAJE abordables pour tous les enfants (âgés de moins ou de plus de trois ans). (OCDE, 2017, p. 27)

Dans les systèmes performants, les pouvoirs publics affectent les ressources de manière efficace, notamment par des investissements dans la programmation à long terme et d'initiatives en matière de qualité.

Les investissements doivent viser la réalisation d'objectifs pédagogiques de haute qualité, plutôt que la simple création de places. Pour les pays, définir des objectifs qualitatifs n'est pas sans poser quelques difficultés : 1) parvenir à un consensus sur les objectifs ; 2) aligner les objectifs d'EAJE sur ceux d'autres niveaux éducatifs ou d'autres services dédiés aux enfants ; et 3) traduire ces objectifs en action (OCDE, 2018 p.27-28).

L'éducation permet de développer les compétences, les attitudes et les comportements les plus favorables à un développement durable et inclusif. Pourtant, beaucoup de pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire sont les plus éloignés de la réalisation d'une éducation de qualité pour tous à tous les niveaux et malgré tous les efforts. Cet état de fait est surtout dû à leur impossibilité de mobiliser un financement conséquent et soutenu pour leur système éducatif.

Au demeurant, les politiques de financement sont cernées par l'UNESCO-BIE (2016) :

Elles se réfèrent à l'estimation des mesures qui seront mises en place, aux ressources qui seront disponibles de façon permanente, aux investissements au profit des enfants, aux systèmes et aux modèles de financement, et aux critères qui seront appliqués, par exemple pour garantir une distribution équitable des ressources, ou pour définir l'ordre des différentes priorités, des actions qui se révèlent particulièrement complexes dans le domaine de la petite enfance (p. 7).

L'analyse de la documentation sur l'EPPE effectuée dans le cadre de ce DRO dessine une situation financière du préscolaire qui se caractérise par un sous-financement public voire une absence totale de financement public à destination de l'enseignement préscolaire en Afrique subsaharienne.

Tableau 5 : Financement du préscolaire dans les États membres d'Afrique subsaharienne

État membre	Financement initial de l'enseignement par les administrations publiques en pourcentage du PIB (%)	
	Total	Préprimaire
Bénin	4,0*	0,2*
Burkina Faso	4,1*	-
Burundi	-	-
Cameroun	-	-
Cap Vert	5,4	0,1
Congo	-	-
Côte d'Ivoire	4,7*	0,1*
République démocratique du Congo	2,3*	-
Gabon	-	-
Guinée	-	-
Guinée-Bissau	-	-
Mali	3,8*	0,01*
Mauritanie	2,6	0,01
Niger	6,0*	0,5*
République centrafricaine	-	-
Rwanda	3,5	0,3
Sao Tomé-et-Principe	-	-
Sénégal	7,1*	0,3*
Tchad	-	-
Togo	5,1	0,1

Source : UIS.STAT. Extraction 14 septembre 2018
 * : Données pour l'exercice financier s'achevant en 2015
 ** : Données pour l'exercice financier s'achevant en 2017

RECOMMANDATIONS POUR LE FINANCEMENT DE L'EPPE

- Compter surtout sur les ressources propres de chaque pays, en relevant la part des dépenses publiques allouées au préscolaire.
- Mobiliser davantage les collectivités locales et le secteur privé national (plus que les parents) pour :
 - Réduire les coûts supportés par les familles pour confier leurs enfants à des structures éducatives ;
 - proposer un repas aux enfants présents dans la structure d'EPPE.
- Impliquer davantage les parents d'élèves et les organisations de la société civile dans la gestion des structures d'EPPE, pour plus d'efficacité dans la mobilisation des ressources, plus de transparence et plus de ressources financières.

1.2.4 LA QUALITÉ

La notion de qualité dans l'EPPE est objet de débat et de recherches qu'il est possible de résumer schématiquement en deux positions opposées. D'un côté, la qualité est considérée comme un objet mesurable par des critères standards prédéfinis par des experts en référence aux résultats de recherche. Elle nécessite l'identification de variables significatives qui contribueraient à produire une série d'effets désirés, notamment sur les développements cognitif, émotionnel, social et affectif des jeunes enfants (Pirard, 2014, p. 13-19). Se posent alors des questions techniques d'instrumentalisation et d'outillage qui doivent répondre à des critères de validité et résoudre une série de biais notamment liés aux effets de contexte où ils sont produits.

La seconde position considère la qualité comme une notion qui ne peut être entièrement objectivable ni définissable de manière universelle. On passe

ainsi d'une focalisation sur les problèmes techniques de savoirs et de mesures à un questionnement éthique et politique dans une démarche participative et démocratique centrée sur « le faire sens » à propos de pratiques éducatives situées (Dalhberg & Moss, 2005).

On pouvait distinguer deux types d'approches concernant l'accueil des jeunes enfants jusqu'au début des années 2000 :

- **Une approche par les soins** à leur donner, en considérant que l'éducation était du ressort de la famille ; l'essentiel étant alors de se préoccuper de leur santé, leur nutrition, leur sommeil, leur bien-être. Cette approche a été privilégiée dans certains pays de l'Europe centrale et orientale jusqu'aux années 90 et elle a présidé au recrutement, dans le secteur de l'EPPE, de personnels de la santé (infirmières puéricultrices, aides-puéricultrices) ;
- **Une approche éducative** considérant que la société a des responsabilités, dès les premières années, dans l'éducation des jeunes enfants, y compris dans une perspective sociale pour compenser des manques éventuels dans les familles de milieu défavorisé. Cette approche a privilégié les apprentissages, y compris avec l'objectif de mieux préparer les enfants aux apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire (primary school). Elle a présidé au recrutement de personnels d'éducation (éducatrices de jeunes enfants, aides-éducatrices, et, pour l'école maternelle, enseignantes).

Plus récemment, avec les nombreuses recherches sur le développement des jeunes enfants et les incidences des expériences des premières années sur leurs trajectoires scolaires et de vie (Caille & Rosenwald, 2006 ; Florin, 2011 ; ANAE, 2011 ; Hymel & Ford, 2014 ; West, 2016) a été privilégiée **une approche holistique, plus globale, du développement et de l'éducation**, considérant que l'EPPE devait se préoccuper des multiples aspects de leurs compétences (non seulement cognitives, mais aussi langagières, émotionnelles, sociales, etc.), ainsi que de la satisfaction de

leurs besoins fondamentaux (nutrition, santé, sommeil, mouvement, etc.) et de leur bien-être, pour aider au mieux les enfants à grandir et à développer leurs potentialités et mieux assurer leurs trajectoires scolaire et de vie.

Cette approche s'insère dans une **conception écologique du développement** (Bronfenbrenner, 1979), qui accorde une grande importance à l'environnement social dans le développement des enfants et intègre les interactions sociales entre les différents contextes de vie des enfants : ceux de l'environnement immédiat (famille, école, communauté), mais aussi le contexte social, culturel, économique, politique et leurs interactions. Tout enfant se développe et acquiert des compétences dans sa « niche de développement » (Harkness & Super, 1983), composée de trois dimensions qui interagissent entre elles :

- L'environnement physique, climatique, culturel et social ;
- les ethnothéories ou représentations des adultes sur les compétences à développer chez les enfants, de même que sur leur rôle de transmission ;
- les pratiques et les techniques de puériculture et d'éducation.

Ainsi, selon les cultures et les domaines concernés, les ethnothéories parentales énoncent les changements qui doivent intervenir dans un bon développement. L'engagement dans les activités et les interactions donnent aux individus un sens à leur monde et une compréhension de leur place dans celui-ci (Mellier, 2017).

Cette conception permet de penser le développement des enfants, en lien avec les variations des valeurs et des caractéristiques spécifiques à leur contexte de vie.

Dans cette approche holistique et intégrée de la petite enfance, doivent être considérés :

- Les aspects de prise en charge nutritionnelle, environnementale et de protection, mais surtout inclusive et intégratrice.

- Les différentes formes d'éducation par les structures formelles et non formelles (écoles maternelles publiques ou privées, garderies communautaires, etc.), par les parents, les familles et toutes les composantes de la communauté, dans l'optique d'une co-prise en charge par les professionnels de la petite enfance.
- L'émergence de nouvelles technologies de l'information et de la communication (smartphones, internet), pour les relations entre les partenaires de l'éducation¹⁰.
- Les relations entre développement et performances scolaires.
- La sensibilisation à l'importance de l'EPPE pour les enfants, les parents, le système éducatif.
- La tranche d'âge accueillie par les structures EPPE, le niveau d'inclusion des garçons et des filles.

À cet effet, il s'agira, pour développer l'EPPE, de partir de l'existant dans différents pays africains et non pas de vouloir plaquer un modèle unique sur des réalités variées, conformément au cadre théorique écologique défendu dans ce DRO. Ceci suppose un certain nombre d'éléments à prendre en compte :

- Concevoir des programmes adaptés aux contextes culturels des pays et conçus pour les jeunes enfants.
- Concevoir du matériel pédagogique à partir des matériaux existants localement et pouvant être fabriqué à moindre coût.
- Proposer des environnements linguistiques riches favorisant la participation active des enfants et donc la stimulation de leurs compétences cognitives et langagières.
- Penser des groupes de jeu comme espace fédérateur des initiatives locales favorables au respect des droits des enfants de 0 à 3 ans. Voir

¹⁰ Les limites de ces technologies quant à leur apport à l'amélioration des apprentissages sont connues (cf. par exemple : Tricot, A., *L'innovation pédagogique*, Paris, Retz, collection Mythes et réalités, 2017, 159 p.). Et elles ne sont pas d'un grand secours pour combler les écarts de compétences entre élèves favorisés et défavorisés. En revanche, elles peuvent faciliter la communication d'informations entre parents et professionnels de l'éducation (assiduité, difficultés, progrès des élèves, etc.).

la possibilité d'ouvrir ces espaces à certains moments à des bébés accompagnés d'un parent, pour des jeux ou pour une sensibilisation à la littérature jeunesse ; des expériences peu coûteuses de lecture de livres pour enfants ont été réalisées dans des villages isolés en Nouvelle-Calédonie¹¹.

- Construire des modèles d'EPPE qui aident les parents à participer à l'éducation des enfants.

11 L'opération BB lecture a été créée en 2000, il y a 18 ans, par l'enseignante Marie-Adèle Jorédié, afin d'initier les tout-petits à la lecture en langue maternelle et à la manipulation du livre. Elle avait conçu une bibliothèque en tissu, facilement transportable, avec des poches cousues pour y ranger les livres pour enfants. Comme il n'en existait pas en langues kanak, elle avait pris des livres en français, grâce au soutien financier d'une banque, et avait collé au dos de chaque livre la traduction du texte en langue kanak, qu'elle lisait en montrant le livre ouvert aux jeunes enfants assis autour d'elle, accompagnés par leurs mères. Le dispositif s'est étendu depuis à l'ensemble du territoire, avec d'autres intervenants puisque d'autres « BB lecture » ont été organisés dans différents lieux.



CHAPITRE 2

IMPACT DE L'EPPE SUR LES ENFANTS : QUE DIT LA RECHERCHE?

2.1 L'IMPACT DE L'EPPE SUR LE DÉVELOPPEMENT ET LES TRAJECTOIRES DES ENFANTS

L'école primaire accueille les enfants à partir de l'âge de 6 ans, voire un an plus tôt ou un an plus tard dans certains pays. Avant l'école primaire, lorsque les jeunes enfants ne sont pas gardés par les parents (la mère, le plus souvent), leurs modes d'accueil sont très divers et variables selon les pays et l'âge des enfants : accueil individualisé, au domicile familial ou à l'extérieur, ou accueil collectif, en crèche ou en jardin d'enfants, école pour les plus grands (du moins une partie d'entre eux).

L'éducation préscolaire s'est développée au cours des dernières décennies et a gagné en visibilité sur tous les continents, après avoir été le parent pauvre des politiques d'éducation concentrées sur la scolarisation et l'enseignement de base, visant l'élévation du niveau de qualification des populations. Ajoutons que l'éducation de la petite enfance a longtemps été considérée comme relevant uniquement de la famille ou comme « une affaire de femmes » ne nécessitant pas de compétences professionnelles particulières, et ceci y compris dans des pays à revenu élevé.

2.1.1 ANALYSE DES TRAVAUX DANS LES PAYS À REVENU ÉLEVÉ OU INTERMÉDIAIRE SUPÉRIEUR

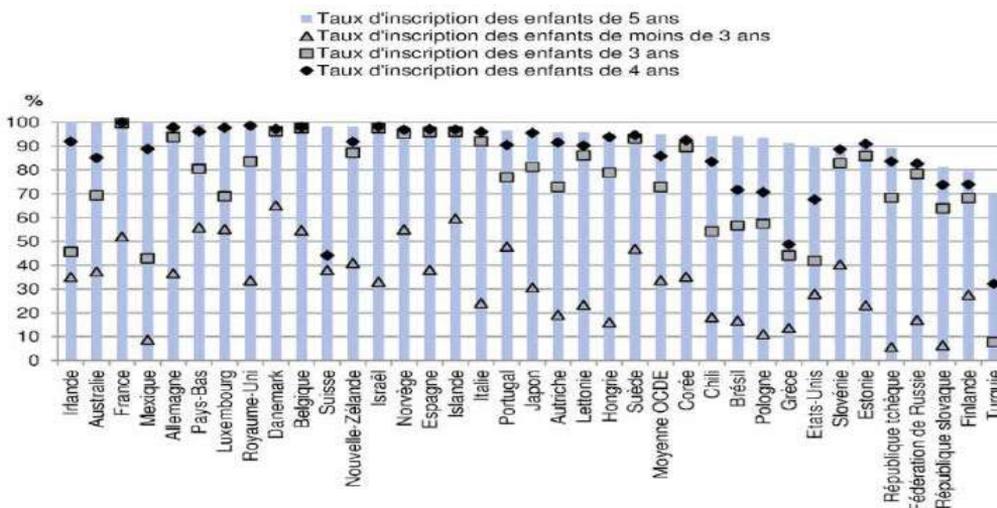
Très vite ont été dépassées les seules dimensions de garde des jeunes enfants et des soins à leur prodiguer pendant que leurs parents (leur mère, le plus souvent) devaient travailler, pour une réelle prise en compte des besoins éducatifs.

La plupart des pays occidentaux scolarisent une partie des enfants avant l'école primaire, pendant un an ou deux, voire trois ans, dans des établissements « préscolaires » appelés écoles maternelles (France,

Québec), écoles enfantines (Suisse) ou jardins d'enfants¹² (Allemagne).

L'objectif essentiel de ces établissements est la préparation à l'école primaire à travers des activités d'éveil et de découverte. En France, bien que l'instruction¹³ ne soit actuellement obligatoire qu'à partir de l'âge de 6 ans, la quasi-totalité des enfants fréquente l'école maternelle dès 3 ans (> 97%). Dans la plupart des provinces et des territoires du Canada, le 1er degré de l'enseignement correspond à l'éducation préscolaire, qui n'est pas obligatoire. Elle comporte la « prématernelle » (distincte de l'école, correspondant plutôt aux crèches ou jardins d'enfants en France) et la « maternelle », celle-ci étant souvent intégrée aux écoles primaires.

Figure 1 : Taux d'accès à au moins une année d'EPPE dans les pays de l'OCDE (2014)



(Source : OCDE, 2018, p. 31)

12 Les jardins d'enfants, publics et privés, existent aussi en France, comme mode d'accueil journalier, intermédiaire entre la crèche collective et l'école, pour des enfants de 2 à 6 ans, qui peuvent être scolarisés à temps partiel ou non scolarisés. Certains jardins d'enfants accueillent des enfants en situation de handicap. Les activités sont encadrées par un personnel d'éducateurs de jeunes enfants et d'auxiliaires de puériculture. Ils sont financés par la Caisse d'allocations familiales (CAF) et l'accueil est payant, selon les ressources des parents.

13 C'est l'instruction qui est obligatoire, pas la scolarisation ; l'instruction peut se faire à domicile, ce qui concerne une infime minorité d'enfants, en dehors de raisons médicales spécifiques.

Les éléments de qualité de l'EPPE : comment sont-ils définis ?

Déterminer les effets des modes d'accueil sur le développement de l'enfant suppose préalablement d'évaluer leur qualité. Tous les chercheurs s'accordent pour dire que la difficulté de l'évaluation de la qualité commence par la définition même du terme de qualité (Moss & Pence, 1994), qui était analysée selon deux groupes de variables, tenant à la structure et au fonctionnement des modes d'accueil de la petite enfance :

- La structure : taux d'encadrement, taille des groupes, niveau d'expérience et de formation du personnel accueillant, stabilité de ce personnel, adéquation des locaux ;
- le fonctionnement : qualité des interactions, qualité de la classe ou qualité de l'environnement éducatif et des pratiques éducatives observées, c'est-à-dire la sensibilité et les réponses du personnel aux intérêts et besoins des enfants et la mise en place d'activités appropriées à leur âge.

Bien que cette définition semble partagée par de nombreux chercheurs, plusieurs difficultés se présentent lorsqu'il est question de l'évaluation de ces variables et plus précisément des critères d'évaluation (Florin, 2007).

Des échelles¹⁴ ont été développées dans les années 80 et 90 pour évaluer la qualité de l'éducation de la petite enfance, souvent considérée alors comme peu satisfaisante, mais ces échelles pouvaient être fondées sur des appréciations assez subjectives ou très centrées sur le monde anglophone, dont elles étaient issues pour la plupart d'entre elles.

Il est apparu assez vite dans les recherches que la qualité d'un mode d'accueil de la petite enfance ne pouvait pas être définie a priori, sans tenir compte de l'impact de ses caractéristiques sur les différents aspects du développement des enfants et sur leur trajectoire.

¹⁴ Par exemple, parmi les premières : ECERS (Early Care Environment Rating Scale) de Harms & Clifford en 1980, ou ITERS (Infant/toddler environment rating scale) de Harms, Cryer & Clifford en 1990.

L'impact de la qualité de l'EPPE sur le développement des enfants

Un consensus se dégage dans la littérature scientifique qui trouve des liens significatifs entre certaines caractéristiques des lieux d'accueil et les indicateurs classiques des différents aspects du développement de l'enfant (aspects cognitif, langagier, social, psychomoteur).

On arrive ainsi à considérer comme éléments de qualité nécessaires à un bon développement cognitif, social et affectif des enfants : l'attention qui leur est portée, l'adéquation aux besoins individuels, la stabilité du personnel.

Ces variables ne sont pas complètement indépendantes de la formation ou de l'expérience des professionnels ou du ratio adultes-enfants mais elles ne peuvent s'y réduire. Ce consensus rejoint les conclusions des travaux classiques en psychologie du développement.

A contrario, il semble que des relations de faible qualité aient une plus forte incidence sur le comportement des jeunes enfants (agressions et non-respect des règles) que sur les aspects de leur développement mentionnés ci-dessus. Il est important de souligner que lorsque des effets positifs sont trouvés, ils demeurent sur plusieurs années. Il apparaît aussi que les enfants considérés « à risque », selon leurs caractéristiques familiales, leur tempérament ou leur bilan biomédical, sont plus sensibles aux effets, positifs ou négatifs, des modes d'accueil¹⁵.

Selon l'OCDE (2018), l'enseignement préscolaire est aussi une période essentielle pour adopter des comportements sains (alimentation, sommeil, etc.), et les recherches convergent sur le fait que les programmes d'EAJE permettent non seulement d'améliorer les capacités cognitives et les compétences socioémotionnelles mais aussi de bâtir des fondations solides pour l'apprentissage tout au long de la vie, de rendre les acquis de l'apprentissage des enfants plus équitables, de réduire la pauvreté et

15 Pour une revue de la question, voir Florin (2007).

d'améliorer la mobilité sociale de génération en génération.

L'impact de la qualité de l'EPPE sur les trajectoires des enfants

En France, où la « préscolarisation » est généralisée depuis des décennies, plusieurs suivis de panels d'élèves au cours de leur scolarité primaire et secondaire ont montré l'impact positif du nombre d'années d'école maternelle sur les performances à l'entrée au collège (Caille & Rosenwald, 2006). De plus, le niveau des élèves à l'entrée à l'école élémentaire (Cours préparatoire) explique la moitié des performances à l'entrée au collège¹⁶.

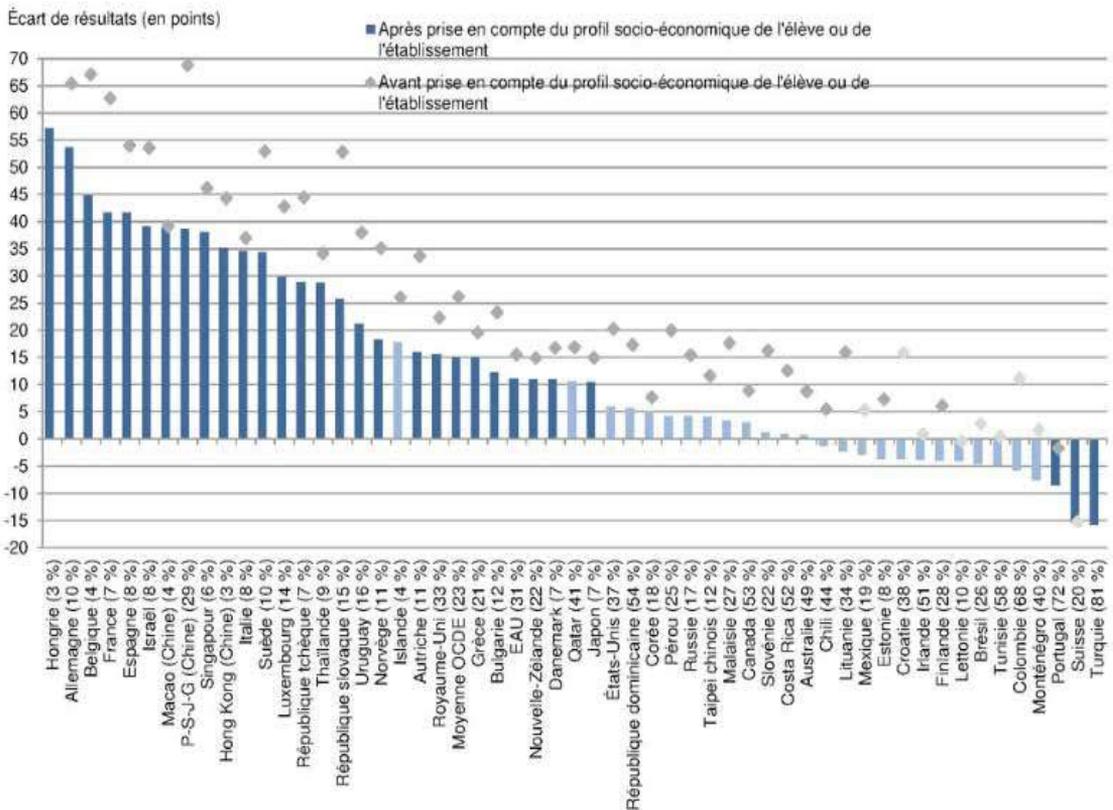
Selon l'OCDE (2017), le nombre d'années passées dans les structures de l'EPPE est un bon indicateur des performances ultérieures. Comme dans les éditions précédentes du PISA, dans presque tous les 35 pays de l'OCDE, les élèves âgés de 15 ans en 2015 qui ont fréquenté des structures d'EPPE obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui n'en ont pas fréquenté¹⁷ :

Par exemple, entre les élèves qui ont fréquenté une structure d'EPPE pendant plus d'un an et ceux qui n'ont fréquenté ce type d'établissement que pendant un an ou moins, l'écart est en moyenne de 41 points à l'épreuve de sciences du PISA2015. Une année d'enseignement formel correspond à un écart de 30 points environ. L'écart entre les résultats se réduit, mais reste significatif lorsque l'on compare des élèves issus de milieux similaires. Après prise en compte de la situation socioéconomique des élèves et des établissements, les élèves qui ont fréquenté un programme d'éducation de la petite enfance pendant un an ou plus obtiennent 25 points de plus à l'épreuve de sciences du PISA, comparés à ceux qui n'ont pas fréquenté de tel programme. (OCDE, 2017, page 25)

16 Bien sûr, le niveau atteint à l'entrée en CP est la résultante de l'éducation de la petite enfance, qui ne se réduit pas à la scolarisation en maternelle, mais inclut également l'éducation familiale et d'autres expériences des premières années de vie.

17 Avant de prendre en compte la situation socioéconomique des élèves et des établissements.

Figure 2 : Différence de score en sciences entre les élèves de 15 ans qui ont fréquenté une structure d'EAJE (CITE 0) pendant deux ans ou plus et ceux qui y ont passé moins de deux ans



(Source: OCDE, 2018, p.166)

L'étendue des bénéfices dépend aussi fortement de la qualité des services d'accueil. Dans PISA 2015 (OCDE, 2018, p. 165-169), la corrélation entre l'inscription dans un programme d'EPPE et les résultats obtenus à l'âge de 15 ans est en général plus forte dans les systèmes éducatifs où la préscolarisation dure plus de 2 ans. Et la relation est plus importante dans les établissements où le taux d'encadrement est plus élevé et où les dépenses publiques par enfant sont plus importantes.

2.1.2 ANALYSE DES TRAVAUX DANS LES PAYS À REVENU FAIBLE ET INTERMÉDIAIRE

Analyser l'impact de l'EPPE sur le développement des enfants se pose dans des termes bien différents dans les pays à revenu faible et intermédiaire, compte tenu des moyens nécessaires pour déployer de telles évaluations qui comportent souvent des lacunes quant à leur méthodologie.

Quelques rares études ou méta-analyses sont disponibles pour évaluer les incidences de l'EPPE sur le développement des enfants dans les pays à faible revenu (Baker-Henningham & Lopez-Boo, 2010). Ont été pris en compte pour cela des programmes d'éducation et de soutien des parents et des programmes dispensés par des établissements de la petite enfance, indiquant que ces deux approches avaient toutes les deux un impact notable sur le développement des enfants. Ces travaux rendent compte des effets positifs sur le développement cognitif, socioaffectif et nutritionnel, ainsi que sur les résultats scolaires des enfants.

Mais, comme le rapport UNESCO (op. cit, 2017c) le souligne : « *Lorsque le capital humain des enseignants n'est pas plus riche que celui des parents, les enseignants ne peuvent pas offrir aux enfants dont ils s'occupent beaucoup plus que ce que leurs parents leur donnent déjà* » (p. 89).

Deux autres études, bien que sur de petits effectifs, qui concernent chacune une centaine d'enfants choisis de manière aléatoire peuvent être citées :

- l'une, à Maurice, comparait un programme d'EPPE de qualité, axé sur l'alimentation, le sport et l'éducation, proposé à 100 enfants de 3 à 5 ans, à un programme d'EPPE de qualité minimale. Le 1er a eu des effets positifs sur le développement cognitif des jeunes enfants, avec, pour la suite, une baisse des troubles de la conduite (Raine, Mellinger, Liu, Venables & Mednick, 2003) ;

- l'autre, réalisée en Jamaïque, concernant 129 enfants plus jeunes (9 à 24 mois), de milieux défavorisés, portait sur l'impact de stimulations cognitives et l'apport de compléments alimentaires. Les auteurs (Walker, Chang, Vera-Hernandez & Grantham-McGregor, 2011) ont relevé une amélioration durable des résultats à des tests d'intelligence et de connaissance, un niveau d'instruction plus élevé et une réduction de la dépression et des comportements violents. Selon les auteurs, ces résultats étaient attribuables uniquement aux stimulations cognitives et non pas aux compléments alimentaires. Un suivi à long terme (20 ans plus tard) montrait une réduction de la pauvreté à moyen et long terme pour les participants au programme (Gertler, Heckman, Pinto, Zanolini, Vermeech, Walker, Chang-Lopez et Grantham-McGregor, 2013, cités par UNESCO, 2017).

Toutefois, il faut considérer que pour des familles africaines en situation de pauvreté, envoyer un enfant au préscolaire accentue leur précarité dans l'immédiat (coût, « manque à gagner »).

Le développement de l'EPPE nécessite donc de trouver des solutions pour convaincre les parents et pour atténuer les impacts financiers négatifs sur la famille d'une préscolarisation de leurs enfants.

Les résultats du PASEC2014 (tableau n°2) évaluent l'impact de la préscolarisation sur les performances en début d'école primaire.

Tableau 6 : Résultats des élèves en langue (moyenne) en début de scolarité en fonction de la fréquentation ou non du préscolaire d'après PASEC2014

	% d'élèves ayant fréquenté le préscolaire (1)	Résultats des élèves ayant fréquenté le préscolaire	Résultats des élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire	Écart moyen	Écart moyen après contrôle de la zone urbaine/ rurale de l'école (2)(3)
BÉNIN	41,6	473,9	448,9	25,0***	20,1***
BURKINA FASO	10,9	560,9	508,5	52,4	32,5
BURUNDI	23,0	630,0	628,2	1,8	-2,8
CAMEROUN	49,9	535,5	472,3	63,3***	43,3***
CONGO	29,7	578,8	499,2	79,6***	37,4***
CÔTE D'IVOIRE	20,3	518,0	475,6	42,4***	27,6**
NIGER	24,5	495,0	415,8	79,2***	74,9***
SÉNÉGAL	31,3	536,9	485,5	51,4***	47,3***
TCHAD	13,5	513,2	478,5	34,7**	29,4*
TOGO	26,5	520,6	456,9	63,8***	40,6***
MOYENNE	27,1				

Significativité : * $p > .10$; ** $p < .05$; *** $p < .001$

Score d'atteinte du seuil suffisant de compétences : 540

(1) la fréquentation du préscolaire est auto déclarée par les élèves. Ce qui signifie que « préscolaire » inclus ici toutes les formes de préscolaire (public, privé, communautaire, religieux, géré par une ONG, etc.), tant que l'enfant considère l'avoir fréquenté.

(2) Pour définir ce qu'est une région urbaine et une région rurale, le PASEC se fie aux classifications nationales. Cela peut entraîner de légères disparités d'un pays à l'autre ;

(3) Analyse complémentaire de régression linéaire réalisée pour ce rapport.

Source : PASEC, 2015

On peut tout d'abord noter l'hétérogénéité des taux d'élèves ayant fréquenté le préscolaire : de 49,9% au Cameroun à 10,9% au Burkina Faso, 6 pays sur 10 n'ayant pas encore atteint un score de préscolarisation de 25% pour les enfants scolarisés en début d'école primaire.

Pour 8 des 10 pays considérés, membres de la CONFEMEN, la fréquentation du préscolaire (sans distinction des structures d'EPPE) apporte un avantage significatif et de plusieurs dizaines de points en langue en début de scolarité. Pour le Burkina Faso, le gain, apparemment important (52,4 points), n'est pas significatif, car il existe une très grande dispersion des scores des enfants n'ayant pas fréquenté le préscolaire. Pour le Burundi, les scores moyens sont équivalents, avec ou sans préscolarisation : l'interprétation de ce résultat suppose une analyse de l'hétérogénéité des conditions de préscolarisation et de la qualité de l'EPPE fournie dans les structures d'accueil des enfants¹⁸.

Mais ces résultats ne sont pas calculés « toutes choses étant égales par ailleurs », avec contrôle statistique de variables sociodémographiques, et notamment du niveau socioéconomique des familles qui scolarisent ou non leur enfant (donnée disponible dans PASEC 2014 seulement pour les performances en fin de scolarité primaire). Au vu des faibles, voire très faibles, taux de préscolarisation, il est fort probable que les échantillons comparés (avec ou sans préscolarisation) n'ont pas les mêmes caractéristiques sociodémographiques (niveau socioéconomique, alphabétisation des parents, milieu rural ou urbain, etc.), ces caractéristiques impactant elles-mêmes fortement les résultats scolaires.

Néanmoins, une analyse complémentaire demandée au PASEC pour ce rapport permet de confirmer l'impact positif, dans la plupart des pays considérés, de l'éducation préscolaire. En effet, dans la mesure où le statut socioéconomique n'était pas disponible dans les données de début de scolarité, les écarts de performances liés à l'éducation préscolaire ont été recalculés en contrôlant la zone, urbaine ou rurale, des écoles, ce qui constitue une approximation,

¹⁸ La question de la qualité de l'EPPE ne se posant évidemment pas uniquement pour ce pays.

certes relative, des milieux sociaux. Ces écarts figurent dans la dernière colonne du tableau (à droite). On peut ainsi noter que les écarts bruts qui étaient significatifs le demeurent, même s'ils se réduisent lorsque la zone, urbaine ou rurale, est contrôlée. L'impact positif de la préscolarisation sur les performances des élèves en fin de scolarité primaire, dans PASEC2014, est démontré également, même après contrôle du statut socioéconomique¹⁹.

L'UNICEF a réalisé des études dans six pays d'Afrique de l'Ouest membres de la CONFEMEN²⁰, et s'est penché sur l'influence du nombre d'années de préscolarisation sur les compétences des élèves à l'entrée au primaire. Bien qu'il soit clair, dans ces six pays, qu'une fréquentation plus longue des structures d'EPPE a une influence positive sur les compétences des enfants à leur entrée au primaire, les rapports soulignent que les deux premières années de préscolarisation ont généralement un impact beaucoup plus important que la troisième. Considérant les limites budgétaires auxquelles font face les gouvernements de ces pays et la proportion importante d'enfants en âge d'être préscolarisé n'ayant pas accès à l'EPPE, l'UNICEF recommande d'élargir la couverture du préscolaire et d'en augmenter la qualité plutôt que d'établir un cycle préscolaire de trois ans (UNICEF, 2013a, p. 65 ; UNICEF, 2013b, p. 99-100 ; UNICEF, 2016a, p. 122; UNICEF, 2016b, p. 103; UNICEF, 2016c, p. 97; UNICEF, 2016d, p. 131) .

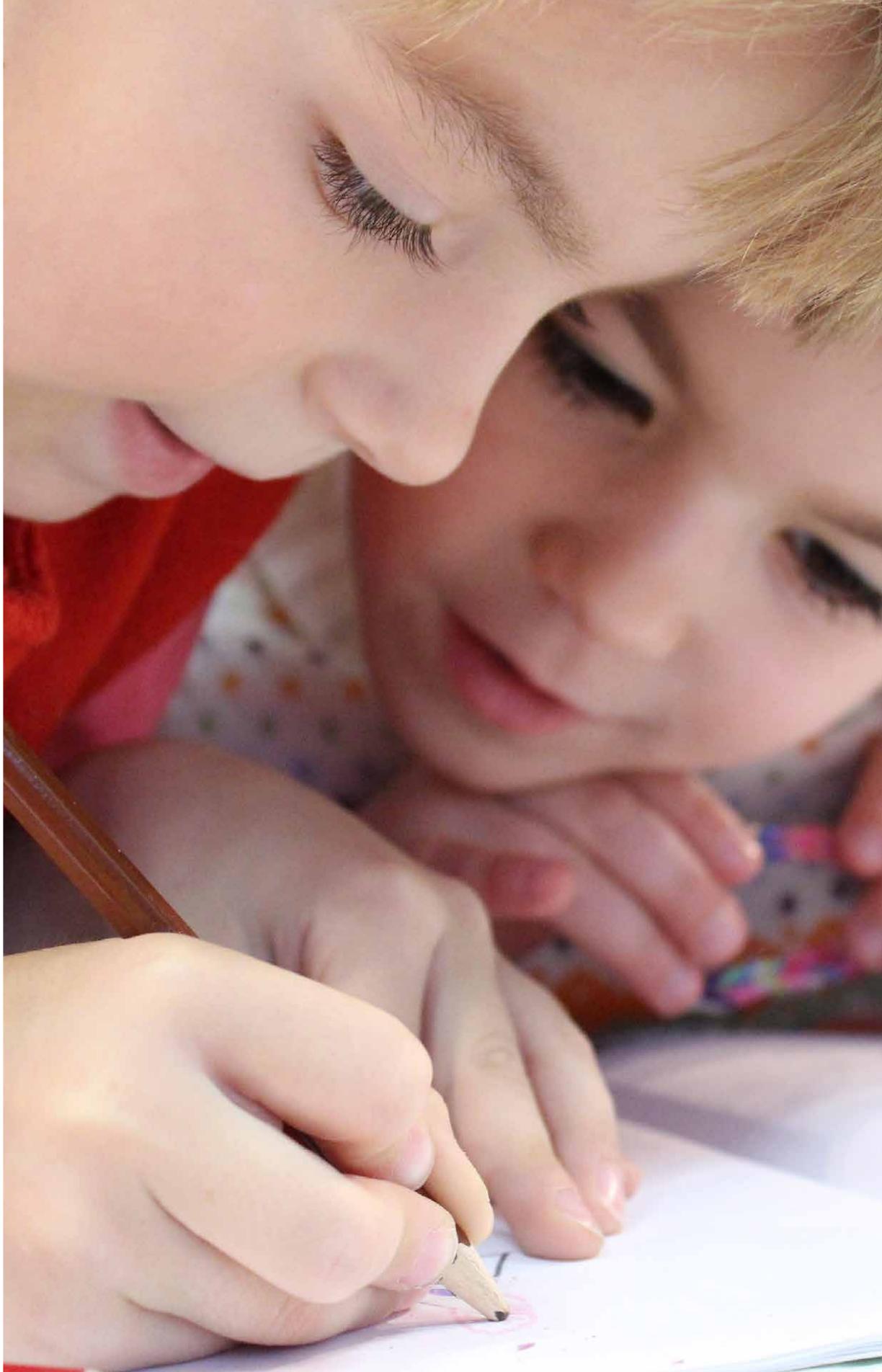
Ces études ont déjà eu des retombées positives dans certains pays : le Cap-Vert a intégré deux années de préscolaire obligatoires et gratuites dans son plan stratégique de l'éducation 2017-2021 suite à la mise en œuvre du bilan et du cadrage budgétaire du sous-secteur préscolaire. Le gouvernement du Cameroun a pour sa part élaboré une politique spécifique pour le préscolaire avec une stratégie d'expansion du préscolaire à base communautaire appuyée par l'État. La mise en œuvre de ce type d'évaluation est en cours dans d'autres

19 L'impact du préscolaire a également été calculé sur les performances en mathématiques, selon la même méthodologie : avec contrôle de la zone urbaine ou rurale, en début de scolarité ; avec contrôle du statut socioéconomique en fin de scolarité primaire. Les résultats vont dans le même sens que pour les performances en langue, avec toutefois des écarts généralement plus faibles liés à la préscolarisation.

20 Entre 2013 et 2016, l'UNICEF a réalisé des Bilans de compétences des enfants à l'entrée au primaire au Cameroun, au Cap-Vert, au Niger, à Sao-Tomé et Príncipe, au Sénégal et au Togo.

pays, notamment dans le cadre d'une phase pilote en Guinée-Conakry et au Congo-Brazzaville en 2018-2019.

Ces résultats ne peuvent qu'encourager le développement de la préscolarisation dans les pays de la CONFEMEN. La question est de savoir quelles approches sont pertinentes et comment les mettre en œuvre ?



CHAPITRE 3

L'EPPE DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DES ÉTATS ET GOUVERNEMENTS DE LA CONFEMEN : GOUVERNANCE ET STRATÉGIES POUR SON DÉVELOPPEMENT

3.1 LA GOUVERNANCE

En Europe et en Amérique du Nord, les modes d'accueil de la petite enfance, développés de longue date, sont vus comme un levier important à la fois du développement des enfants, mais aussi de la promotion de l'emploi des femmes et de la lutte contre la reproduction des inégalités. Parmi les dépenses sociales, l'EPPE est considérée comme le type d'intervention dont le caractère « d'investissement social » est le mieux établi (Collombet, 2015; Rayna, 2005). Aussi des pays comme la Belgique, le Canada ou la France ont-ils fait du développement des modes d'accueil de la petite enfance et de leur qualité une priorité depuis des décennies.

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire membres de la CONFEMEN, la préoccupation concernant le préscolaire est récente et l'EPPE est encore peu développée. Cependant, l'ensemble des pays reconnaissent l'importance de l'EPPE pour le développement et l'apprentissage des enfants et adhèrent à la déclaration d'Incheon et à son Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'ODD4. De plus, une enquête menée par le Partenariat mondial de l'éducation (PME) en 2018 visant à établir un diagnostic de l'état de la gouvernance et du financement de l'EPPE dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du centre a montré que, dans la plupart des États participants²¹, il y avait une importante volonté politique d'élargir équitablement l'accès à l'EPPE. L'information recueillie pour ce DRO confirme un engagement des États membres de la CONFEMEN pour développer une EPPE équitable et de qualité pour tous dans les prochaines années.

21 Sondage effectué auprès de 10 pays participants (Congo, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Guinée, Nigéria, Centrafrique, Sénégal, Togo, Sierra Leone)

3.1.1 CONCEPTION ET GESTION DE L'EPPE DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Une première distinction doit être faite entre des systèmes qui considèrent la petite enfance comme une période en soi (0-6 ans) divisible en deux étapes (0-3 ans et 3-6 ans) et des systèmes qui considèrent la petite enfance comme faisant partie d'un processus d'éducation plus large.

Dans le premier cas, celui d'une période en soi, distincte du système scolaire, les « jardins d'enfants » où les professionnels ne sont pas des enseignants, mais des éducateurs sont développés. D'autres pays ont développé un système d'éducation unifié de 0 à 6 ans, relevant d'un seul ministère qui n'est pas celui de l'éducation, mais, selon les pays, le ministère des affaires sociales, de la famille ou de l'enfance.

D'autres pays distinguent l'éducation de la petite enfance en deux périodes (0-3 ans et 3-6 ans) correspondant, pour la première, à l'accueil des jeunes enfants, pour la seconde, à l'éducation, et relevant de deux ministères différents : affaires sociales, famille, ou santé pour la première, ministère de l'Éducation pour la seconde. Pour les 0-3 ans, les professionnels relèvent du secteur sanitaire et social ; pour les 3-6 ans, ce sont des enseignants²².

Concevoir la petite enfance (0-6 ans) comme une étape d'un processus d'apprentissage tout au long de la vie est moins fréquent. Certains pays ont adopté ce système unifié, souvent prôné par des organismes internationaux comme l'OCDE ou Enfants d'Europe, en faisant passer l'éducation de la petite enfance sous la responsabilité du ministère de l'Éducation.

²² C'est le cas en Belgique, en France, en Italie et au Portugal. En France et en Belgique il est possible de scolariser les enfants de 2 à 3 ans, dans des conditions spécifiques.

Établir un système unifié en plaçant l'ensemble des services de la petite enfance sous la tutelle d'un seul ministère, celui de l'éducation, n'est pas pour autant un système intégré qui suppose, selon Moss, « *un système caractérisé par une approche commune et des conditions partagées dans huit domaines clés : accès, prix abordable (financement), approche pédagogique, cadre curriculaire, participation, évaluation, standards minimums liés à l'environnement et à l'emploi et infrastructures favorables* » (2014, p. 14).

Les systèmes d'éducation sont également définis en fonction des congés de maternité et parentaux et de l'enseignement primaire, qui varient beaucoup d'un pays à l'autre malgré des directives européennes : durée, rémunération, flexibilité pour la mère et pour le père ne sont pas harmonisées.

L'âge d'entrée à l'école primaire ou le début de la scolarité obligatoire varie également d'un pays à l'autre. La scolarité primaire débute à 6 ans dans la majorité des pays d'Europe. Toutefois, plusieurs pays proposent un accès anticipé à l'école primaire sur une base volontaire.

D'autres pays ont décidé de rendre obligatoire la fréquentation d'un service EAJE. Certains États membres de l'Union européenne, dont la Roumanie, exigent une participation aux services EAJE pendant une certaine période, en général d'un an. La France par exemple vient de décider de rendre obligatoire l'instruction dès l'âge de 3 ans (l'école maternelle) à partir de la rentrée 2019, soit trois années de scolarisation, ce qui de fait correspond à la situation actuelle où la quasi-totalité des enfants fréquentent l'école maternelle dès l'âge de 3 ans.

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire membres de la CONFEMEN, la gestion des services de la petite enfance se fait sur la base d'une distinction entre deux périodes : celle correspondant aux soins et à l'accueil des jeunes enfants (0-3 ou 4 ans) et celle correspondant à leur éducation (3-6 ou 7 ans). Ces services sont gérés, pour une majorité, par deux ministères et dans certains cas, par trois ministères ou plus. Comme en Europe et en Amérique du Nord, l'éducation préprimaire relève du Ministère de l'Éducation. Les

services liés à la protection et aux soins de la petite enfance relèvent quant à eux de ministères responsables de la femme, ou de la famille ou encore, de ministères responsables de la protection sociale ou du ministère de la santé.

Selon l'information obtenue, Maurice et Vanuatu ont un système unifié qui place l'ensemble des services d'EPPE sous la tutelle d'une seule structure. À Vanuatu, le ministère de l'Éducation et de la Formation est responsable des services d'EPPE tandis qu'à Maurice, un organisme, qui agit sous l'égide du ministère de l'Éducation, de la Culture et des Ressources humaines, est responsable de ces services.

État membre de la CONFEMEN ayant mis en place un système unifié pour l'encadrement de leurs services d'EPPE : Maurice

À Maurice, l'EPPE est administré par la Early Childhood Care and Education Authority (ECCEA) (MOEHR, 2009, p. 46). Cet organisme a comme objectifs de permettre à tous les enfants du pays d'avoir accès à l'enseignement préprimaire (ECCEA, 2018), de promouvoir des politiques d'éducation et de la petite enfance intégrées, de s'assurer que les lois et programmes mauriciens se conforment à la Convention internationale relative aux droits de l'enfant et d'assurer une transition harmonieuse lors du passage du préscolaire au primaire (Gouvernement de Maurice, 2007).

La ECCEA, qui regroupe des représentants des ministères de l'Éducation, du Développement de l'enfant, des Finances, de la Santé et de la Sécurité sociale, est responsable de l'application des politiques gouvernementales et de l'établissement de diverses normes concernant les services d'EPPE (Gouvernement de Maurice, 2007). La ECCEA exerce notamment son contrôle sur les institutions préscolaires privées par l'inspection des écoles et par l'émission de leur certificat d'enregistrement, qui est conditionnelle au respect des normes nationales concernant les ressources humaines et matérielles. Parmi ses critères, la ECCEA contrôle la formation des enseignants (Gouvernement de Maurice, 2011) qui, historiquement, avait fait défaut au niveau préscolaire. Le gouvernement mauricien a d'ailleurs établi un programme de renforcement des compétences pour les enseignants plus anciens de manière à leur permettre d'obtenir le certificat en enseignement préscolaire (MOEHR, 2009, p. 48), maintenant requis à l'embauche (Gouvernement de Maurice, 2011).

En 2015, dans son rapport mondial de suivi sur l'éducation, l'UNESCO notait qu'assurer la planification et la coopération entre des départements et des ministères exige d'un gouvernement un tel niveau de capacités que le défi à relever pour mettre en œuvre ces politiques est, dans de nombreux contextes, trop ambitieux (Van Ravens, 2014, cité par UNESCO, 2015a, p. 56). Le même rapport soulignait qu'en 2014, à l'échelle mondiale, de nombreux pays disposaient d'une politique explicitement multisectorielle ou d'une politique globale recouvrant plusieurs secteurs et qu'en Afrique subsaharienne, une politique d'EPPE avait été adoptée dans 30 pays et était en cours d'élaboration dans 7 pays (Vargas-Baron, 2015, cité par UNESCO, 2015a, p. 57).

Parmi les États membres de la CONFEMEN ayant adopté une politique ou un mode de gestion multisectorielle en matière d'EPPE dans les dernières années, nous pouvons citer la Côte d'Ivoire qui a mis en place un comité national de Développement intégré du Jeune Enfant (DIJE) pour permettre une meilleure coordination entre les actions des différents ministères œuvrant au bien-être des enfants de 0 à 5 ans. Le DIJE est sous la responsabilité du ministère du Plan et du Développement et permet la coordination des services d'EPPE entre tous les ministères travaillant à la santé, à la nutrition, à la protection de l'eau, à l'hygiène, à l'assainissement, à l'éveil et à l'éducation des jeunes enfants.

La scolarité obligatoire, dans la grande majorité des États membres faisant partie de ce groupe (revenu faible et intermédiaire), correspond à la première année de l'enseignement primaire et débute à l'âge de 6 ou 7 ans. Par contre, de plus en plus d'États s'engagent à offrir au moins une année de préscolarisation gratuite et obligatoire. En effet, l'enseignement préprimaire est maintenant obligatoire en Bulgarie, au Cap-Vert, au Sénégal et au Vietnam. De plus, selon les données les plus récentes collectées par l'ISU et celles obtenues par la CONFEMEN dans le cadre de ce DRO, onze pays garantissent maintenant au moins une année d'enseignement préprimaire gratuite dans leurs cadres juridiques²³.

23 Pour l'Afrique subsaharienne il s'agit du Cap-Vert, du Congo, de Madagascar, de Maurice, du Mali et du Sénégal et pour les États membres des autres régions, la Bulgarie et la Roumanie, le Vietnam, ainsi que de Djibouti et la Mauritanie offrent au moins une année d'enseignement préprimaire gratuite. Les données sur les systèmes éducatifs pour l'ensemble des pays sont présentées dans un tableau à l'annexe 2.

3.1.2 L'OFFRE PRIVÉE DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE

Dans plusieurs États membres de la CONFEMEN, notamment ceux à revenu faible et intermédiaire, le secteur privé occupe une place importante dans l'offre éducative préscolaire. Les données récentes montrent que, dans près de la moitié des pays (12 pays sur 26) faisant partie de ce groupe (revenu faible et intermédiaire), le pourcentage d'élèves inscrits au préprimaire dans des établissements privés est de plus de 50% et dans six d'entre eux, 75% ou plus des élèves du préprimaire sont inscrits dans des établissements privés²⁴.

Tel que constaté par Zubairi et Rose (2017, p. 18), les pays qui tardent à rendre le préscolaire obligatoire et gratuit laissent souvent une place importante au privé limitant ainsi les opportunités pour les familles les plus pauvres.

En effet, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les établissements privés offrant des services d'EPPE forment un secteur diversifié et complexe, composé de prestataires exclusivement privés, à but lucratif ou non, d'ONG et d'organismes bénévoles, ainsi que d'organisations confessionnelles (Hasley & al., 2014, cité par UNESCO, 2015a, p.65). Une problématique importante associée à ce secteur est qu'il peut comprendre d'un côté des établissements d'élite et de l'autre des établissements bon marché situés dans des quartiers défavorisés. Plusieurs de ces établissements bon marché fonctionnent dans des conditions souvent déplorables et ne sont pas reconnus par les autorités publiques. Ils emploient aussi fréquemment des personnes sans qualification (Harma, 2011, cité par UNESCO, 2015a, p. 65).

Pour ces raisons, plusieurs pays ont mis en œuvre des politiques ou des stratégies pour mieux encadrer les établissements privés. À Maurice par exemple, la ECCEA a notamment été créée pour réduire les disparités entre

²⁴ Les données sur les inscriptions préprimaire dans le privé pour tous les États membres de la CONFEMEN sont présentées à l'annexe 2.

les différents services d'EPPE causées entre autres par la présence importante du secteur privé. Un partenariat public-privé a été créé pour renforcer les relations entre le gouvernement et ces établissements. Par l'entremise de ce programme, la ECCEA offre un financement aux établissements privés selon le nombre d'élèves inscrits.

La plupart des États membres de la CONFEMEN à revenu faible et intermédiaire s'assure du contrôle de la qualité des services d'EPPE qui y sont offerts. En Côte d'Ivoire par exemple, ce contrôle de la qualité se fait par l'entremise de missions d'identification et d'accompagnement des structures et de missions d'évaluation du respect des normes en matière de fourniture de services d'éducation préscolaire.

3.1.3 LES MODES D'ACCUEIL ET LES STRATÉGIES POUR DÉVELOPPER L'OFFRE D'EPPE

Dans les États membres de l'OCDE, les modes d'accueil apparaissent très diversifiés, en lien avec des choix politiques et des spécificités culturelles (OCDE, 2018) :

- accueils individualisés et accueils collectifs ;
- structures publiques et structures privées ;
- jardins d'enfants, multiaccueils municipaux ou associatifs (crèches), école maternelle.

En France par exemple coexistent tous les modes d'accueil répertoriés pour la petite enfance, avec des fréquences variables, qui peuvent être présentés selon leurs diverses caractéristiques.

Parmi l'accueil individualisé, on distingue :

- **les assistantes maternelles agréées**²⁵ qui peuvent accueillir à leur domicile jusqu'à 4 enfants en même temps depuis 2009 ; elles accueillent surtout des enfants de moins de 3 ans, puisque la scolarisation en maternelle est généralisée dès l'âge de 3 ans, et ceci depuis plusieurs dizaines d'années. C'est le mode d'accueil le plus fréquent lorsque l'enfant n'est pas gardé par les parents. Depuis près de 30 ans, ont été développés des Relais Assistantes maternelles (RAM), qui sont des lieux de rencontre entre parents, assistantes maternelles, professionnels de la petite enfance (puéricultrices, éducatrices, etc.). Les assistantes maternelles trouvent dans les RAM un accompagnement dans leur pratique quotidienne. Elles peuvent s'y rencontrer et partager leurs expériences. Les RAM organisent aussi des ateliers éducatifs (musique, activités manuelles, etc.), auxquels les assistantes maternelles participent avec les enfants qu'elles gardent ;

- **la garde d'enfants à domicile** : les parents peuvent employer une personne qui vient garder leur enfant à leur domicile, éventuellement en se regroupant avec d'autres parents. Ce mode d'accueil, onéreux, est utilisé par des familles de milieu favorisé. En tant qu'employeurs, les parents bénéficient d'une réduction d'impôts de 50% des frais engagés (dans la limite d'un plafond fixé par l'État).

À côté de ces formes d'accueil individualisé, existe un accueil informel difficilement quantifiable et sans contrôle, à temps partiel ou davantage (membre de la famille, relation de voisinage, nourrice non agréée).

²⁵ L'agrément est délivré par les collectivités territoriales départementales sur la base de plusieurs critères, notamment l'habitat et l'environnement, et les connaissances de la candidate sur les besoins des enfants. Nous utilisons le féminin pour les métiers de la petite enfance, car actuellement les hommes y sont très peu représentés.

Il existe plusieurs formes d'accueil collectif (OCDE, 2017), avec des horaires d'accueil, sur la journée et sur la semaine, plus importants que ceux de l'école maternelle :

- **les crèches collectives** sont des établissements d'accueil collectif régulier des enfants de moins de 3 ans, non scolarisés, pendant la journée, 4 à 5 jours par semaine ; en France, les 2/3 sont gérées par les communes, les autres par des associations parmi lesquelles des groupes de parents. Des crèches d'entreprises, encore peu nombreuses et surtout en région parisienne, ont été créées pour les enfants du personnel de grandes entreprises ou de regroupements d'entreprises. Les crèches sont également financées en France par la Caisse d'allocations familiales (CAF) qui assurent leur contrôle et versent aux parents une prestation financière selon leurs revenus. Elles définissent leur programme éducatif, axé sur le développement global de l'enfant.
- **les haltes d'enfants** (ou haltes-garderies) sont des lieux d'accueil occasionnel répondant à un besoin limité pour des enfants de moins de 6 ans, notamment pour des besoins d'accueil « atypiques » liés à la précarité des familles, à l'irrégularité de l'emploi ou non accueillis à l'école maternelle certains jours de la semaine.
- **les multiaccueils** répondent à des besoins d'accueil variés : occasionnel, à temps partiel ou régulier. Ces structures se sont beaucoup développées depuis le début des années 2000, car elles permettent des réponses personnalisées, voire d'intégrer des accueils « atypiques » en privilégiant le rythme individuel de l'enfant et de sa famille. C'est une forme de crèche, mais offrant un accueil plus souple, sans condition d'activité des parents ni présence minimale requise pour le financement des structures, avec une tarification pour les parents modulée également selon leurs ressources.

- **les jardins d'enfants** sont définis comme des structures d'éveil pour les enfants de 3 à 6 ans, voire à partir de 2 ans, encadrées par des éducatrices de jeunes enfants. Liés à certains courants pédagogiques, ils proposent des activités de langage ou des activités pédagogiques répondant aux demandes des parents. Compte tenu de la généralisation de l'école maternelle, il s'agit de structures marginales (quelques centaines) qui ont évolué (avec les jardins d'éveil) vers l'accueil des enfants de 2 ans jusqu'à leur entrée en maternelle.

On peut également citer des lieux d'accueil « intermédiaires » :

- **les lieux d'accueil parents-enfants**, inspirés par la psychanalyste Françoise Dolto, offrent un espace de parole et de rencontre avec des parents et leurs jeunes enfants, avec comme objectif de prévenir des troubles de la relation parents-enfants (risques d'isolement, de violences, etc.), très peu nombreux (quelques centaines), ils fonctionnent sur le principe de l'anonymat et de la confidentialité.

- **les ludothèques** sont organisées autour du jeu et proposent des activités sur place ou des prêts de jouets et favorisent la relation adultes-enfants autour du jeu libre. Elles accueillent des enfants de tous âges accompagnés de leurs parents ou des personnes qui les accueillent (pour les plus petits).

L'école maternelle accueille en France la quasi-totalité des enfants dès l'âge de 3 ans et une partie des enfants de 2 à 3 ans²⁶. Le gouvernement français a annoncé fin mars 2018 une obligation d'instruction pour tous les enfants de 3 ans et plus à partir de la rentrée 2019. Près de 90% des enfants scolarisés en maternelle le sont dans le secteur public, gratuit. L'école maternelle publique et gratuite, ouverte à tous les enfants, sans discrimination, créée à la fin du 19e siècle, a connu un grand essor de fréquentation depuis les années 1960,

²⁶ La scolarisation des 2-3 ans (majoritairement des 2 ans et demi-3 ans) est montée jusqu'à 35% à la fin des années 90, avant de redescendre nettement sous l'effet à la fois de baisses démographiques et de choix politiques. Actuellement, avec des conditions d'accueil spécifiques définies depuis 2013 dans le cadre d'un projet d'école, le taux n'atteint pas 15% de la tranche d'âge.

et il a fallu environ 10 ans pour scolariser chaque classe d'âge : d'abord les 5 ans, puis les 4 ans et les 3 ans. L'école maternelle française a des caractéristiques spécifiques :

- Elle appartient au service public, ce qui lui garantit une implantation sur l'ensemble du territoire (villes et campagnes). Les écoles privées sont, pour la plupart, en contrat avec l'État, qui assure aussi leur contrôle.
- Elle est intégrée au système éducatif et fonctionne selon les mêmes principes que l'école élémentaire (mixité et égalité entre garçons et filles, même calendrier et horaires scolaires, réseau d'écoles et de classes structurées en sections : petite, moyenne, grande ; programme pédagogique pour le cycle maternelle) ; les compétences sont partagées entre l'État et les collectivités territoriales que sont les communes ; les professionnels, en grande majorité des femmes, sont rémunérés par l'État pour les enseignants, par les communes pour les Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) ; les écoles et leur aménagement sont à la charge des communes.
- Elle est laïque et gratuite lorsqu'elle est publique (près de 90% des écoles maternelles) ; il existe aussi des écoles confessionnelles (essentiellement catholiques) et des écoles dites « alternatives », privées, liées à certains mouvements pédagogiques.
- Elle est encadrée par des enseignants et des inspecteurs de l'éducation nationale, formés comme ceux de l'école élémentaire ; les hommes ont été admis parmi les inspecteurs depuis 1972 et parmi les enseignants depuis 1977 mais la majorité des professionnels sont des femmes.
- Le programme actuel de l'école maternelle date de 2015 et fixe comme mission principale « [...] de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. » L'école

maternelle « [...] établit les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité. Elle doit s'adapter aux jeunes enfants, organiser des modalités spécifiques d'apprentissage, et c'est « une école où les enfants vont apprendre ensemble à vivre ensemble. » (MEN, 2015)

- Le programme est constitué de cinq axes principaux, donnant priorité à la maîtrise de la langue française, soit (1) mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (2) agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique (3) agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques (4) construire les premiers outils pour structurer sa pensée (5) explorer le monde (MEN, 2015).

Cependant, il a été reproché à l'école maternelle française d'être trop centrée sur les aspects cognitifs et les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter), notamment dans ses programmes de 2008, sans considérer suffisamment les autres aspects du développement. Ces critiques émanaient de professionnels de la petite enfance (psychologues, éducateurs, pédopsychiatres, notamment). Les programmes actuels correspondent à une conception plus holistique du développement des enfants (aspects cognitifs, sociaux et émotionnels) qui devrait contribuer à faire évoluer les pratiques enseignantes.

En lien avec cette critique, est questionnée la formation des enseignants de maternelle, identique à celle des enseignants de l'élémentaire (formation des professeurs d'école du 1er degré). Si le principe d'une formation commune n'est pas remis en cause, la question d'une partie de la formation qui puisse être spécialisée selon les niveaux d'enseignement (maternelle versus élémentaire) a été posée pour s'ajuster aux besoins des enfants des différents âges et aux connaissances scientifiques, à la fois sur la petite enfance et sur les processus d'apprentissage et les difficultés scolaires dans la maîtrise de l'écrit. Mais ce questionnement, qui ne semble pas susciter d'adhésion dans

les syndicats d'enseignants, n'a pas entraîné de modification à ce jour.²⁷.

Une autre critique, régulièrement formulée par l'OCDE, concerne le ratio adulte-enfants, jugé peu favorable à l'attention et aux relations individualisées nécessaires avec les jeunes enfants. Alors que la moyenne européenne est d'un professionnel pour 14 enfants, le ratio en France est d'un enseignant pour 25 enfants. Certes, l'enseignant peut être aidé à temps complet ou partiel par une ATSEM, ce qui donne un ratio plus favorable dans bien des classes, mais ceci dépend des choix des communes, selon le personnel mis à disposition dans les écoles.

Ces éléments, venant d'un pays qui a fait évoluer et a généralisé l'école maternelle depuis plusieurs décennies, sont à considérer pour penser le développement de l'EPPE dans des pays où elle est en émergence ou inégalement accessible.

²⁷ J.M. Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, posait lui-même prudemment la question récemment dans la presse française, à l'occasion des Assises de la maternelle, fin mars 2018, attendant de « voir si cette proposition ressortirait des Assises ».

Conception de l'EPPE dans deux provinces canadiennes membres de la CONFEMEN : Le Québec et le Nouveau-Brunswick

Québec

Les services d'EPPE offerts au Québec, tel qu'édicté dans le plan d'action Tout pour nos enfants (2017-2030), accompagnent les enfants dès leur plus jeune âge jusqu'à leur entrée à l'école primaire. Des services de garde éducatifs sont offerts aux familles pour les enfants de 1 à 4 ans. Selon les dernières statistiques, 60% des enfants fréquentent ces établissements (MEES, 2018a, p.14), qui sont sous la responsabilité du ministère de la Famille (MFA) en collaboration avec le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

Le MFA est notamment responsable de l'élaboration de programmes éducatifs pour les services de garde et s'assure de leur harmonisation avec le programme d'éducation préscolaire de manière à faciliter la transition des enfants vers la maternelle. Le MFA s'assure également de délivrer aux services de garde leur permis en fonction des programmes éducatifs qu'ils proposent d'appliquer (MEES, 2018a, p.15). Ces derniers peuvent être divisés en trois grandes catégories, soit les Centres de la petite enfance, organismes sans but lucratif dont le conseil d'administration inclut une majorité de parents-utilisateurs, les garderies, dont le modèle administratif varie, mais où l'existence d'un comité consultatif de parents est obligatoire, et les services de garde en milieu familial, offerts en résidence privée. Un nombre important de garderies et de services de garde en milieu familial sont subventionnés par le MFA, à condition qu'ils offrent leurs services au tarif quotidien fixé par le ministère (Association québécoise des CPE). Peu importe son modèle administratif, chaque service de garde éducatif doit s'assurer que 2 membres du personnel de garde sur 3 détiennent un diplôme collégial en techniques d'éducation à l'enfance, dont le programme est régi par le MFA, ou toute autre équivalence

reconnue (MFA, 2018, p. 1).

À l'âge de 4 ans, les enfants atteignent l'étape de l'éducation préscolaire, qui est offerte par les 72 commissions scolaires du Québec (Fédération des commissions scolaires du Québec, 2018). Ces dernières, qui détiennent un pouvoir de taxation, mais dont le budget provient à 75% du MEES (Statistique Canada, 2018), ont comme responsabilité la gestion des ressources humaines, matérielles et financières des établissements préscolaires dans le respect des normes pédagogiques fournies par le MEES (MEES, 2018b). Le ministère est d'ailleurs responsable de l'émission des brevets d'enseignement, qui constituent un prérequis pour tous les enseignants du niveau préscolaire (Université du Québec à Montréal). Bien qu'officiellement facultative au Québec, la maternelle est fréquentée par plus de 99% des enfants admissibles (MEES, 2018a, p. 19).

Les établissements publics accueillent la vaste majorité des jeunes Québécois ; seuls 5% des élèves du niveau préscolaire vont à l'école privée. Le MEES veille à ce que ces établissements respectent les lois et règlements régissant l'enseignement privé, notamment par le traitement des demandes de permis et de subventions. À cet égard, plus des deux tiers des écoles privées québécoises bénéficient d'un soutien financier du MEES (MEES, 2018c).

Le MFA et le MEES collaborent avec des intervenants du réseau de la santé et des services sociaux pour fournir un accompagnement particulier aux enfants d'âge préscolaire en ayant besoin et à leur famille, qu'il s'agisse des services d'orthophonistes, d'orthopédagogues, de psychologues, d'ergothérapeutes, de psychoéducateurs, ou d'autres personnes-ressources (MEES, 2018a, p. 18). Ils participent également activement à la mobilisation et à la coordination des efforts d'acteurs locaux œuvrant auprès des enfants d'âge préscolaire et de leurs parents, notamment dans les milieux défavorisés (MEES,

2018a, p. 47). Finalement, ces deux ministères sont responsables de l'évaluation du programme Tout pour nos enfants et de la publication de rapports annuels de gestion (MEES, 2018a, p. 52).

Nouveau-Brunswick

La gouvernance des services d'EPPE du Nouveau-Brunswick, de la naissance de l'enfant à son entrée au primaire, est sous la tutelle d'un seul ministère : celui de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE). Toutefois, considérant le caractère fondamentalement bilingue de la province, tant sur le plan légal quedémographique, l'organigramme du MEDPE comprend, depuis la Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques de 1981, des structures parallèles pour les deux communautés linguistiques. Certains postes, tels que celui de sous-ministre adjoint, de directeur des programmes d'études et de directeur des mesures et de l'évaluation sont ainsi dédoublés (MEDPE, 2013, p. v). Au total, les enfants francophones représentent un peu plus du tiers des utilisateurs du système d'éducation de la province (MEDPE, 2017, p. 1).

L'école maternelle à temps plein, qui dure un an, est fréquentée par les jeunes de cinq ans. Elle est obligatoire (MEDPE, 2001, p. 2) et gratuite dans les écoles publiques, qui accueillent plus de 98% des enfants (MacLeod et Hasan, 2017, p. iii). Avant d'atteindre l'âge de la maternelle, les enfants de 0 à 4 ans ont l'occasion de fréquenter des services de garde éducatifs dont 70% sont à but lucratif. Le gouvernement néo-Brunswickois a toutefois entrepris un plan d'action visant à s'éloigner du mode de gestion axé sur la logique de marché, de manière à faire des services de garde éducatifs un service public et social, au même titre que la santé et que l'éducation primaire et secondaire. Ce faisant, le MEDPE désire s'assurer que l'EPPE sera abordable, inclusive, de bonne qualité et accessible pour tous d'ici 2030, en conservant un modèle privé, mais en augmentant l'implication publique, dans le financement et la gestion.

Tel que mentionné par le Canada Nouveau-Brunswick lors du panel de discussion de la 58e ministérielle de la CONFEMEN, le MEDPE financera donc de manière importante les services de garde éducatifs agréés qui répondront aux normes gouvernementales. La tarification des services de garde sera ainsi régie par le gouvernement et l'inscription des enfants à ces services se fera par l'entremise d'un guichet unique où sera créée une liste d'attente en cas de pénurie de places disponibles. En plus de cette révision du mode de gouvernance et du financement, la réforme prévoit reconsidérer les pratiques éducatives pour assurer le respect des curricula provinciaux, la facilitation de l'accès à la formation pour les éducateurs actuels et futurs, ainsi qu'une réforme législative visant la protection de l'intérêt supérieur et les droits de chaque enfant (MEDPE, 2018a, p. 3).

Le MEDPE collabore également avec de nombreux organismes à but non lucratif pour établir des services d'intervention précoces pour les enfants d'âge préscolaire ayant reçu un diagnostic du spectre de l'autisme ou étant susceptibles d'accuser un retard de développement. En effet, les agences d'intervention précoces et celles spécialisées en autisme du Nouveau-Brunswick reçoivent une aide gouvernementale leur permettant d'offrir des services personnalisés à leur clientèle cible, de manière à accompagner les enfants dans leur développement et leurs apprentissages et à faciliter leur transition vers l'école où d'autres services d'accompagnements sont prévus (MEDPE, 2016, p. 5-6, MEDPE, 2018b).

Pour les États de l'Afrique subsaharienne membres de la CONFEMEN où l'EPPE est moins développée, la préoccupation essentielle concernant la petite enfance consiste à accroître l'accès à une offre qui conjugue la protection infantile (bien-être et nutrition) et des stratégies éducatives de qualité. C'est pourquoi l'élaboration d'une offre globale qui place l'enfant au centre tout en impliquant activement les familles et la communauté en général constitue la pierre angulaire de toute politique visant à atteindre cet objectif. Pour arriver à ces fins, outre l'offre publique et privée, la participation des communautés et le partenariat avec les organisations de la société civile est encouragée.

Dans cette optique d'expansion de l'accès à l'EPPE, les pays de ce groupe (revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure) privilégient : l'ajout de classes préprimaires annexées aux établissements offrant le primaire pour les enfants d'âge préscolaire, surtout dans les centres urbains et périurbains, les modes d'accueil communautaires, surtout en milieu rural et l'offre non formelle ou non conventionnelle dans certains pays.

L'ajout de classes préprimaires aux écoles primaires est un moyen préconisé pour élargir l'offre, puisqu'il est relativement simple et moins coûteux que des créations ex-nihilo. Cette option est appliquée dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne²⁸. D'autres pays, notamment le Bénin, le Burkina Faso, la Guinée et le Niger, prévoient également de construire des écoles maternelles pour accueillir les enfants d'âge préprimaire. Dans le cas de la Guinée, ces établissements seront construits à proximité des écoles primaires « *afin d'éviter l'isolement et de faciliter la transition au primaire* » (Plan sectoriel de l'Education 2015-2017).

²⁸ Parmi les États membres de la CONFEMEN, nous pouvons citer entre autres les Comores, la Côte d'Ivoire, le Mali, le Tchad, la République démocratique du Congo, le Sénégal, la Guinée ou le Congo.

Stratégies envisagées pour le développement de l'EPPE au Tchad et en République démocratique du Congo

Tchad

L'offre publique se fera à travers des structures du préscolaire classique (jardins d'enfants pour les enfants de 3 à 5 ans). La réduction de la durée de la formation à 2 ans sera étudiée pour permettre l'accueil d'un plus grand nombre d'enfants. De même, une nouvelle catégorie d'offre sera expérimentée dans les écoles primaires complètes pour les enfants de 5 ans (année de préscolaire).

L'objectif de ces deux approches est d'offrir à un plus grand nombre d'enfants une meilleure préparation avant l'entrée dans le cycle primaire. L'offre communautaire (3 à 5 ans) sera développée en milieu rural pour favoriser le développement cognitif des enfants de 3 à 5 ans et l'éducation parentale. Il est attendu qu'à l'horizon de la stratégie en 2020, environ le quart des enfants du préscolaire seront dans des structures de ce type.

Le privé continuera à accueillir une part importante des effectifs de ce sous-secteur principalement en zone urbaine (MENPC, 2017, p. 30).

République démocratique du Congo

En RDC, l'enseignement préscolaire a récemment connu une expansion importante due à l'offre privée. Toutefois, le niveau de scolarisation reste faible avec moins de 5% des enfants de 3 à 5 ans scolarisés en 2014 et des disparités importantes entre, d'une part, les provinces et, d'autre part, entre les milieux urbain et rural.

Il est ainsi prévu d'accroître les possibilités de scolarisation en créant des espaces communautaires d'éveil et des classes préprimaires dans les écoles primaires. L'effort public sera focalisé, dans un premier temps sur les milieux ruraux et périurbains, en partenariat avec les communautés, afin de pallier à la faible fréquentation du secteur privé. Dans un second temps, les classes préparatoires dans les écoles primaires seront développées en vue de tester la faisabilité d'une généralisation de cette mesure à long terme (MEPSINC, METP, MESU & MAS, 2015).

Dans de nombreux États membres à revenu faible et intermédiaire, l'expansion de l'accès au préprimaire se fait également par le développement de l'offre communautaire. Cette option veut apporter une réponse à la forte demande d'éducation aussi bien en milieu rural que périurbain. Ce type d'offre, dont la gestion relève dans la majorité des cas du niveau local, se distingue par sa capacité à prendre en compte des contextes culturels, sociaux et économiques divers, propres à la réalité urbaine ou rurale de la zone d'implantation tout en s'alignant au socle éducatif national. Les familles et divers acteurs locaux sont très souvent impliqués dans la mise en place et le fonctionnement de ces structures.

Plusieurs pays d'Afrique subsaharienne ainsi que certains pays d'Asie de l'Est et du Pacifique visent à appuyer davantage l'offre préscolaire communautaire afin d'augmenter les possibilités d'accès à ce sous-secteur. Parmi les États membres de la CONFEMEN d'Afrique subsaharienne, plusieurs²⁹ se sont engagés à étendre et à améliorer l'offre éducative communautaire dans les prochaines années. À Madagascar, il est prévu de mettre à disposition des salles pour l'accueil des enfants et l'appui de l'État consistera à fournir l'équipement et à aménager ces salles. De plus, le gouvernement malgache s'est engagé à réduire de façon significative la charge des familles par la dotation progressive de subvention à plus de 60% des éducateurs communautaires à la fin du programme et par une participation au fonctionnement des Centres communautaires d'activités préscolaires sous forme de « caisse-école » (MEFB, 2017).

Dans la plupart des pays, l'offre d'EPPE communautaire est développée en priorité pour permettre l'accès à ce niveau d'enseignement aux populations rurales et vise spécifiquement à libérer les femmes et les jeunes filles de la garde des enfants pour leur permettre d'aller à l'école ou d'exercer d'autres activités. Outre les pays d'Afrique subsaharienne, des programmes à base communautaire sont également offerts au Cambodge au Laos et au Vietnam.

29 Nous pouvons citer entre autres, le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, la Guinée, la Guinée Bissau, Madagascar, le Mali, le Niger, la RDC, le Sénégal, le Tchad.

Au Vietnam, les écoles préscolaires sont gérées par le service de l'éducation et de la formation au niveau du district et sont financées par le budget des communes. Les écoles établissent leur plan de budget à destination des services provinciaux de l'éducation et de la formation pour approbation, lesquels examinent les demandes des écoles et élaborent leur budget (MEF, 2014).

Le développement de l'offre communautaire pour assurer un accès équitable à l'enseignement préscolaire pour les filles au Burkina Faso

Le Burkina Faso a mis en place les Bisongo qui sont des espaces d'entraide communautaire pour l'enfance. Ces espaces ont été créés pour accueillir les enfants de 3 à 6 ans de milieu rural ou périurbain.

Les Bisongo sont définis comme étant « [...] *un cadre villageois familial destiné aux enfants de 3-6 ans pour leur assurer la protection, la sécurité, l'éveil tout en permettant aux mères de vaquer à leurs occupations et aux sœurs d'aller à l'école.* » Yaro, 2005, p. 10).

Ces espaces sont gérés à l'échelle communautaire par les comités de gestion qui sont notamment responsables de la gestion financière, de l'établissement des horaires d'accueil et du choix des «petites mamans» et «petits papas», éducatrices et éducateurs communautaires travaillant avec les jeunes enfants. Les «petites mamans» et «petits papas» sont très majoritairement alphabétisés et reçoivent une formation préalable de 3 à 4 semaines du ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale.

Grâce à cette initiative, les mères sont libérées pour des activités économiques et culturelles et les filles plus âgées, libérées des corvées de gardiennage, peuvent aller à l'école.

Les objectifs sont multiples : assurer un accès équitable à l'éducation préprimaire pour les filles, assurer le développement de la petite enfance, préparer les enfants à l'éducation formelle et intéresser les parents à l'éducation future de leurs enfants (Yaro, 2005, p. 7-12, 36-38 et Yaro, Sanwidi, Ilboudo, Sawadogo & Yaro, 2011, p. 8, 24-26).

Évaluation d'une approche communautaire pour développer l'offre d'EPPE au Bénin

En 2014, l'UNICEF a réalisé une évaluation du programme communautaire béninois « Espace Enfance ». Ces structures communautaires se définissent comme étant des établissements préscolaires « [...] *mis en place en milieu rural pour accueillir de jeunes enfants de 2,5 à 5 ans [...]* », visant à « [...] *promouvoir l'offre équitable de préscolarisation et de scolarisation et de permettre aux femmes de participer pleinement à la vie socio-économique de leurs communautés.* » (Compaore & Dagan, 2014, p. ix-x)

Un premier Espace Enfance a vu le jour à Bouanri en 1997 et a évolué en quatre grandes phases correspondant aux cycles des Programmes successifs de Coopération Bénin-UNICEF (1994-1998, 1999-2003, 2004-2008, 2009-2013). Au total, 136 Espaces Enfance ont été visités et 3254 personnes ont interviewées dans le cadre de cette évaluation. Ces entretiens ont été réalisés au moyen de questionnaires et de guides ; des grilles d'observation ont aussi été utilisées.

De façon générale, l'évaluation a révélé que :

[...] les Espaces Enfance constituent pour le Bénin un modèle dont le potentiel est énorme pour le développement de l'offre équitable en matière d'éducation préscolaire, pour améliorer la scolarisation des filles en vue de l'atteinte de la parité filles/garçons, et un puissant levier pour l'émancipation de la femme, pour la rétention et l'amélioration du taux d'achèvement au primaire, pour le progrès économique et social en faveur des femmes et des communautés. (Compaore & Dagan, 2014, p. xii)

L'évaluation a aussi fait ressortir des points forts de l'expérience, notamment le fait que sur 314 Espaces Enfance, 152 ont été transformés en écoles maternelles publiques. La contribution des Espaces Enfance à l'augmentation du taux de préscolarisation, surtout chez les filles, a également été notée comme étant un point fort, tandis que l'intérêt et la motivation de la communauté de base avec des changements de mentalités perceptibles ont

été notés comme une opportunité ressortant de l'expérience. L'évaluation a toutefois souligné comme point faible certaines insuffisances au niveau des acquis chez les enfants ayant fréquenté des Espaces Enfance.

L'évaluation a permis de tirer des enseignements importants de l'expérience, notamment :

- Dans le cas du Bénin, il s'agit d'une approche pertinente ayant permis d'atteindre « [...] *des résultats massifs en peu de temps* [...] » et « [...] *l'exemple des Espaces Enfance se distingue nettement par son ampleur, ses réussites quantitatives, la mobilisation communautaire qu'elle a suscitée.* » (Compaore & Dagan, 2014, p. 78)
- Pour réussir l'approche communautaire, certaines exigences devaient être respectées et, en somme, « [...] *l'approche communautaire, pour être féconde, doit être éclairée en amont, soutenue et encadrée dans le processus par une implication incontournable du gouvernement qui devrait jouer le rôle de régulateur.* » (Compaore & Dagan, 2014, p. xii)

En plus des offres formelles et communautaires, de nombreux pays d'Afrique subsaharienne membres de la CONFEMEN offrent un enseignement religieux dans des écoles coraniques. Si certaines de ces écoles religieuses jouissent d'une reconnaissance et d'un contrôle étatique, et sont considérées comme faisant partie de l'éducation formelle, d'autres agissent hors de toute supervision gouvernementale et représentent une offre non formelle. Les statistiques concernant les enfants non scolarisés en Afrique subsaharienne masquent souvent une proportion non négligeable d'enfants fréquentant ces institutions (d'Aiglepierrre & Bauer, 2016, p. 27-28).

Par l'entremise d'enquêtes effectuées directement auprès des ménages, des chercheurs ont pu avancer quelques chiffres à ce sujet, permettant de mettre en lumière d'importantes disparités dans les États membres de la CONFEMEN. En effet, si seulement 1,5% des enfants ivoiriens d'âge primaire fréquentaient des écoles arabo-islamiques non formelles en 2008, ce pourcentage atteignait 23,1% en Mauritanie en 2011, démontrant l'importance de ce phénomène. À noter que de telles données n'existent pas dans tous les pays, expliquant l'absence de statistiques équivalentes par exemple pour le Burkina Faso et le Sénégal (d'Aiglepierrre & Bauer, 2016, p. 30-31).

Les écoles coraniques non formelles offrent habituellement un enseignement se limitant à la langue arabe, au Coran et aux sciences islamiques. De leur côté, les établissements coraniques formels couvrent ces mêmes sujets religieux en plus d'enseigner les matières élémentaires habituelles, telles que les mathématiques, les langues et la géographie (d'Aiglepierrre & Bauer, 2016, p. 27).

Les raisons poussant les parents à envoyer leurs enfants dans ces institutions sont diverses. Bien que les données à ce sujet soient plutôt rares, on constate par exemple en Mauritanie, que des raisons culturelles, jumelées à un manque de confiance envers le système d'éducation formelle, expliquent une très forte proportion du nombre d'enfants envoyés dans les écoles coraniques non formelles. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un facteur aussi déterminant, des justifications financières expliquent dans certains cas le choix d'une éducation arabo-islamique (d'Aiglepierrre & Bauer, 2016, p. 36-37).

Modernisation des Daara (écoles coraniques) au Sénégal afin d'améliorer la qualité de l'offre préscolaire et d'assurer une transition harmonieuse vers le primaire

Dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, des familles choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles coraniques non formelles. Ces écoles offrent un apprentissage centré : « [...] sur la mémorisation du Coran en arabe, la pratique religieuse et l'acquisition des sciences islamiques. » (d'Aiglepierre & Bauer, 2016, p. 27)

L'une des problématiques est que ces établissements offrent un enseignement de qualité très inégale, certains commettant même des violations des droits des enfants, notamment en forçant les enfants à la mendicité (UNICEF, 2017b, p. 11).

Le gouvernement sénégalais, a ainsi entrepris de recenser les Daara, de moderniser leurs curricula et de les harmoniser avec les programmes éducatifs officiels. Ils sont désormais éligibles à une aide financière et matérielle de l'État tant qu'ils respectent les conditions matérielles, pédagogiques, financières, de sécurité et d'hygiène en vigueur (MEPEMSLN, 2010, p. 4).

3.1.4 REDDITION DES COMPTES

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017-2018 met en avant l'importance du processus de reddition des comptes pour la mise en œuvre des projets et leur suivi, en éducation comme dans d'autres secteurs, les problèmes de gouvernance et de gestion étant souvent imputés à un manque de clarté dans la chaîne des responsabilités :

« L'obligation de rendre des comptes est cruciale pour améliorer un système éducatif, mais elle doit être, non pas une fin en soi, mais un moyen au service des finalités de l'éducation » (UNESCO, 2017a, p.3), afin d'aider les individus ou les institutions à assumer leurs responsabilités et à atteindre leurs objectifs. « Pour des raisons juridiques, politiques, sociales ou morales, les acteurs sont tenus de rendre des comptes sur l'exercice de leurs responsabilités. » (UNESCO, 2017a, p.8).

Dans les pays à revenu élevé, on est passé d'une gestion des ressources où les gouvernements avaient tendance à « s'occuper de la microgestion de détails administratifs » à une gestion des résultats, en mettant en place des indicateurs et des instruments normalisés pour comparer les résultats selon les établissements scolaires, les collectivités territoriales, en fonction, par exemple, des résultats de leurs élèves aux examens.³⁰

Mais la reddition des comptes peut aussi poser de nombreux problèmes quand elle a pour conséquence de créer un lien entre les résultats et l'attribution de récompenses et de sanctions. Si elle constitue un prérequis minimal de la bonne gouvernance en protégeant les systèmes éducatifs des abus de pouvoir, des négligences et de la corruption, elle doit être fondée sur le principe selon lequel « *Les individus doivent être tenus responsables en priorité des actions dans la limite de leur contrôle.* » Pour assumer la responsabilité de la mise en place d'environnements d'apprentissage favorables, « *elles dépendent des ressources fournies par les gouvernements, du respect des normes professionnelles* »

³⁰ Exemple du programme américain « No Child Left Behind ». Pour une analyse, voir : Gamoran, A., « Bilan et devenir du programme No Child Left Behind aux États-Unis », *Revue française de pédagogie*, 2012, no 178, p. 13-26.

par les professeurs et du bon comportement des élèves » (UNESCO, 2017a, p. 294).

Ce principe doit s'appliquer à l'EPPE comme aux autres niveaux de la scolarisation car son efficacité dépend de l'implication des différents acteurs autour des jeunes enfants et du projet d'éducation et de protection de la petite enfance : gouvernements, organisations internationales qui les accompagnent, collectivités territoriales, établissements scolaires, professionnels de l'éducation (enseignants, éducateurs, inspecteurs) et bien sûr les parents afin de « *promouvoir la redevabilité comme principe général régissant les relations entre les différents acteurs du système, notamment dans les initiatives de diversification de l'offre éducative [...] » (CONFEMEN, 2013, p. 47)*

Aussi, l'UNESCO (2017a) recommande d'intégrer la reddition des comptes dans la gouvernance des projets, de leur conception à leurs résultats, chaque étape donnant lieu à une évaluation :

- une définition claire des responsabilités ;
- l'obligation de rendre des comptes sur la manière dont les responsabilités ont été exercées ;
- les raisons juridiques, politiques, sociales ou morales qui justifient l'obligation de rendre des comptes.

En d'autres termes, plusieurs éléments doivent être clairement définis :

- Les buts à atteindre et à quelle échéance temporelle : taux de préscolarisation, éducation équitable, gratuité de l'EPPE pour les familles, etc Les objectifs : quels bénéfices essentiels et à quelle échéance ils sont attendus (réduction de l'abandon scolaire dès le primaire, résultats scolaires en primaire et au-delà, amélioration de la santé, diminution de la pauvreté, etc.).
- Les activités et les ressources utilisées pour atteindre les résultats : financements, formation des professionnels, construction de locaux pour l'EPPE, ressources pédagogiques, etc.
- Les résultats : conséquences ou changements directement attribuables au projet d'EPPE.

RECOMMANDATIONS EN MATIÈRE DE GOUVERNANCE

- Créer un comité national interministériel regroupant tous les acteurs de la petite enfance (éducation, santé, protection, hygiène, assainissement).
- Concevoir un cadrage sous-sectoriel de l'EPPE pour définir une politique pour la petite enfance (ou préscolaire) assortie de plans d'action.
- Développer au moins un an d'EPPE pour tous, puis deux selon les réalités des pays.
- Attacher 1 à 2 classes préprimaires aux écoles primaires.
- Adopter des indicateurs quantitatifs et qualitatifs pour une évaluation de la qualité des services de l'EPPE et du développement des enfants.

3.2 PROGRAMMES ÉDUCATIFS OU MODÈLES DE CURRICULUM

Dans le cas de l'éducation de la petite enfance, la conception du curriculum acquiert un sens particulier car en mettant l'accent sur l'intention éducative et sur la compréhension des phénomènes qui découlent des processus d'enseignement et d'apprentissage, elle définit les objectifs et les fondements des éléments que l'on cherche à développer et à exprimer dans les pratiques pédagogiques lors des premières années. À cet égard, un curriculum holistique aborde de façon cohérente l'ensemble des dimensions permettant un apprentissage de qualité par les jeunes enfants.

3.2.1 LES DIFFÉRENTES APPROCHES

La collecte d'information auprès des correspondants nationaux de la CONFEMEN a permis de dégager schématiquement deux grandes approches qui gouvernent les curriculums dans les pays subsahariens :

- Une approche par les objectifs (APO) adoptée par exemple par :
 - la République centrafricaine où l'APO structure les domaines (communication orale, communication écrite, gestion du stress) ;
 - le Cameroun qui structure son programme préscolaire en champs disciplinaires (langue et communication, éveil scientifique et technologique, vie courante) avec comme structurant de base de chaque champ disciplinaire un objectif général décliné en objectifs spécifiques.
- Une approche par les compétences (APC) adoptée par exemple par :
 - le Burkina Faso avec un Cadre d'Orientation du Curriculum (COC) qui fournit une entrée par les référentiels de capacités dans quatre champs disciplinaires : langues et communication ; mathématiques, sciences et technologie ; sciences humaines et sociales ; EPS, arts, culture et production.
 - Le Sénégal où trois domaines d'activités génèrent des compétences de base. Chaque compétence de base est déclinée en objectifs d'apprentissage puis en objectifs spécifiques qui à leur tour sont associés à des contenus. Il s'agit de : communication (activités langagières orales et écrites), éveil au milieu (éveil scientifique et technologique, environnement, citoyenneté), éducation psychomotrice et artistique, éducation psychomotrice et arts plastiques, éducation musicale.

Avec l'APC, les compétences de base recherchées chez l'enfant sont notamment les compétences cognitives (attention, questionnement, logique, raisonnement, compréhension, traitement de l'information, intuition), communicatives et linguistiques, sociales et citoyennes ainsi que les compétences de vie et de développement personnel.

Des propositions de programme³¹ ou modèles de curriculum³² pour les pays de la CONFEMEN (essentiellement Afrique subsaharienne) peuvent servir de référence aux pays pour construire leur EPPE.

L'environnement du curriculum doit également être considéré : formation des enseignants, gestion et pilotage des structures, sensibilisation et mobilisation de la communauté éducative. On s'attachera à proposer un cadre pédagogique / éducatif de référence à partir des besoins et compétences des jeunes enfants : en effet, quel que soit le contexte de vie des jeunes enfants, un programme éducatif pour la petite enfance doit partir des habitudes de vie quotidienne ; les jeunes enfants apprennent en observant les activités et les relations des personnes qui les entourent et en y participant, d'abord avec leur aide. En ce sens, les programmes d'EPPE doivent compléter l'éducation familiale plutôt que la remplacer.

Il existe des programmes d'EPPE de qualité, de grande envergure, très médiatisés et souvent d'origine américaine, nécessitant un accompagnement et un financement importants³³. Mais souvent, des programmes ont été implantés, en se souciant moins de la qualité que du nombre d'inscrits, surtout dans les pays pauvres. Garantir la qualité est essentiel dans les programmes d'EPPE, même dans des pays aux ressources limitées :

[...] ces programmes peuvent être efficaces dans les contextes les plus divers, pour peu qu'il y ait, à tous les niveaux, un engagement, une collaboration et une action de la part des ministères, des organisations gouvernementales et non gouvernementales, des enseignants, des établissements d'enseignement supérieur, des parents et des communautés. (Palmer, 2017, p. 269)

31 Programme, au sens de *détermination des disciplines à enseigner et l'établissement pour chaque discipline du nombre d'heures d'enseignement et de la liste des contenus à acquérir; c'est à dire des connaissances exigées*

32 Curriculum : notion plus englobante (programmes d'étude, guide méthodologique, matériel et supports, dispositif d'évaluation
33 Par exemple : Head Start, High/Scope Perry, Abecedarian, etc. Pour une critique, voir : Nocus, I., Florin, A., Lacroix, F., Lainé, A., Guimard, P., « Les effets de dispositifs de prévention des difficultés langagières dans des contextes monolingues et plurilingues », *Enfance*, 2016, n°1, 113-133.

La qualité d'un programme dépend largement de ses contenus éducatifs. Pour les enfants de moins de 3 ans, les programmes sont souvent incorporés dans des programmes communautaires où les parents sont considérés comme les principaux éducateurs et doivent être accompagnés pour s'acquitter au mieux de leur responsabilité (y compris dès la période prénatale, pour des interventions sur la santé et la nutrition). Pour les plus grands, relevant de l'éducation préprimaire, le type de programme à concevoir fait souvent débat, entre les tenants d'un programme de type scolaire et ceux qui visent le développement global de l'enfant (santé, bien-être, compétences sociales, développement cognitif et langagier, motricité, etc.). Cette seconde conception, holistique, est la plus valorisée au niveau international au vu de ses résultats, mais peut être difficile à mettre en œuvre avec un personnel peu formé. Aussi est-il nécessaire de fournir un cadre national suffisamment détaillé qui puisse servir de guide pour les pratiques et garantir un certain niveau de qualité sur l'ensemble du territoire, tout en permettant aux enseignants d'élaborer leur propre programme en fonction du contexte, mais à l'intérieur de ce cadre commun.

Comme le souligne Palmer, « Il n'existe pas de programme unique « idéal » pour toutes les situations. Cependant, si on compare les différents programmes, on observe que certaines approches donnent globalement de meilleurs résultats que d'autres. » Plutôt que de privilégier un modèle d'enseignement direct, organisé à l'initiative des enseignants sur la base des objectifs scolaires ou d'un modèle avec un minimum de structure, l'enseignant s'adaptant aux initiatives des enfants, il vaut mieux privilégier un modèle où :

« les activités relèvent de l'initiative des enseignants comme des enfants. Les enseignants organisent la salle et la routine quotidienne, de telle sorte que les enfants puissent préparer, réaliser et revoir leurs activités, les enseignants étant à leur disposition pour leur apporter un soutien, si nécessaire. » Ainsi « [...] l'éducation de la petite enfance ne doit pas avoir pour seul but de préparer l'enfant à l'école, mais aussi de lui apprendre à faire des choix, à résoudre des problèmes et à se comporter avec les autres. » (Palmer, 2017, p. 271-272).

La National Association for the Education of Young Children (NAEYC) a élaboré une liste d'indicateurs d'efficacité d'un programme pédagogique (NAEYC et NAECS/SDE, 2003, cité par Palmer, 2017, p. 272) :

- Les enfants sont actifs et engagés ;
 - les objectifs sont clairs et partagés par tous ;
 - le programme est fondé sur des faits ;
 - le contenu est appris à travers l'investigation, le jeu et un enseignement centré intentionnel ;
 - le programme s'appuie sur les acquis et l'expérience ;
 - le programme est global ;
- des normes professionnelles valident la matière traitée dans le programme ;
- le programme doit se révéler bénéfique pour les enfants.

Un programme n'est pas une liste d'activités à proposer aux enfants. Il est d'abord fondé sur des valeurs partagées dans le pays, sur la conception de l'éducation comme bien commun, ainsi qu'une conception de l'enfant, de son développement et de ses capacités d'apprentissage, fondée sur les connaissances actuelles. La conception d'un programme d'EPPE doit définir les compétences visées : ce que les enfants d'âge préscolaire devraient apprendre. De nombreux pays ont développé des normes d'apprentissage et de développement pour les jeunes enfants, ce qui aide les enseignants à identifier des objectifs et permet d'évaluer les acquisitions des enfants. À partir des objectifs d'apprentissage et de développement des enfants, on peut concevoir des expériences, des jeux, des explorations qui aident à les réaliser.

Le plus souvent, les compétences à développer relèvent de la communication orale (en compréhension et en production), de la familiarisation avec l'écrit, de la cognition et du raisonnement, des compétences sociales, de la découverte du monde, de la motricité, avec des adaptations selon les contextes (pour prise en compte des valeurs, du contexte économique, des pratiques sociales de référence). Il s'agit d'enraciner les enfants dans leur milieu de vie en

proposant une EPPE la plus viable possible pour les communautés.

À noter également, l'intérêt d'utiliser des langues nationales / familiales (des langues que les enfants du préscolaire comprennent), pour faciliter l'intégration scolaire des enfants avec l'introduction progressive des apprentissages en français, notamment pour préparer à l'écrit. Ceci implique que les enseignants soient locuteurs des langues parlées par les enfants et que les établissements de formation des enseignants du préscolaire prennent en compte les problématiques linguistiques nationales dans l'enseignement/apprentissage dès le plus bas âge.

Le curriculum préscolaire en Haïti

Suite aux conclusions du groupe de travail sur l'éducation et la formation publiée en 2010 et notamment la recommandation n°1 qui prévoyait de :

Mettre en place un dispositif intégré d'éducation et de protection de la petite enfance (DIPE) qui tienne compte des différentes catégories de besoins des enfants et qui responsabilise les collectivités territoriales dans des programmes d'actions qui incluent la nutrition, la santé scolaire, la participation des parents, les activités éducatives.(GTEF, 2010, p. 203)

Le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle de Haïti (MENFP), dans le cadre de la refondation de l'éducation préscolaire haïtienne, tel que voulu par le Plan opérationnel 2010-2015 du MENFP et le Cadre politique pour le Développement intégré de la Petite Enfance (DIPE), a eu pour ambition de :

développer le secteur d'éducation de la petite enfance en réduisant les disparités, dues à une demande sociale pour l'éducation préscolaire, et par la prise en charge, le plus tôt et le plus possible, des enfants, de manière à limiter les rentrées tardives au cycle fondamental (MENFP, 2010, p 53).

Dans une logique d'adéquation et de modernisation des outils mis à la disposition des personnes travaillant dans le secteur de l'éducation préscolaire en Haïti, le MENFP a développé un nouveau curriculum pour l'éducation préscolaire. Après une phase expérimentale, le nouveau curriculum a été déployé à partir de 2017 sur l'ensemble du territoire haïtien. Ce curriculum est basé sur six principes fondamentaux (MENFP, 2014, p. 25) :

1. Le développement de la petite enfance établit les fondements de l'apprentissage, du comportement et de la santé tout au long de la vie.
2. Le jeu est l'outil d'apprentissage par excellence des jeunes enfants ; il met à profit leur curiosité naturelle et leur capacité à créer.
3. Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants ; l'école doit rechercher auprès d'eux les informations et le support nécessaires à une prise en charge globale et intégrée de leurs enfants. Les partenariats avec les familles et les communautés renforcent la capacité des écoles préscolaires de répondre aux besoins des jeunes enfants.
4. L'école préscolaire respecte la diversité, l'égalité des droits et l'inclusion de tous, sans discrimination aucune. Les enfants à besoins particuliers y ont accès ; l'école recherche avec les parents les meilleures stratégies possibles et les ressources disponibles pour une prise en charge optimale de leurs besoins spécifiques.
5. L'école préscolaire fait une place privilégiée à la langue et à la culture d'origine des enfants tout en contribuant à leur ouvrir des fenêtres sur d'autres cultures et à leur enseigner d'autres langues.
6. Les personnes responsables de prises en charge de jeunes enfants doivent bien les connaître, être attentives à leurs besoins, développer avec eux une relation de confiance et de support et prendre le temps de planifier leurs actions de façon à leur offrir des expériences riches et significatives qui favorisent les apprentissages. Ces personnes doivent recevoir une formation qui les habilite à comprendre les fondements de ces principes et à les mettre en œuvre.

3.2.2 L'IMPACT DES GROUPES DE JEU

Les enfants apprennent mieux par le jeu, quelles que soient les cultures. Sans être exclusive, l'activité de jeu est fondamentale à cet égard. Tous les types de jeux n'ont cependant pas la même fonction et il incombe au maître de définir clairement la nature et la finalité de l'activité retenue. L'enfant agit sur son propre corps, sur des objets, sur l'environnement proche. Il utilise des outils et combine des actions. Il est conduit à s'exprimer par différents moyens de communication et, peu à peu, à adapter son langage à l'interlocuteur et à la situation pour se faire de mieux en mieux comprendre. Il devient capable de réfléchir sur une situation, de raisonner, de décider, d'évoquer des choses et des êtres absents, d'exprimer des choix, des impressions. Il apprend à penser.

À tout niveau, les enfants doivent pouvoir observer, réfléchir, imaginer, exercer leur mémoire, élaborer un projet, tester leurs capacités, leurs connaissances et leurs actions.

À l'école maternelle, tout est donc organisé pour que l'enfant agisse et participe : l'espace, le temps et les situations d'apprentissage.

À travers les activités ludiques, les jeunes enfants développent une motricité la fois fine et globale. Les enfants déploient des compétences motrices globales pour sauter, courir, bondir, frapper, grimper, etc., par le biais d'activités ludiques. Pendant le temps de jeu, les enfants peuvent être encouragés à creuser le bac à sable, à porter des seaux de sable, à bondir, à rouler, à faire des mouvements selon des rythmes musicaux et à marcher afin de gagner un contrôle ferme sur leur corps.

Le jeu en groupe développe des compétences sociales et émotionnelles. Les enfants jouent naturellement ensemble comme une équipe, et parfois, en

petits groupes ou en tant qu'individus. Au jeu, les jeunes enfants apprennent à éviter d'attrister leurs pairs ou de les contrarier. Les enfants font des efforts pour accepter le point de vue de l'autre afin de continuer leurs jeux. Pendant le temps de jeu, ils apprennent à coopérer afin d'atteindre des objectifs communs. Ils se font des amis pendant les périodes de jeu et cherchent surtout les enfants qui peuvent jouer activement avec eux, en effectuant facilement des tâches similaires aux leurs : l'imitation est un mode de communication privilégié chez les jeunes enfants (Florin, 2018).

Le jeu qui suppose réflexion contribue également au développement cognitif et enrichit les connaissances de l'enfant à travers les interactions avec les matériaux, les objets et les personnes. Ces capacités intellectuelles comprennent l'identification, le regroupement, le tri, la classification, le séquençage, le rapprochement, l'observation, la discrimination, les prédictions, les conclusions, la résolution de problèmes, les estimations, en s'engageant dans la prise de décision, la comparaison et la détermination des relations causales. Ces activités ludiques contribuent à la réussite des enfants dans tous les domaines.

Le jeu est un moyen privilégié par la plupart des enfants pour exprimer leurs sentiments et pour l'apprentissage des habiletés sociales. Un programme de la petite enfance est fondé sur la compréhension que le jeu est une partie intégrante de l'apprentissage et du développement des enfants et qu'en tant que tel, il doit être au cœur d'un tel programme.

Selon Sluss (2005), le jeu qui domine chaque niveau d'âge devrait être utilisé pour guider l'élaboration des programmes. Puisque les enfants jouent et apprennent grâce au jeu, alors il devrait être utilisé comme un mécanisme de l'enseignement et comme pédagogie.

Développer pour l'EPPE une pédagogie spécifique, fondée sur le jeu, nécessite de se doter de matériel éducatif. Compte tenu du manque de ressources dans les pays à faible revenu, des alternatives à des objets du commerce ont

été proposées et la fabrication de matériels didactiques avec des matériaux locaux et adaptés au contexte socioculturel des enfants est encouragée³⁴. Enfin, dans une approche holistique, l'environnement des établissements préscolaires doit compter, entre autres, des cantines fonctionnelles pour assurer correctement le volet nutrition et des latrines, non seulement pour un environnement sain et protecteur, mais surtout pour installer chez les enfants des habitudes d'hygiène et de propreté.

Le développement des curricula doit intégrer des évaluations nationales, tout comme l'évaluation fait partie du processus d'enseignement. Ces évaluations doivent rendre compte non seulement du processus de leur mise en place et du modèle préscolaire choisi, mais aussi de leur impact sur le développement des enfants, pour témoigner de leur efficacité et permettre des aménagements et améliorations si nécessaire.

RECOMMANDATIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT DU CURRICULUM

- Développer une politique d'utilisation des langues nationales avec introduction progressive du français ; préparer les enseignants locuteurs de ces langues à ces stratégies
- Mettre l'accent sur la pédagogie du jeu
- Développer des activités endogènes pour :
 - Fabriquer du matériel didactique avec des moyens locaux
 - Impliquer les membres de la communauté pour la socialisation des enfants
- Développer des évaluations nationales :
 - Des modèles préscolaires
 - Des acquis d'apprentissage
- Concevoir de nouveaux outils d'évaluation adaptés aux contextes africains

³⁴ Voir à ce sujet l'exemple présenté à l'annexe 5.

3.3 L'ENCADREMENT DE L'EPPE : LES ENSEIGNANTS

Faire en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, soient recrutés de manière adéquate, jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes, et soient motivés et soutenus au sein de systèmes gérés de manière efficace et efficiente et dotés de ressources suffisantes (UNESCO, 2015d, p. 9) fait partie des engagements pris par les pays lors du Forum mondial sur l'éducation 2015 pour une éducation de qualité et une amélioration des acquis de l'apprentissage.

Prévoir une formation de qualité des professionnels de l'EPPE avant qu'ils accueillent les enfants en préscolaire est donc une priorité pour l'amélioration de la qualité et leur qualification ne devrait pas être moindre que celle des professionnels de l'école primaire, compte tenu des enjeux de l'EPPE.

3.3.1 LA FORMATION DES PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE

Dans un souci de comparaison internationale des différents métiers de l'éducation préprimaire, entre professeurs d'écoles, pédagogues, professionnels du soin, éducateurs et conseillers, l'OCDE distingue les catégories suivantes :

- **Enseignants et assimilés** : ils ont la responsabilité principale du groupe d'enfants dans la classe et les espaces de jeux ; on les trouve autant en préprimaire qu'en primaire.
- **Assistants** : ils assistent l'enseignant dans le groupe d'enfants ou la classe ; leur qualification est généralement moindre que celle des enseignants, allant d'une absence de formation à une formation professionnelle ou des stages ; ils sont seulement inclus dans le calcul du ratio adultes-enfants.
- **Professionnels pour les besoins individuels** : ils travaillent seulement avec quelques enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques ou ne parlant pas la langue de l'école.

- **Conseillers** : ils travaillent pour plusieurs classes ou groupes et fournissent une aide supplémentaire aux enseignants, à des équipes ou aux enfants. On peut citer dans cette catégorie : les conseillers pédagogiques intervenant en école maternelle, les enseignants spécialisés intervenant auprès d'enfants en difficulté d'apprentissage, les psychologues scolaires, les orthopédagogues. Cette catégorie est représentée dans peu de pays.

Dans les comparaisons internationales, la plupart des indicateurs concernent la 1^{re} catégorie de professionnels, celle des enseignants et assimilés. Mais l'OCDE commence à intégrer les trois premières catégories dans les enquêtes TALIS (Teaching and learning international survey) sur l'éducation préprimaire.

Selon l'OCDE (2018), qui utilise le terme d'enseignant (teacher) pour les professionnels, quels que soient leurs métiers, les enseignants du « niveau préprimaire » ont, dans la majorité des pays (27 sur 37), le niveau 6 de la CITE³⁵ (Licence ou équivalent selon le système LMD (Licence/Master/doctorat), ou Bachelier, Bachelor degree, College Undergraduate, selon les pays). Mais la durée de la formation pour le préprimaire varie beaucoup plus que pour les autres niveaux d'éducation. Dans quelques pays, la formation des enseignants correspond à un niveau de la CITE allant de 3 (fin du secondaire) à 5 (enseignement supérieur de cycle court)³⁶. À l'autre extrémité, dans six pays³⁷, la formation des enseignants correspond au niveau 7 de la CITE (Master). La formation professionnelle initiale varie en conséquence ; de 2 ans au Japon à 5 ans dans plusieurs pays : Autriche, Chili, France, Islande, et Italie.

Il existe deux modèles de formation des enseignants, selon la terminologie de l'OCDE (2018) : « concurrent » ou « consécutif ». Le premier modèle (concurrent), qui combine formation pédagogique et pratique en même temps qu'un enseignement disciplinaire, est dominant pour le préprimaire

³⁵ La classification internationale type de l'éducation ou CITE (*ISCED pour International Standard Classification of Education*) est une classification des différents niveaux d'éducation qui peut s'appliquer à tous les pays. Ce système de comparaison a été élaboré par l'UNESCO et mis à jour en 2011.

³⁶ Slovaquie, Allemagne, Irlande

³⁷ Angleterre, France, Islande, Italie, Pologne et Portugal.

dans les pays de l'OCDE (23/35) et, selon l'OCDE, la France l'a rejoint avec sa réforme de 2013. Dans des pays comme le Brésil et l'Angleterre, c'est le modèle « consécutif » qui définit la formation des enseignants : la formation pédagogique et pratique vient après une formation dans une discipline.

La situation concernant la formation du personnel enseignant au préscolaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire est également « *très variable d'un pays à l'autre et dans un même pays* » (Mathers et al, 2014, cité par UNESCO, 2015a, p.55) « et la qualité de la prise en charge est donc souvent très inégale » (Centre for Early Childhood Education and Development, 2013; Karupiah, 2014, cité par UNESCO, 2015a, p. 55.).

De façon plus spécifique, dans les pays d'Afrique subsaharienne membres de la CONFEMEN, le profil académique des enseignants du préscolaire est le diplôme de base technique équivalent aux niveaux 3 ou 4 de la CITE. La durée de formation est généralement de deux ou trois ans et conduit à des diplômes professionnels (ISU, CITE 2011).

De façon générale, il a été observé que, dans plusieurs pays de ce groupe, le personnel d'EPPE est généralement composé de jeunes femmes qui sont souvent moins bien éduquées et moins formées (notamment dans les établissements ruraux, non formels et privés), moins bien rémunérées, moins supervisées, moins évaluées, qui bénéficient de moins d'opportunités de développement professionnel et qui travaillent dans des conditions de travail plus difficiles que leurs collègues du niveau primaire (UNESCO, 2015e, p. 52-53). Cette situation affecte la qualité de l'offre éducative et on peut penser qu'elle affecte également la motivation du personnel enseignant. Une étude de O'Gara (2013, cité dans UNESCO, 2015a, p. 55.) a d'ailleurs constaté que les enseignants affectés à la petite enfance « *sont souvent les moins performants, en raison du statut inférieur dont jouit ce niveau d'enseignement* ».

Plusieurs études³⁸ ont en effet montré la corrélation entre le niveau de formation des enseignants et la qualité de l'EPPE, un niveau de formation élevé fournissant un environnement plus stimulant et des pratiques pédagogiques de plus grande qualité, qui favorisent à la fois le bien-être des enfants et leurs résultats dans les apprentissages.

Mais la formation initiale ne constitue que le point de départ de la carrière des enseignants et doit être complétée par une formation continue, en lien avec les évolutions démographiques et les nouvelles connaissances scientifiques concernant les jeunes enfants, leur développement et leur éducation. Les effets d'une telle formation continue ont été mis en évidence, par exemple sur le travail en équipe (collaboratif), sur la pédagogie du jeu ou le soutien aux apprentissages (début de la littératie, des mathématiques et des sciences).³⁹ De plus, selon l'OCDE (2018), les professionnels peu qualifiés améliorent leurs pratiques lorsqu'ils travaillent avec des collègues ayant une qualification élevée.

La collecte d'informations effectuée par la CONFEMEN dans le cadre de ce DRO a montré que plusieurs pays⁴⁰ prévoient d'offrir des formations aux personnels du préscolaire dans les prochaines années, en plus de recruter de nouveaux enseignants. À titre d'exemple, la Côte d'Ivoire prévoit notamment de former les éducateurs communautaires à l'animation des classes préscolaires et à la prise en charge du jeune enfant, ainsi qu'à l'élaboration de méthode et de programmes d'activités à suivre sur l'année, comparables à celui des écoles préscolaires publiques avec la possibilité de

38 Parmi les études récentes : Fontaine, N.S., Dee Torre, L., Grafwallner, R. & Underhill, B., « Increasing quality in early care and learning environments », *Early Child Development and Care*, 2006, vol. 176, no. 2, p. 157-169. En ligne: doi.org/10.1080/0300443042000302690

Lijtens, I. & Taguma, M. (2010). *Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care*. In OECD, *Starting strong 2017* (op.cit).

West, A. (2016). L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales : une comparaison internationale. In *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/west_solo_fr1.pdf

39 Voir par exemple : Assel, M.A., Landry, S.H., Swank, P.R. & Gunnewig, S., « An evaluation of curriculum, setting, and mentoring of children enrolled in pre-kindergarten » *Reading and Writing*, 2007, vol. 20, p.463-494.

de Haan, A. K. E., Elbers, E., & Leseman, P. P. M., « Teacher- and child-managed academic activities in preschool and kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills », *Journal of Research in Childhood Education*, 2014, vol. 28, p. 43-58.

40 Il s'agit de : la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée Bissau, la République centrafricaine, le Mali, le Tchad, le Sénégal, le Niger, la Guinée et Madagascar.

modulations locales. À cela s'ajouteront un appui et un suivi pédagogique, rapproché et régulier, par des conseillers/superviseurs couvrant un nombre raisonnable d'éducateurs communautaires. Un deuxième exemple est celui de la République centrafricaine qui prévoit de créer un centre de formation des enseignants du préscolaire : ce qui constitue une nouveauté, puisque jusqu'à maintenant il n'existe pas de centre de formation de ce type à l'échelle du pays.

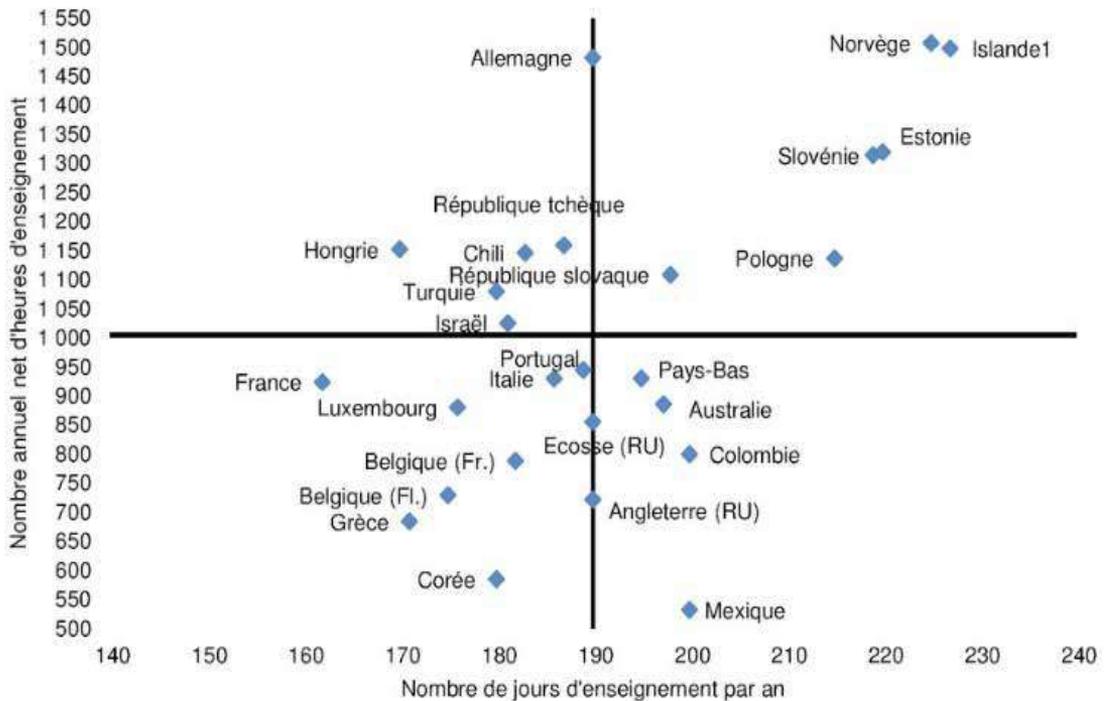
3.3.2 RECRUTEMENT ET CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS

Dans les États et gouvernements à revenu élevé membres de la CONFEMEN, les rémunérations et conditions de travail définissent, pour une part, l'attractivité du métier pour les jeunes, et contribuent aussi à la satisfaction des enseignants et à leur investissement professionnel, voire à l'efficacité de leurs pratiques. Rémunérations et conditions de travail varient beaucoup selon les pays. Le salaire représente le coût principal, qui peut être complété par des primes, par exemple pour enseigner dans des territoires difficiles, ou des aides diverses : réduction dans les transports ou des services, achat de matériel pour l'enseignement, dans l'accès facilité à certains services (centres de vacances, etc.).

Le temps de présence des enseignants avec les enfants varie également selon les pays, auquel s'ajoutent des temps de préparation et de travail personnel qui ne sont pas comptabilisés formellement. Le temps de présence correspond à un nombre de jours de classe et à un nombre d'heures annuelles⁴¹. Les enseignants sont avec les enfants entre 4 et 6 heures par jour dans 17 des 25 pays étudiés.

⁴¹ Le nombre de jours dans les pays de l'OCDE varie de 162 en France à plus de 220 en Islande et en Norvège. Le nombre d'heures annuelles varie de moins de 700 (Grèce, Corée, Mexique) à plus de 1450 (Islande, Norvège). La moyenne OCDE s'établit à 1005 heures annuelles, et 40 semaines ou 190 jours d'enseignement.

Figure 3 : Organisation du temps d'enseignement annuel en éducation préprimaire (2014)



(Source : OCDE, 2018, p.121 ;1 : année de référence 2013)

La situation est tout autre dans les pays à revenu faible et intermédiaire. En effet, dans la majorité des pays de ce groupe, le statut et la rémunération des enseignants du préprimaire sont inférieurs à ceux des enseignants du primaire, ce qui entraîne un faible taux de satisfaction dans l'emploi et une forte rotation du personnel (UNESCO, 2015e, p. 10). Cette situation et le manque de considération pour le statut de ces enseignants, empêchent de recruter et de retenir des professionnels de haut niveau (UNESCO, 2015a, p. 55).

Dans les pays d'Afrique subsaharienne, il faut également prendre en considération l'augmentation de la population d'âge scolaire, un enjeu majeur pour les pays de cette région. Selon les données récentes de l'ISU, pour 100 enfants d'âge scolaire en 2000, on en compte aujourd'hui à peu près 135. En Afrique subsaharienne, où la demande d'éducation augmente, les pays sont confrontés à une énorme pénurie. Les États doivent donc non seulement former les enseignants, mais également s'assurer d'en recruter suffisamment en réponse à cette situation.

Les enseignants du préscolaire dans le modèle communautaire ivoirien

Dans son plan sectoriel éducation 2016-25, la Côte d'Ivoire prévoit un renforcement de l'offre communautaire pour les enfants de 4 à 5 ans en milieu rural. Cette mesure vise principalement à offrir à ces populations des services d'une qualité comparable à celle offerte dans le système public.

Cette offre est appelée à représenter environ 18% de l'offre d'éducation préscolaire et aura un double objectif : favoriser le développement cognitif des enfants de 4 à 5 ans, mais aussi appuyer les activités d'éducation parentale au niveau communautaire pour favoriser le développement intégré des enfants de 0 à 6 ans. À ceci s'ajoutera une composante sur la préparation des familles et des communautés à assurer le fonctionnement et la gestion du centre à travers un contrat tripartite entre l'État, les communautés et les structures.

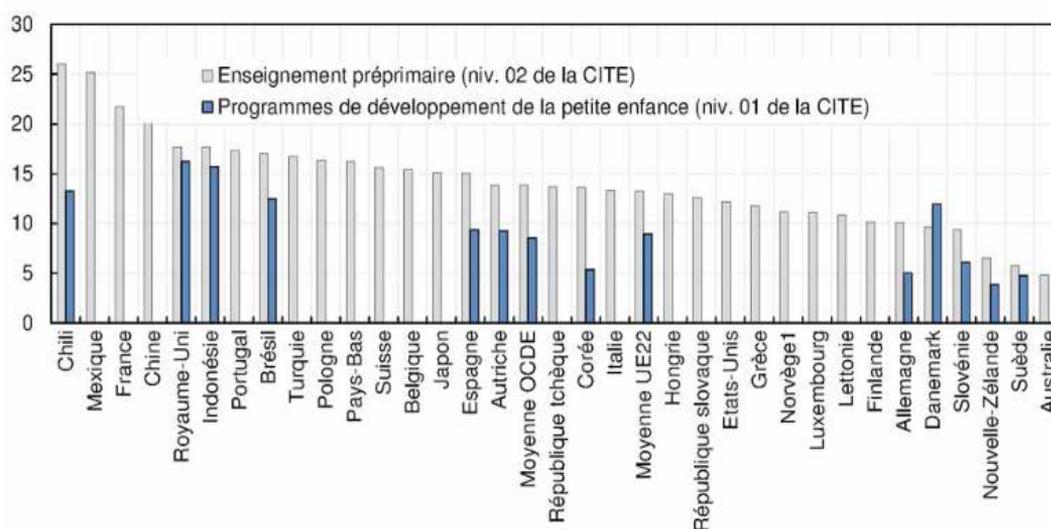
Dans le cadre de cette stratégie, le gouvernement prévoit également financer les salaires des éducateurs communautaires. Ces derniers ne seront donc ni des bénévoles, ni des salariés fonctionnaires, mais ils seront choisis au sein de la communauté et redevables vis-à-vis d'elle, et recevront une rémunération, sachant que celle-ci sera d'origine publique. Il ne s'agira donc pas d'un contrat direct entre l'administration et l'éducateur communautaire, mais d'une subvention accordée à la communauté par l'État pour lui permettre de faire face au salaire de l'éducateur communautaire. Cette option a un double avantage : elle est moins onéreuse que le recrutement de fonctionnaires et les éducateurs communautaires sont redevables vis à vis de la communauté des résultats pour lesquels ils ont été recrutés. En outre, cette option contribuera à réduire la mobilité des enseignants et à limiter le blocage de fonctionnement des structures communautaires lié aux grèves (MEPSINC, METP, MESU et MAS, 2015).

3.3.3 LE RATIO ADULTE-ENFANTS

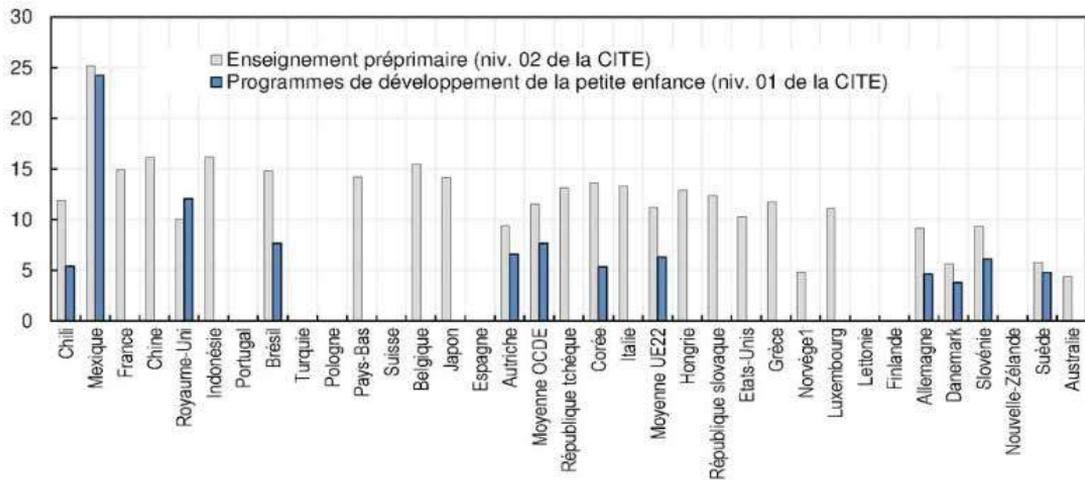
Comme les rémunérations et les horaires de travail, le ratio adulte-enfants impacte les conditions de travail des enseignants, mais touche aussi les enfants, dans les possibilités d'échanges individualisés et d'attention qui leur est accordée ; il en est de même pour un indicateur différent : la taille des groupes d'enfants, un petit groupe avec un adulte assurant une meilleure qualité d'accueil et d'éducation qu'un groupe deux fois plus large avec deux adultes, soit le même ratio (Florin, 2007).

La moyenne OCDE pour le préprimaire est d'un enseignant pour 14 enfants, avec des écarts importants entre les pays⁴². Mais une quinzaine de pays ont un meilleur ratio (3 enfants de moins en moyenne) en considérant non seulement l'enseignant, mais aussi l'assistant qui aide l'enseignant dans la classe. Il faut également souligner que dans de nombreux pays où on distingue l'éducation de la toute petite enfance (de 0 à 3 ou 4 ans) et l'éducation préprimaire (souvent une année ou deux avant le primaire), le ratio est plus favorable pour les enfants les plus jeunes.

Figure 4 : Ratio enseignant-enfants en éducation de la petite enfance (2014)



⁴² Plus de 20 enfants pour un enseignant (Chili, Chine, France, Mexique) à moins de 10 enfants pour un enseignant (Australie, Islande, Nouvelle-Zélande, Slovénie, Suède).

Figure 5 : Ratio professionnel-enfants en éducation de la petite enfance (2014)

(Source : OCDE, 2018, p.123)

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, le ratio adulte-enfant est souvent nettement moins favorable. Selon le PME (2017, p. 44), tous niveaux d'enseignement confondus, 29% de ses pays partenaires avaient en moyenne, en 2014, 1 enseignant formé pour 40 élèves ou moins, contre seulement ¼ des pays en 2013, ce qui constituait un progrès. Pour l'Afrique subsaharienne (hors pays à revenu élevé), le ratio enseignant-élève pour l'école primaire est évalué en 2016 à 1/37 selon l'ISU, cité par la Banque mondiale⁴³.

3.3.4 LA PRISE EN COMPTE DES PARENTS DANS LE PRÉSCOLAIRE

Dans les premières années de leur vie, les enfants dépendent entièrement de leurs parents pour leurs besoins élémentaires et leur survie. Les parents

43 <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/se.prm.enrl.tc.zs>

sont les premiers à procurer des soins aux enfants ; ils jouent également un rôle important au début de la scolarisation, une étape importante pour la réussite scolaire ultérieure.

Par leurs pratiques, leurs connaissances et leurs ressources, les parents stimulent les progrès de leur enfant dans tous les domaines du développement. Une parentalité⁴⁴ positive réduit les incidences de la pauvreté, de la violence et de la maladie. Le soutien à la parentalité a toujours existé via les réseaux familiaux et informels, la nécessité de soutenir les parents a été officiellement reconnue en 1994, à l'occasion de l'Année internationale de la famille.

Des programmes d'éducation et de soutien aux parents ont été conçus pour les aider à exercer leurs responsabilités. Certains programmes visent à améliorer leurs pratiques en matière de soins, de nutrition et de santé, d'autres mettent l'accent sur l'éducation et les apprentissages de l'enfant, alors que d'autres encore visent à réduire les pratiques éducatives sévères et la violence. Certains intègrent ces différents aspects (Britto & Engle, 2017). Les résultats de ces programmes sont d'autant meilleurs qu'ils s'adressent à la fois aux parents et aux enfants, qu'ils constituent des interventions précoces et qu'ils touchent des enfants de milieu pauvre. Actuellement, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, très peu de politiques s'intéressent explicitement aux parents et aux familles et leur offrent des services de soutien, leur permettant d'accompagner au mieux le développement de leurs enfants et leur scolarisation.

Pour ce qui est de l'action envers les parents, elle est effectuée par l'intermédiaire des Associations des Parents d'élèves en République centrafricaine ou à travers des rencontres périodiques avec les comités de

44 Il existe plusieurs définitions de la parentalité. C'est l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. « Cette relation adulte/enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale). Elle s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant » (Comité national de soutien à la parentalité, Ministère de la famille, France). L'éducation parentale et le soutien à la parentalité visent à renforcer et améliorer les compétences des parents.

gestion des établissements scolaires (COGES) en Côte d'Ivoire.

Dans ce même registre, un objectif de la case Bisongo au Burkina Faso est de sensibiliser les parents à l'importance de l'éducation des enfants et en particulier à celle des filles, ainsi que de favoriser l'information des parents sur la santé, l'hygiène, la nutrition et les droits des enfants.

Concernant l'implication des parents dans les tâches d'encadrement des enfants au niveau des structures, on peut citer l'exemple de la Case des tout-petits du Sénégal où des mères assistantes participent au déroulement des activités tout en veillant à la propreté et à l'entretien des locaux. Une grand-mère ou un grand-père initie à l'éducation morale et culturelle et des maîtres coraniques interviennent pour la formation religieuse.

Deux initiatives pour soutenir et encourager l'implication des parents au Mali

Programme national d'éducation parentale

Ce programme, destiné aux parents d'enfants d'âge préscolaire (0-5 ans) ainsi qu'aux autres intervenants et membres de la communauté, a pour objectif de promouvoir auprès d'eux l'importance de satisfaire aux besoins intégrés des jeunes enfants afin de lui assurer un bon départ dans la vie et de le préparer pour l'école.

Le programme consiste en la formation d'animateurs et animatrices communautaires qui travailleront avec les parents des communautés maliennes pour les sensibiliser et les informer sur divers enjeux liés au développement des enfants, tels que la santé, la nutrition, le VIH/sida, l'hygiène, la protection et l'éveil. L'animateur doit utiliser la langue parlée dans la communauté, et adapter ses méthodes de communication aux réalités et à la culture locale (MEALN, 2013, p. 7-9).

Langage Lecture Mathématiques dans la Petite Enfance (LaLeMaPE) au foyer

Cette initiative, destinée aux parents d'enfants d'âge préscolaire et primaire (0-8 ans), a pour objectif d'assurer le bon développement global de l'enfant.

Le programme implique la distribution, auprès des parents, de « boîtes à images » expliquant les bonnes pratiques que devraient adopter les parents pour optimiser le développement de l'enfant sur le plan moteur, cognitif, linguistique, affectif, social, etc. Il existe différents documents correspondant à l'âge de l'enfant (0-3 ans, 3-6 ans, 6-8 ans).

Dans les pays à revenu élevé et intermédiaire supérieur, les parents jouent un rôle important auprès des établissements préscolaires à travers des comités ou des associations de parents. De plus, les établissements préscolaires encouragent l'implication des parents dans la scolarisation des enfants.

Au Liban par exemple, les relations école-parents peuvent prendre des formes diverses. Les parents libanais peuvent entre autres collaborer aux projets mis en œuvre dans les écoles publiques par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), ou par les directions d'écoles privées en partenariat avec d'autres secteurs gouvernementaux, des institutions locales ou des ONG. Il existe également des Comités des parents dont les membres sont élus par les parents d'élèves pour une durée déterminée (3 ans). Cette structure est exigée par le MEES dans les secteurs public et privé et son fonctionnement est régi par une loi.

Les Associations de parents en Fédération Wallonie-Bruxelles

En Wallonie-Bruxelles, les Associations de parents sont composées de parents d'une même école qui collaborent avec les autres membres de la communauté éducative et qui sont l'interlocuteur privilégié des directions des établissements scolaires. Les associations sont représentées au sein du Conseil de participation de l'école.

Elles ont pour mission de :

- Faciliter les relations entre les parents d'élèves et l'ensemble de la communauté éducative.
- Organiser une veille passive et active en vue d'informer le plus objectivement possible tous les parents d'élèves.

L'Association de parents regroupe exclusivement des parents d'élèves ou responsables légaux. Elle se compose d'une assemblée générale et d'un comité.

Les comités des associations de parents ont les missions suivantes :

- Organiser, avec la direction, une assemblée générale au moins une fois par an.
- Organiser des réunions de parents afin de débattre notamment des questions soulevées au Conseil de participation.
- Assurer la circulation de l'information entre les parents d'élèves et leurs éventuelles organisations représentatives.
- Susciter la participation active de tous les parents d'élèves de l'établissement en vue de leur permettre de jouer pleinement un rôle actif et responsable au sein de l'école et de favoriser la scolarité des enfants.
- Émettre des initiatives, des avis et/ou des propositions aux acteurs concernés.

Les écoles ont aussi des engagements envers les associations de parents, notamment :

- Le chef d'établissement met à disposition les infrastructures et le matériel nécessaires à la réalisation des missions de l'association de parents.

- Il transmet au comité de l'association de parents les circulaires et les directives, identifiées clairement et dont l'objet concerne les associations de parents.
- Il diffuse les documents de l'association de parents.
- Il met à disposition de l'association de parents un tableau d'affichage dans un endroit facilement accessible aux parents.
- Il doit porter à la connaissance de tous les parents d'élèves, en début d'année scolaire, les coordonnées des membres du comité de l'association de parents.

En bref, les défis sont nombreux pour développer une EPPE de qualité dans le pays à revenu faible et intermédiaire et cette situation appelle à la mise en œuvre de politiques éducatives pour améliorer les conditions des enseignants et la qualité des systèmes éducatifs nationaux.

RECOMMANDATIONS EN MATIÈRE DE FORMATION ET MÉTIERS DE L'EPPE

- Recruter des intervenants et des encadrants en rapport avec les objectifs quantitatifs planifiés par chaque État
- Intégrer des modules d'éducation inclusive dans la formation initiale et continue
- Prévoir une formation de qualité des enseignants d'EPPE (pas moindre qu'en primaire)
- Motiver les intervenants pour un encadrement stable, continu, plus efficace
- Systématiser la formation continue des intervenants en structures non conventionnelles et des stratégies



Crédit Photo. Carine Durand

CHAPITRE 4

PERSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS

Suite aux précédentes observations concernant les systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN et les plus récents développements dans le domaine de la recherche sur le développement et la protection de la petite enfance, le DRO présente des recommandations devant mener, à terme, à l'élaboration et la mise en œuvre de politiques structurelles et fonctionnelles d'EPPE inclusives. Elles mettent l'accent sur la qualité d'une stratégie d'élargissement et de gestion de l'EPPE en cohérence avec la cible 4.2 de l'ODD4 de l'UNESCO.

Les recommandations s'adressent d'une part à chaque État et gouvernement membre de la CONFEMEN et d'autre part à la CONFEMEN directement.

4.1 RECOMMANDATIONS POUR LES ÉTATS ET GOUVERNEMENTS DE LA CONFEMEN

1. Gouvernance : Mettre en place un comité national interministériel de l'EPPE regroupant tous les acteurs travaillant avec les jeunes enfants dans les secteurs de l'éveil/éducation, de la santé/nutrition, de la protection, de l'eau/l'hygiène et l'assainissement.

2. Planification : Concevoir un cadrage sous-sectoriel de l'EPPE permettant de définir une politique pour la petite enfance (ou pour le préscolaire) assortie de plans d'action.

Exemples de plans d'action :

- Implantation systématique de classes préscolaires dans les écoles primaires ;
- Expansion de l'offre par le modèle communautaire pour les populations rurales ;
- Développement de programmes d'éducation parentale pour la prise en charge de la prime enfance (0/3ans) ;
- Systématisation de l'encadrement de l'offre de préscolaire privé ;
- Amélioration de la qualité des apprentissages ;
- Mise en place de paquets de services intégrés ;
- Promotion d'un pilotage et d'une coordination ouverts à la participation communautaire et au partenariat avec le secteur privé.

3. Équité : Développer d’abord un an d’EPPE pour tous, y compris les enfants à besoins spécifiques, puis deux ans (objectif qui paraît réaliste d’ici 2030, au moins pour les pays qui ont déjà réussi à mettre en place un an d’EPPE) ;

4. Qualité : Évaluer la qualité des services d’EPPE, en adoptant non seulement des indicateurs quantitatifs, mais aussi des indicateurs permettant d’évaluer la qualité des services de l’EPPE, dans ses caractéristiques structurelles et organisationnelles et notamment des éléments « qualité » des processus, ayant un impact sur le développement des enfants (physique, cognitif, linguistique et socioémotionnel).

5. Cadre pédagogique : Construire un cadre pédagogique / éducatif de référence à partir des besoins et compétences des jeunes enfants, dans une perspective holistique du développement, afin d’autoriser un bilan de compétences à l’entrée au primaire.

Éléments d’un cadre pédagogique

- des objectifs ;
- les compétences à développer (communication orale en langues, compétences cognitives, habiletés sociales, motricité, etc.) ;
- des exemples d’activités et de contenus en fonction des contextes des pays africains (pour une prise en compte des valeurs, du contexte économique, des pratiques sociales de référence) ;
- des modules d’éducation inclusive pour une meilleure gestion des enfants à besoins spécifiques.

Il est important de considérer que : loin de pouvoir être implantée ou déployée de manière uniforme dans les différents pays, l’EPPE doit continuer

à être développée de manière à la fois résolue et équitable, en acceptant des formes très diversifiées de modèles et en favorisant des prestations de service de la part des membres de la communauté pour la socialisation des enfants dans les valeurs sociales de référence du territoire. Mais il convient d'encadrer les initiatives par une expertise appropriée au niveau de l'État, vu la diversification de l'offre éducative (crèches communautaires, éducation religieuse, Daara préscolaire, franco-arabe préscolaire, structures arabo-islamiques préscolaires).

6. Articuler éducation préscolaire et enseignement primaire

- en attachant une à deux classes préprimaires aux écoles primaires, notamment dans les pays de l'Afrique subsaharienne ;
- en développant une politique et des stratégies hardies d'utilisation des langues nationales au préscolaire (des langues que les enfants du préscolaire comprennent), pour faciliter l'intégration scolaire des enfants, avec l'introduction progressive des apprentissages en français, notamment pour préparer à l'écrit, ce qui suppose de former les enseignants locuteurs de ces langues parlées par les enfants aux stratégies d'enseignement ;
- en mettant l'accent sur la pédagogie par le jeu comme source de motivation au cours des apprentissages ; ceci suppose de développer la fabrication de matériels didactiques avec les matériaux locaux et adaptés au contexte socioculturel.

7. Procéder à des évaluations nationales

- relatives aux modèles préscolaires existants ; en identifier les lacunes et stabiliser les modèles les plus efficaces impliquant les parents et la communauté afin de construire le contenu du préscolaire ;
- relatives aux acquis d'apprentissage des enfants fréquentant les structures d'EPPE avant l'entrée au primaire.

Construire des évaluations nationales de l'EPPE

- Les évaluations nationales ne peuvent se limiter aux outils internationaux concernant les seules compétences académiques (littératie, numératie, etc.).
- Elles doivent s'appuyer sur des méthodes qui tiennent compte des possibilités d'apprentissage auxquelles les enfants ont accès chez eux (Serpell et Nsamenang, 2017).

Des travaux de recherche et développement en psychométrie sont nécessaires avec des experts locaux, non seulement pour adapter des tests d'origine occidentale, mais aussi pour concevoir des outils nouveaux en accord avec les conceptions du développement des enfants en Afrique et les modes de socialisation propres aux pays d'Afrique subsaharienne.

8. Pour des professionnels compétents, prévoir une formation de qualité pour les enseignants des structures de l'EPPE afin qu'ils répondent aux exigences minimales de la formation d'enseignant (préalable à l'exercice ou en cours d'exercice), leur qualification ne devant pas être moindre que celle des professionnels de l'école primaire, compte tenu des enjeux de l'EPPE.

Plusieurs mesures peuvent contribuer à la qualité professionnelle des intervenants :

- recruter des ressources humaines (intervenants et encadreurs) proportionnellement aux objectifs quantitatifs planifiés par chaque État et gouvernement membre de la CONFEMEN;
- rationaliser le ratio inspecteur / éducateurs pour rapprocher les périodes de formation continue et de visites de classe ;
- intégrer dans la formation initiale et continue de modules d'éducation inclusive pour une meilleure gestion des enfants à besoins spéciaux ;
- développer des mesures incitatives pour motiver les intervenants

afin de rationaliser leur mobilité et donc engendrer un encadrement des enfants qui soit stable, continu, et donc plus efficace ;

- créer des structures unifiées et spécifiques de formation pour l'EPPE ou, si l'option est la polyvalence dans la formation (instituteurs / éducatrices), augmenter le temps de formation en mettant l'accent sur le volume horaire alloué au parcours différencié en EPPE ;
- systématiser la formation continue des intervenants évoluant dans les structures « non conventionnelles » pour garantir des impacts homogènes sur le profil de sortie des enfants accueillis ;
- développer une stratégie de validation des acquis de l'expérience (VAE) assortie d'un relèvement du niveau académique et professionnel (formation diplômante) pour les intervenants expérimentés évoluant dans les structures d'EPPE, mais n'ayant pas le diplôme de base ou les diplômes professionnels requis.

9. Investir dans l'EPPE en comptant surtout sur les ressources propres de chaque pays pour atteindre les objectifs de l'ODD4, en relevant la part des dépenses publiques allouées au sous-secteur de l'éducation préscolaire et en mobilisant davantage les collectivités locales et le secteur privé national pour réduire les coûts supportés par les familles afin qu'ils acceptent de confier leurs enfants à des structures éducatives.

10. Impliquer les parents d'élèves et les organisations de la société civile, à travers des organes de partenariat, dans la gestion des structures d'EPPE, pour plus d'efficacité dans la mobilisation des ressources et plus de transparence dans leur management.

4.2. RECOMMANDATIONS POUR LA CONFEMEN

1. Répondre aux demandes d'appui des États et gouvernements membres de la CONFEMEN pour construire leur programme-cadre au service du développement de la petite enfance à moyen terme.

2. Définir avec les États et gouvernements membres de la CONFEMEN des options flexibles réalistes et réalisables avec des seuils minimaux, pour un relèvement progressif des valeurs de leurs indicateurs en rapport avec l'ODD 4.

Rappel des indicateurs de l'ODD4

- 4.2.1 Pourcentage d'enfants de moins de cinq ans dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe ;
- 4.2.2 Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe ;
- 4.2.3 Pourcentage d'enfants de moins de cinq ans vivant dans un environnement d'apprentissage positif et stimulant à la maison ;
- 4.2.4 Taux brut de scolarisation dans l'éducation de la petite enfance (a) au préprimaire et (b) dans le développement éducatif de la petite enfance ;
- 4.2.5 Nombre d'années d'enseignement préscolaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti par le cadre juridique ;
- 4.c.1 Pourcentage d'enseignants dans le préscolaire : qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonction ou en cours d'activité) les formations minimums organisées pour les enseignants (notamment dans le domaine pédagogique), requises pour l'enseignement à un niveau pertinent dans un pays donné ;

- 4.c.2 Ratio élèves/enseignants formés, par niveau d'études ;
- 4.c.3 Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'études et type d'établissement ;
- 4.c.4 Ratio élèves/enseignants qualifiés, par niveau d'études ;
- 4.c.5 Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de formation et de qualification ;
- 4.c.6 Taux d'attrition des enseignants par niveau d'études ;
- 4.c.7 Pourcentage d'enseignants qui ont bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation.

3. Accompagner les pays en situation d'urgence, de conflits ou de post-conflit à atteindre les enfants les plus défavorisés et vulnérables, notamment en Afrique subsaharienne, dans la planification et la mise en œuvre d'objectifs visant à s'assurer que l'EPPE est inscrit dans les planifications stratégiques sectorielles de l'éducation, à mobiliser les investissements (international et national) dans l'EPPE et à promouvoir les partenariats régionaux et locaux innovants qui encouragent les investissements des partenaires publics et privés pour l'EPPE.

4. Soutenir tous les États et gouvernements membres de la CONFEMEN dans la conception de stratégies et protocoles d'évaluations nationales pour assurer la comparabilité des modèles préscolaires existants, et pour évaluer les acquis d'apprentissage des enfants fréquentant les structures d'EPPE avant l'entrée au primaire.

CONCLUSION

Le programme universel des ODD, « [...] applicable à tous les pays du monde, au Nord comme au Sud. » (UNESCO, 2017b, p. 9), constitue « un engagement intergouvernemental et un « plan d'action pour l'humanité, la planète et la prospérité ». » (UNESCO, 2017b, p. 7). Selon l'UNESCO :

Tous les États membres, l'ensemble du système des Nations Unies, les experts et les représentants de la société civile, du monde des entreprises et, le plus important, des millions de personnes du monde entier, ont pris l'engagement de concrétiser ce large programme qui s'attaque aux préoccupations communes de la planète tout entière et de promouvoir le bien public. (2017b, p. 7).

Les pays se sont donc engagés et ont le devoir de concevoir une EPPE inclusive, pour tous les enfants, quelles que soient les contraintes qui pèsent sur leur développement (contraintes socioéconomiques ou familiales, bilan biomédical, handicap, etc.). C'est l'intérêt supérieur des enfants qui prime et il apparaît essentiel de les accompagner au mieux dans leur développement, et ce, dans toutes ses dimensions, et aussi tôt que possible.

Rappelons ici également que l'augmentation de l'accès aux services d'EPPE ne peut se faire sans des ressources humaines en quantité suffisante et de qualité optimale pour l'encadrement efficace des structures d'EPPE, dans le respect de principes fondamentaux devant guider l'accompagnement des parents dans l'éducation de la petite enfance.

Si l'indicateur mondial 4.2.2. (Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage, un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire, par sexe) est relatif à un an (seulement) d'EPPE d'ici 2030 partout dans le monde, il doit être compris comme un engagement minimal universel, y compris pour les pays à faible revenu qui n'ont pas encore pu assurer cette EPPE, « de qualité et équitable », pour tous les enfants sur l'ensemble de leur territoire.

Pour autant, chaque pays, partant de sa situation actuelle, doit poursuivre le développement de cette EPPE à la hauteur de ses ambitions pour les nouvelles générations, à la fois en qualité, en équité et en nombre d'années avant l'école primaire.

Ce document de réflexion et d'orientation s'inscrit dans une dynamique actuelle de réflexion sur le préscolaire et son importance dans la construction des sociétés du 21^s. Rappelons la responsabilité collective qui nous incombe pour assurer leur protection (conditions de vie et de santé) et leur éducation dans toutes ses dimensions, dès la petite enfance : communication, compétences cognitives et langagières, conscience de soi et d'autrui, apprentissage des rôles sociaux et des responsabilités dans la communauté, découverte du monde, etc.

Dès la petite enfance, l'organisation sociale transmet des pratiques, des valeurs, des objets culturels qui vont construire cette « niche de développement » propre à chaque contexte de vie, dans laquelle l'enfant va grandir et « pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village. »

Pour concevoir des services d'EPPE efficaces et adaptés aux sociétés africaines, il faut prêter une extrême attention aux réalités socioculturelles qui prévalent, en particulier dans les régions rurales et, notamment, aux forces et aux faiblesses des connaissances, attitudes et pratiques locales concernant l'éducation des enfants. (Serpell et Nsamenang, 2017, p. 254).

« L'apprentissage commence dès la naissance. Cela implique qu'on accorde l'attention voulue aux soins aux enfants et à leur éducation initiale [...] » (UNESCO, 1990, p. 6). Cette Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, mise en exergue de ce rapport, date de près de 30 ans. Elle reste toujours d'actualité.

La mise en œuvre de ces recommandations n'ira pas sans difficulté, mais l'éducation de la petite enfance est un investissement sur l'avenir.

GLOSSAIRE

Classification internationale type de l'éducation (CITE)

Système de classification destiné à permettre de rassembler, compiler et mettre en forme des statistiques et des indicateurs comparables de l'éducation, tant dans les différents pays qu'à l'échelle internationale. Créé en 1976, ce système a été révisé en 1997 et 2011.

Source : UNESCO, 2017a, p. 427.

Dépenses publiques d'éducation

Ensemble des dépenses courantes et des dépenses d'équipement consacrées à l'éducation par les autorités locales, régionales et nationales, y compris les municipalités. Les contributions des ménages ne sont pas prises en compte. L'expression couvre les dépenses publiques relatives aux établissements publics comme aux établissements privés.

Source : UNESCO, 2017a, p. 427.

Éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Ensemble des dispositions assurant l'accueil et l'éducation des enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire, quels que soient l'agencement, le financement, les heures d'ouverture ou le contenu du programme.

Source : OCDE, 2018, p. 188.

Éducation et protection de la petite enfance (EPPE)

Services et programmes destinés à favoriser la survie, la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants – notamment dans les domaines de la santé, de la nutrition et de l'hygiène, ainsi que du développement cognitif, social, affectif et physique -, entre la naissance et l'entrée à l'école primaire.

Source : UNESCO, 2017a, p. 427.

Enseignement préprimaire (niveau 0 de la CITE)

Programmes qui se situent au stade initial de l'instruction organisée et qui sont essentiellement destinés à préparer de très jeunes enfants, âgés d'au moins 3 ans, à un environnement de type scolaire et à ménager une

transition entre la famille et l'école. Diversement appelés éducation de la prime enfance, puériculture, éducation préscolaire, maternelle, jardin d'enfants ou éducation de la petite enfance, ces programmes constituent la composante la plus formelle de l'EPPE. À l'issue de ces programmes, les enfants poursuivent leur éducation au niveau 1 de la CITE (enseignement primaire).

Source : UNESCO, 2017a, p. 427.

Enseignement préscolaire

Voir enseignement préprimaire.

Enseignement primaire (niveau 1 de la CITE)

Programmes le plus souvent conçus pour donner aux élèves une bonne éducation de base en lecture, écriture, mathématiques ainsi que des connaissances élémentaires dans d'autres matières telles que l'histoire, la géographie, les sciences exactes et naturelles, les sciences sociales, les arts plastiques et la musique.

Source : UNESCO, 2017a, p. 427.

Établissements privés

Établissements qui ne sont pas dirigés par des autorités publiques, mais contrôlés et gérés, dans un but lucratif ou non, par des organismes privés tels que des organisations non gouvernementales, des organismes religieux, des groupes d'intérêts spécifiques, des fondations ou des entreprises

Source : UNESCO, 2017a, p. 428.

Financement initial de l'enseignement par les administrations publiques

Total des dépenses (dépenses courantes et en capital) des administrations publiques (locales, régionales et centrales) pour l'éducation moins les transferts internationaux au gouvernement pour l'éducation. Lorsqu'on l'exprime en proportion du PIB, le financement gouvernemental initial de l'éducation est divisé par le produit intérieur brut (PIB) national.

Source : ISU, Centre de données en ligne

Nombre d'années d'enseignement préscolaire (i) gratuit et (ii) obligatoire garanti par le cadre juridique

Le nombre d'années d'enseignement préprimaire auquel les enfants ont légalement droit qui sont gratuites ou obligatoires, ou les deux. La plupart des pays ont une législation qui spécifie les âges et le niveau d'enseignement (généralement l'enseignement préprimaire et primaire) auquel les enfants doivent commencer l'école. Ce type de législation spécifie également le nombre d'années d'enseignement qui sont garanties ou l'âge auquel les jeunes peuvent quitter l'enseignement, ou dans certains cas les deux. Le nombre d'années d'enseignement préprimaire auquel les enfants ont légalement droit doit idéalement correspondre au nombre d'années d'études de l'enseignement préprimaire que les enfants doivent avoir achevées avant d'être autorisés à entrer dans le cycle primaire.

Source : ISU, 2017, p. 32.

Petite enfance

La période des premières années de la vie de l'enfant. Dans le cadre de la présente étude, cette période est utilisée dans sa définition la plus large, soit la période de 0 à 6 ans.

Source : Florin, 2018.

Population d'âge scolaire

Population de la tranche d'âge correspondant officiellement à un niveau d'enseignement donné, scolarisée ou non.

Source : UNESCO, 2017a, p. 428.

Produit intérieur brut (PIB)

Valeur de l'ensemble des biens et services finals produits dans un pays au cours d'une année (voir aussi «produit national brut»).

Source : UNESCO, 2017a, p. 428.

Ratio élèves/enseignant (REE), ou taux d'encadrement

Nombre moyen d'élèves par enseignant dans un niveau d'enseignement donné.

Source : UNESCO, 2017a, p. 428.

Taux brut de scolarisation (TBS)

Nombre total d'élèves ou d'étudiants inscrits dans un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population de la tranche correspondant officiellement à ce niveau d'enseignement. Le TBS peut dépasser 100% en raison des admissions tardives ou précoces et/ou des redoublements.

Source : UNESCO, 2017a, p. 428.

Taux de participation à des activités organisées d'apprentissage (un an avant l'âge officiel d'entrée dans le cycle primaire)

Le pourcentage d'enfants d'une classe d'âge donnée qui participent à un ou plusieurs programmes d'apprentissage organisés, notamment les programmes qui proposent une combinaison d'enseignement et de soins. La participation à l'éducation de la petite enfance et à l'enseignement primaire sont tous deux inclus. La classe d'âge variera par pays en fonction de l'âge officiel d'entrée dans le cycle primaire. Un programme d'apprentissage organisé consiste en une série cohérente ou une séquence d'activités éducatives conçues dans l'intention d'obtenir des résultats de l'apprentissage prédéterminés ou l'accomplissement d'une série de tâches éducatives spécifiques. Les programmes de développement de la petite enfance ou de l'enseignement primaire sont des exemples de programmes d'apprentissage organisé.

Source : ISU, 2017, p. 25.

ANNEXES

ANNEXE 1

Fiche de collecte d'informations sur les initiatives en matière de développement de la petite enfance et d'éducation préscolaire des États et gouvernements membres de la CONFEMEN

1. Quel ministère est principalement en charge de l'éducation préscolaire dans votre pays ?
2. Quel ministère est principalement responsable du développement et des soins de la petite enfance dans votre pays ?
3. Pouvez-vous nous fournir les informations suivantes sur votre planification sectorielle⁴⁵ en complétant le tableau ci-après⁴⁶ :

Intitulé du plan sectoriel ou du document de planification dans lequel figure le préscolaire et/ou le développement et les soins de la petite enfance :

Description

Période de mise en œuvre

Indiquer les principaux éléments du dernier diagnostic contextuel formulé sur le préscolaire dans votre pays

Quels sont les objectifs stratégiques assignés au préscolaire dans votre plan de développement actuel ?

Quels sont les objectifs quantitatifs ? Quels sont les objectifs qualitatifs ?

Formation et encadrement des acteurs de l'EPPE

Enseignants, éducateurs et personnel offrant des services aux enfants et aux parents : Quelle est leur formation ?

Quelles sont leurs conditions de travail (volume horaire d'enseignement, montant du salaire) ?

⁴⁵ Le type de document qui présente ces informations peut varier d'un pays à un autre. Par exemple, dans certains pays il peut s'agir d'une stratégie ou d'un plan stratégique ou encore d'une politique.

⁴⁶ Certaines questions présentaient des problèmes sur le plan méthodologique. Elles ont été retirées de la fiche et l'information fournie n'a pas été utilisée.

Quel est le mode de recrutement ? Quels sont les effectifs ?

Quelles sont les modalités de prise en compte des parents dans le préscolaire ?

Environnement scolaire

Le matériel didactique (guide pédagogique pour l'enseignant) est-il disponible, des kits ludiques sont-ils distribués aux écoles ? Des mallettes parents sont-elles distribuées ?

Résultats

Quels sont les indicateurs de suivi/évaluation liés au préscolaire figurant dans le plan sectoriel ?

4. Pouvez-vous nous fournir la documentation sur les programmes préscolaires suivants : santé et hygiène ; compétences sociales ; littératie ; numératie. ?
5. Y a-t-il un programme ou un exemple de bonnes pratiques en lien avec le préscolaire mis en œuvre dans votre pays que vous aimeriez partager ici ?

Merci de transmettre la documentation en lien avec les initiatives présentées ainsi que tout document complémentaire jugé pertinent.

ANNEXE 2

Indicateurs sur la scolarisation au préprimaire, le pourcentage d'élèves inscrits dans des établissements privés, les systèmes éducatifs et le financement de l'éducation dans les États et gouvernements membres de la CONFEMEN

États/gouvernements membres de la CONFEMEN répartis selon les régions	Taux brut de scolarisation au préprimaire (%)			Pourcentage d'élèves inscrits au préprimaire dans des établissements privés (%)	Âge d'admission au préprimaire (ans)
	Total	M	F		
Afrique subsaharienne et Océan Indien					
Bénin	23,9*	23,6*	24,3*	31,9*	4
Burkina Faso	3,1	3,1	3,0	74,5	3
Burundi	14,2	14,0	14,4	53,3	5
Cameroun	39,6	39,2	39,9	62,7	4
Cap Vert	71,6	70,7	72,6	59,7	3
Djibouti	6,6**	6,7**	6,6**	84,5**	4
République centrafricaine	-	-	-	-	3
Comores	-	-	-	-	3
Congo	-	-	-	-	3
Côte d'Ivoire	7,6	7,6	7,7	27,4	3
Gabon	-	-	-	-	3
Guinée	-	-	-	-	4
Guinée Bissau	-	-	-	-	3
Madagascar	28,5	27,3	29,8	35,1	3
Mali	4,4	4,3	4,5	78,9	3
Maurice	104,6	103,8	105,4	78,8	3
Mauritanie	10,2*	9,0*	11,4*	-	3
Niger	7,9	7,8	8,0	6,7	4
République démocratique du Congo	4,4*	4,3*	4,6*	-	3
Rwanda	18,2	17,9	18,5	48,1	4
Sao Tomé et Principe	51,4	49,3	53,6	7,3	4
Sénégal	15,9	14,9	16,8	64,5	3
Seychelles	102,7	100,8	104,7	10,6	4
Tchad	-	-	-	-	3
Togo	17,4*	17,1*	17,6*	31,6*	3

	Durée d'études du préprimaire (années d'études)	Nombre d'années d'enseignement préprimaire gratuit garanti dans les cadres juridiques	Financement initial de l'enseignement par les administrations publiques en pourcentage du PIB (%)	
			Total	préprimaire
	2	-	4,0*	0,2*
	3	-	4,1*	-
	2	-	-	-
	2	-	-	-
	3	-	5,4	0,1
	2	2	-	-
	3	-	-	-
	3	-	4,3*	0,3*
	3	3	-	-
	3	-	4,7*	0,1*
	3	-	-	-
	3	-	-	-
	3	-	-	-
	3	3	-	-
	4	4	3,8*	0,01*
	2	-	5,1**	0,1**
	3	3	2,6	0,01
	3	-	6,0*	0,5*
	3	-	2,3*	-
	3	-	3,5	0,3
	2	-	-	-
	3	-	7,1*	0,3*
	2	-	-	-
	3	-	-	-
	3	-	5,1	0,1

États/gouvernements membres de la CONFEMEN répartis selon les régions	Taux brut de scolarisation au préprimaire (%)			Pourcentage d'élèves inscrits au préprimaire dans des établissements privés (%)	Âge d'admission au préprimaire (ans)	
	Total	M	F			
Asie de l'Est et Pacifique						
Cambodge	19,4	18,8	19,9	14,7	3	
Laos (Lao RDP)	40,1	39,5	40,8	18,0	3	
Vanuatu	101,6*	103,1*	99,9*	100,0*	4	
Vietnam	86,8	88,4	84,9	12,8	3	
Europe et Amérique du Nord						
Bulgarie	80,7	81,3	80,2	1,4	3	
Canada	-	-	-	-	-	
Canada Nouveau-Brunswick	-	-	-	-	-	
Canada Québec	-	-	-	-	-	
ERY de Macédoine	36,0*	36,1*	35,9*	1,8	3	
France	109,3*	109,0*	109,6*	12,8	3	
Fédération Wallonie-Bruxelles	-	-	-	-	-	
Luxembourg	93,0*	94,2*	91,7*	-	-	
Roumanie	87,0	86,9	87,1	3,7	3	
Suisse	104,8	105,1	104,4	4,9	5	
Afrique du Nord et Asie occidentale						
Égypte	29,9	30	29,6	24,8	4	
Liban	85,9	88	83,7	74,1	3	
Maroc	50,2	55	45,7	88,0	4	
Tunisie	44,4	44	44,3	79,2	3	
Amérique latine et Caraïbes						
Haïti	-	-	-	-	3	
	* : année scolaire ou exercice financier s'achevant en 2015					
	** : année scolaire ou exercice financier s'achevant en 2017					
	Source : UIS.STAT					

	Durée d'études du préprimaire (années d'études)	Nombre d'années d'enseignement préprimaire gratuit garanti dans les cadres juridiques	Financement initial de l'enseignement par les administrations publiques en pourcentage du PIB (%)	
			Total	préprimaire
	3	-	-	-
	3	-	-	-
	2	-	5,5	-
	3	1	-	-
	4	4	-	-
	-	-	-	-
	-	-	-	-
	-	-	-	-
	3	-	-	-
	3	3	-	-
	-	-	-	-
	-	-	-	-
	3	3	-	-
	2	2	-	-
	2	-	-	-
	3	-	-	-
	2	-	-	-
	3	-	6,6*	-
	3	-	-	-

ANNEXE 3

Résumé des panels de discussion de la 58^e session ministérielle

PANEL 1 : Quels curriculums pour les élèves du préscolaire ?

Participants : *Burkina Faso ; Mali ; Gabon ; Roumanie ; Seychelles.*

Modérateur : *CIEP*

L'offre préscolaire au Burkina Faso

L'offre préscolaire burkinabè est, à ce jour, plutôt faible, concentrée dans les milieux urbains et dominée par le privé. Le système éducatif est toutefois, depuis 2015, en pleine réforme curriculaire, et ce du pré au post primaire. L'un des objectifs majeurs de cette réforme est d'adapter le primaire pour accueillir convenablement aussi bien les enfants préscolarisés que ceux qui n'ont pas eu accès au préprimaire. La réforme implique également la création de quatre champs disciplinaires d'intervention éducative, soit (1) langues et communications (2) mathématiques, sciences et technologies (3) sciences humaines et sociales, et (4) EPS, arts, culture et production. Ces curricula sont actuellement en phase d'expérimentation, et leur application dans les classes est facilitée par de la documentation, des ressources pédagogiques et des outils de planification, de gestion et d'exécution mis à la disposition des enseignants.

L'offre préscolaire au Gabon

L'offre préscolaire gabonaise est divisée entre les écoles confessionnelles, publiques et privées, les deux dernières étant les plus nombreuses et en nombre similaire. Le curriculum guidant le préscolaire depuis 1984 contenait des lignes directrices concernant la connaissance du corps, le développement des aptitudes perceptivo-motrices, la connaissance de soi et du monde, l'initiation à la langue officielle, l'initiation au raisonnement et à la logique, l'éclosion de la créativité, la découverte de la vie sociale et la préparation à la lecture, à l'écriture et au calcul chez les 4-5 ans. Ce programme fut toutefois modifié par une loi de 2004, qui créa un nouveau programme en cinq domaines, soit la communication et l'expression orale, le développement psychomoteur, le développement artistique, le développement social et le développement cognitif. Cette réforme doit permettre d'harmoniser le système d'enseignement aux niveaux préprimaire, primaire et secondaire, de donner plus de cohérence entre les ordres d'enseignement et d'intégrer les thématiques en réponse aux problématiques nouvelles du 21^e siècle. Les principaux défis auxquels fait face le gouvernement gabonais en matière d'éducation sont la revalorisation de l'école publique, l'encadrement du secteur privé, l'amélioration du curriculum et de l'environnement scolaire et l'augmentation de l'offre éducative.

Période de questions

- **Contrôle et encadrement du préscolaire.**

Au Mali, en vertu de la décentralisation, les collectivités sont responsables du contrôle des institutions et de l'élaboration de la carte scolaire, alors que le département de l'éducation nationale se charge de la certification de la qualité des enseignants et du matériel pédagogique.

Au Gabon, l'élaboration de la carte scolaire gabonaise est actuellement en cours et elle devrait aider à la planification de l'offre préscolaire. Elle a également mentionné qu'il est question de coordonner les actions entre le ministère de l'Éducation nationale et d'autres ministères pour établir une offre publique d'EPPE, notamment pour les 0-3 ans.

- **Stratégies visant à inverser la tendance de prédominance du privé dans le préprimaire.**

Au Burkina Faso, la stratégie gouvernementale passe par l'établissement de classes préscolaires dans toutes les écoles primaires et la formation des éducateurs dans des écoles nationales d'enseignement primaire.

Au Mali, on considère que l'inversion de la tendance est très difficile en milieu urbain, alors qu'en milieu rural, où il n'y a pratiquement pas d'offre préscolaire, elle passe par la formation d'éducateurs pour animer l'EPPE dans des structures communautaires.

Au Gabon, la stratégie est plutôt d'accepter la domination du privé qui s'est développé en l'absence d'offre publique, mais d'assurer un contrôle gouvernemental sur ces écoles et, éventuellement, d'adopter une approche basée sur le partenariat public-privé.

Concernant le budget alloué à l'EPPE, les réponses du Mali et du Gabon ont montré que le financement n'est pas à la hauteur des défis à relever.

Finalement, il a été question de **l'utilisation des TICs dans la formation des enseignants**. Les représentants du **Burkina Faso, du Mali et du Gabon** ont tous reconnu l'utilité potentielle des TICs pour la formation des éducateurs de l'EPPE, notamment parce qu'elles permettraient d'importantes économies, mais ont souligné que l'accès à l'internet en milieu rural est, pour le moment, souvent défaillant. Plutôt que d'améliorer la connectivité à internet, la priorité actuelle est de développer l'accès à l'électricité et à l'eau dans les écoles.

PANEL 2 : Comment aborder la transition entre le préscolaire et le primaire ? Les compétences nécessaires à acquérir ?

Participants : *Canada-Québec, UNICEF, Maroc.*

Modérateur : *Gabon*

La stratégie *Tout pour nos enfants* du Canada-Québec

Il s'agit d'une stratégie d'intervention précoce auprès des enfants de 0 à 8 ans dont l'objectif est de donner à tous les enfants une chance équitable d'entreprendre leur éducation du bon pied. En effet, une étude a souligné le fait que près de 25% des jeunes entrent à la maternelle en présentant un facteur de vulnérabilité, pourcentage que le gouvernement québécois entend réduire à 20% d'ici 2025. L'intervention précoce offerte permet ainsi de répondre rapidement aux difficultés des enfants, de leur offrir de meilleures conditions d'apprentissage, de diversifier les occasions d'acquisition de compétences et d'assurer des interventions continues auprès d'eux et de leurs parents. À long terme, ce programme doit contribuer à réduire la pauvreté et les inégalités, accroître la participation citoyenne et améliorer la qualité de vie globale.

Élargissement de la couverture de l'offre préscolaire en Afrique de l'Ouest : travaux de l'UNICEF

Le représentant de l'UNICEF a d'abord souligné que l'un des objectifs de son organisation est d'encourager l'élargissement de la couverture de l'offre préscolaire en Afrique de l'ouest et du centre de manière à réduire le nombre d'enfants non scolarisés. L'organisation a donc établi plusieurs modèles d'évaluation des politiques nationales, évaluant notamment les taux de couverture futurs selon les flux démographiques, les pratiques parentales et les compétences des élèves lors de leur entrée au primaire. Avec cette dernière étude, l'UNICEF a constaté que le préscolaire a un impact positif sur la préparation des enfants pour le primaire, et que ses bienfaits sont plus prononcés chez les enfants ayant fréquenté le privé. Ils ont également constaté que les bienfaits du préprimaire sont presque entièrement atteints après deux années de préscolarisation, ce qui remet en question la pertinence de la 3^e année. Ils ont également constaté que la formation pédagogique des enseignants a un effet positif beaucoup plus important que leur niveau de formation générale. Il a également mentionné que, dans plusieurs pays, les curricula préscolaires devraient être ajustés pour préparer les jeunes à la langue non locale utilisée dans l'enseignement. Il souligne finalement que cette évaluation doit permettre aux ministères de l'éducation d'ajuster les curricula du primaire en fonction des besoins des plus démunis.

Le Taux de scolarisation au préscolaire au Maroc

Le Maroc a d'abord souligné que seule la moitié des jeunes Marocains en âge d'être préscolarisés le sont et que l'offre préprimaire en milieu rural est quasi inexistante, ce qui implique une forte disparité entre les milieux géographiques, en plus d'inégalités d'accès entre les sexes. Le préscolaire du pays est fortement dominé par les écoles privées, traditionnelles et coraniques. Il souligne toutefois que la transition vers le primaire tend à être harmonieuse, notamment grâce à la législation ayant harmonisé l'âge d'entrée au primaire avec celui de la sortie du préscolaire.

Période de questions

Il y a d'abord eu une **question sur les données utilisées dans le cadre de l'enquête sur les compétences à l'entrée au primaire** par l'UNICEF, à quoi le représentant de l'UNICEF a répondu qu'elles sont basées sur des données nationales.

- **Formation des enseignants au préscolaire**

On a demandé aux panellistes s'il serait préférable d'avoir une formation commune pour les enseignants du préscolaire et du primaire,

Le représentant de l'UNICEF a répondu qu'avant de penser à une formation commune, il importait de pallier aux présents problèmes de formation des enseignants du préscolaire et du primaire, qui fait défaut dans plusieurs pays d'Afrique du centre et de l'ouest.

Le représentant du Maroc a quant à lui expliqué qu'en termes de formation des enseignants du préscolaire, plusieurs écoles préfèrent des éducateurs ayant reçu une formation générale plus courte, par souci d'économie au niveau des salaires.

- **Question sur l'importance des curricula pour assurer une transition harmonieuse du préscolaire au primaire.**

Le Maroc ainsi que le Canada-Québec ont expliqué que, dans leurs pays respectifs, le programme ou la loi sur les écoles définissent les compétences que doivent avoir les enfants pour leur transition vers le primaire.

Le Maroc a d'ailleurs souligné une difficulté spécifique au préscolaire coranique puisque ces écoles n'enseignent pas les bases du français qui est la langue utilisée dès la première année du primaire.

PANEL 3 : Gouvernance et financement du secteur préscolaire

Participants : *Canada Nouveau-Brunswick, Vietnam, Maroc.*

Modérateur : *Côte d'Ivoire*

Réforme de la gouvernance de l'EPPE au Canada Nouveau-Brunswick

Le Canada Nouveau-Brunswick a présenté les grandes lignes d'une importante réforme de la gouvernance de l'EPPE qui est en cours au Nouveau-Brunswick par l'intermédiaire de laquelle le gouvernement a décidé de faire des soins à la petite enfance un service public et social, au même titre que l'éducation primaire et secondaire et la santé. Le gouvernement a donc entrepris d'éliminer les obstacles à l'accès à l'EPPE pour rendre ce service abordable, inclusif et de qualité, notamment pour les familles défavorisées. Cette réforme est basée sur un modèle de garderies privées qui profitent de subventions provenant du gouvernement tant qu'elles respectent un certain nombre de normes gouvernementales, incluant notamment des limites quant aux frais exigés des parents et la participation au registre de places en garderies.

Le système préscolaire vietnamien

La représentante du Vietnam a d'abord brossé un portrait du système préscolaire vietnamien dominé par l'offre publique et obligatoire pour les enfants de 5 ans. Les taux de participation sont toutefois plus faibles pour les plus jeunes, notamment chez les 0-3 ans. La gouvernance de l'EPPE implique un certain nombre d'acteurs gouvernementaux et locaux. En effet, les provinces et districts contrôlent directement l'EPPE alors que le département de l'éducation préscolaire, qui fait partie du ministère de l'Éducation et de la Formation, établit les programmes et curricula, les normes professionnelles, les normes d'accréditation des écoles, etc. La gestion de l'EPPE passe également par d'autres agences appartenant à divers ministères et niveaux de gouvernance, notamment en ce qui a trait à l'embauche des enseignants et le financement.

Réforme visant à augmenter l'accès au préscolaire au Maroc

Le représentant du Maroc a présenté une réforme entamée en 2015 dont l'objectif est d'atteindre un taux de préscolarisation de 100% d'ici 2027-2028. Toutefois, tel que souligné dans le précédent panel, la couverture préscolaire est particulièrement défaillante en région rurale, ce qui soulève une importante problématique. En effet, les décideurs du domaine de l'éducation cherchent actuellement à trouver un système qui permettrait de couvrir rentablement un territoire aussi peu densément peuplé. L'embauche d'un éducateur par village mènerait à des classes de seulement 5 ou 6 élèves, ce qui résulterait en des coûts par enfant énormes. Le gouvernement considère donc l'inclusion du préscolaire dans des classes multiniveaux ou encore l'établissement de services de transport pour les enfants du préscolaire en milieu rural. M. Tazi souligne d'ailleurs vouloir observer les solutions existant dans d'autres pays africains pour pouvoir s'en inspirer. Il a également mentionné que plusieurs éducateurs du préscolaire marocain n'ont pas le niveau de formation requis et que le gouvernement y remédie par l'établissement de centres de ressources qui permettent d'assurer la formation continue des enseignants, notamment pendant les vacances scolaires. Pour conclure, M. Tazi a expliqué que le modèle de gouvernance du préscolaire adopté par le gouvernement marocain est basé sur un partenariat public-privé où des académies privées et autonomes dispensent l'enseignement préscolaire tout en contrôlées et financées par l'État.

Période de questions

- **Clarifications sur la gouvernance de l'EPPE**

Le **Canada Nouveau-Brunswick** a expliqué qu'actuellement, les parents néo-Brunswickois paient la majeure partie des frais d'EPPE et que le gouvernement offre un subside aux familles à faible revenu. Mais a précisé que ce système est en cours de mutation en vue d'augmenter la part de financement de l'État et assurer l'accessibilité des services.

Le Vietnam a souligné que l'implication des provinces et districts dans la gouvernance scolaire n'est pas unique au préscolaire puisque les autres niveaux d'éducation sont gérés de manière similaire.

Le Maroc a précisé que les écoles coraniques marocaines sont entièrement gratuites.

- **Part budgétaire dédiée à l'éducation**

Au Vietnam, 20% du budget national est dédié à l'éducation, et ce pourcentage atteint 25% **au Maroc**.

Le **Burkina Faso** est intervenu pour souligner qu'il est souvent conseillé, sur la scène internationale, d'allouer 20% du budget à l'éducation, mais que dans plusieurs contextes, cette part du budget est largement insuffisante.

ANNEXE 4

Initiatives et mesures des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en matière d'EPPE

<p>Bénin</p>	<p>● Coins de vie</p> <p>Il s'agit d'une initiative visant à encourager le développement de la spontanéité, des compétences socioaffectives ainsi que l'autonomie et la créativité chez les enfants d'âge préscolaire.</p> <p>Chaque classe de maternelle est dotée d'espaces d'activité thématiques nommés coin de vie, tels que le coin coiffure, le coin cuisine, le coin bibliothèque, le coin peinture, etc. Ils constituent des endroits où les enfants peuvent participer à des activités d'apprentissage, que ce soit, par exemple, en pratiquant des activités liées à des métiers ou en s'initiant à la lecture dans le coin bibliothèque.</p> <p>● Mesure pour empêcher le redoublement dans le préscolaire</p> <p>Il s'agit d'une mesure qui cible tous les enfants du préscolaire (2 ans et demi - 5 ans) et qui vise à augmenter le taux de rétention scolaire.</p> <p>Le ministère des Enseignements maternel et primaire du Bénin a pris la décision d'éliminer tout redoublement au cours des deux années du niveau préscolaire. Cette décision s'inscrit dans le contexte d'une politique plus large visant à limiter les redoublements dans le système d'éducation béninois (République du Bénin, 2004, p. 5), considérant qu'ils constituent une cause importante d'abandons scolaires, selon une étude menée conjointement par l'UNICEF et le MEMP (Compaore & Dagan, 2015, p. 3 de l'annexe 5).</p>
<p>Burkina Faso</p>	<p>● Bisongo, espace d'entraide communautaire pour l'enfance</p> <p>Les Bisongo sont définis comme étant « un cadre villageois familial destiné aux enfants de 3-6 ans pour leur assurer la protection, la sécurité, l'éveil tout en permettant aux mères de vaquer à leurs occupations et aux sœurs d'aller à l'école » (Yaro, 2005, p. 10).</p> <p>Ces espaces sont gérés à l'échelle communautaire par les comités de gestion qui sont notamment responsables de l'établissement des horaires du Bisongo (Yaro, 2005, p. 38), de sa gestion financière et du choix des « petites mamans » et « petits papas », qui sont les éducatrices et éducateurs communautaires travaillant avec les jeunes enfants (Yaro, Sanwidi, Ilboudo, Sawadogo & Yaro, 2011, p. 25-26). Les « petites mamans » et « petits papas », qui sont très majoritairement alphabétisés (85,7%), reçoivent une formation préalable de 3 à 4 semaines du ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (Yaro, 2005, p. 11-12). Les Bisongo contribuent, notamment par le jeu, les contes et le dessin, au bon développement cognitif de l'enfant tout en assurant son bien-être physique grâce aux activités sportives et au service de cantine. Les enfants y sont regroupés en fonction de leur âge et sont encadrés dans la langue locale (Yaro, 2005, p. 13, 37-39). Les résultats démontrent que les enfants ayant fréquenté un Bisongo ont, en moyenne, des résultats scolaires supérieurs au primaire (Yaro, Sanwidi, Ilboudo, Sawadogo & Yaro, 2011, p. 38-39).</p>

● **Programme préscolaire pour les enfants avec trouble TSA**

Ce programme permet aux enfants d'âge préscolaire (0-4 ans) ayant reçu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA) et à leur famille d'obtenir une intervention comportementale intensive précoce (ICIP) personnalisée.

Grâce à l'aide financière offerte par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, les parents dont un enfant d'âge préscolaire a reçu un diagnostic de TSA peuvent l'inscrire auprès d'une agence en autisme approuvée qui entreprendra une ICIP personnalisée avec l'enfant. Les rencontres personnalisées, d'une durée pouvant aller jusqu'à 20 heures par semaine, peuvent avoir lieu en milieu de service de garde, dans les locaux de l'agence ou, idéalement, au domicile familial. Elles peuvent avoir lieu en langue anglaise ou française, au choix des parents. Leur participation active est d'ailleurs fortement conseillée, puisqu'elle permet souvent aux enfants de réaliser d'importants progrès. Lorsque l'enfant atteint l'âge scolaire, l'agence et les écoles travaillent de concert pour assurer une transition harmonieuse, ce qui est notamment facilité par le fait que le personnel scolaire utilise les mêmes outils d'évaluation de l'apprentissage et de l'autonomie (MEDPE, 2018b).

● **Services d'intervention précoce**

Ces services, offerts aux enfants de 0-8 ans susceptibles d'accuser un retard de développement ainsi qu'à leurs familles, permettent d'offrir des services ciblés visant à assurer le sain développement des enfants.

Les agences d'intervention précoce, approuvées et financées par le ministère, constituent un point d'entrée unique où les besoins des familles sont d'abord évalués. L'agence peut ensuite établir avec les parents un plan d'intervention personnalisé pouvant inclure, selon les besoins de l'enfant et de sa famille, des visites à domicile, des groupes d'entraide, un programme de l'attachement, des activités de francisation, une orientation vers d'autres services communautaires et des activités de transition scolaire. L'agence est également responsable d'établir, pour chaque enfant et famille, des objectifs et des résultats mesurables spécifiques (MEDPE, 2016, p. 5-6).

● **Plan d'action des services de garderies éducatifs**

Ce plan vise, d'ici 2030, l'élimination des obstacles empêchant les familles d'enfants de 0-4 ans d'avoir accès à des services de garderie éducatifs abordables et de grande qualité.

Les services de garde éducatifs néo-brunswickois relèvent du domaine privé. Toutefois, la présente réforme implique d'abord un renforcement du système de gestion publique selon une approche locale et collaborative, impliquant une distanciation de la logique de marché. Le plan d'action propose d'abord le perfectionnement du personnel éducateur et la facilitation de l'accès à la formation à la petite enfance comme domaine professionnel. Le gouvernement prévoit également investir davantage dans les services de garderie éducatifs pour s'assurer qu'ils soient abordables pour les familles. Des changements législatifs assureront la primauté juridique des droits et de l'intérêt supérieur de chaque enfant (MEDPE, 2018a, p. 3).

<p>Canada- Québec</p>	<p>● Programme des classes de maternelle quatre ans à temps plein en milieu défavorisé (TPMD)</p> <p>Ce programme, dont l'objectif à long terme est la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, permet aux enfants provenant de milieux défavorisés d'accéder à la maternelle un avant l'âge d'admission régulier.</p> <p>Les TPMD ont été développés en s'appuyant sur des données démontrant que les enfants issus de milieux défavorisés fréquentent moins, en moyenne, les services de garde éducatifs et entrent plus fréquemment à la maternelle régulière avec des vulnérabilités sur le plan développemental (Fédération des syndicats de l'enseignement, p. 1). Ce programme, à coût nul pour les parents, permet aux enfants provenant des milieux ciblés de commencer à fréquenter l'école maternelle à temps plein dès l'âge de 4 ans. Cela permet d'abord d'identifier rapidement les vulnérabilités de l'enfant et d'intervenir en conséquence. Ces classes fournissent également aux enfants un environnement stimulant permettant leur bon développement et favorisant la transition vers l'école. Le gouvernement du Québec prévoit d'ouvrir davantage de classes de maternelle quatre ans dans les milieux défavorisés au cours des prochaines années.</p>
<p>Côte d'Ivoire</p>	<p>● Comité national de Développement intégré du jeune enfant (DIJE)</p> <p>Ce comité facilitera la coordination des actions entre les différents ministères œuvrant au bien-être de la petite enfance, permettant un bon développement global des enfants.</p> <p>Le DIJE sera piloté par le ministère du Plan et du Développement et permettra la coordination ente tous les ministères travaillant à la santé, à la nutrition, à la protection de l'eau, à l'hygiène, à l'assainissement, à l'éveil et à l'éducation des jeunes enfants. Il s'agit des ministères de:</p> <ul style="list-style-type: none">● l'Éducation nationale, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle ;● l'Emploi et de la Protection sociale ;● la Santé et de l'Hygiène publique ;● la Femme, de la Protection de l'enfant et de la Solidarité ;● la Justice et des Droits de l'homme ;● l'Intérieur ;● la Sécurité ;● des Infrastructures économiques ;● l'Environnement et du Développement durable.

Fédération Wallonie-Bruxelles	<p>• Programme PARLER (parler, apprendre, réfléchir, lire ensemble pour réussir)</p> <p>Ce programme cible les enfants de 3e année du préscolaire et de 3e année du primaire provenant d'écoles identifiées comme étant en écart de performance. Il doit contribuer à la lutte contre les inégalités sociales en réduisant les taux d'échec scolaire et en prévenant les difficultés d'adaptation scolaire et d'apprentissage de la lecture.</p> <p>Le programme PARLER est basé sur des recherches en psychologie cognitive de l'Université de Grenoble, en France. Il guide les enseignants dans la mise en place de pratiques pédagogiques éprouvées scientifiquement, notamment l'entraînement structuré des compétences fondamentales de la lecture. Concrètement, les enseignants organisent des séances d'entraînement de 30 minutes en petit groupe de niveau homogène, dont la fréquence est plus élevée pour les élèves les plus faibles. Les élèves y développent des compétences identifiées comme nécessaires à l'apprentissage de la lecture, tels que la conscience phonologique, la compréhension orale et le code alphabétique.</p>
France	<p>• Accueil plus fréquent des enfants de deux ans en éducation prioritaire</p> <p>Ce programme permet aux enfants de deux ans provenant de milieux défavorisés d'entrer précocement à l'école maternelle et a comme objectif la réduction de l'impact des inégalités sociales sur la réussite scolaire.</p> <p>En France, l'école maternelle pour tous commence à l'âge de trois ans. Toutefois, selon la disponibilité des places, les enfants de deux ans peuvent également être admis, notamment s'ils proviennent d'environnements sociaux défavorisés (MEN, 2018a). Le taux d'accueil des enfants de deux ans est deux fois plus fréquent dans le réseau d'éducation prioritaire (REP) et dans le réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+) que dans les autres écoles publiques. Le programme d'éducation prioritaire qui accueille des élèves français d'origine sociale défavorisée de la maternelle jusqu'au lycée « a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire » (MEN, 2018b).</p>
Guinée	<p>• Centres d'encadrement communautaires (CEC)</p> <p>Ces centres communautaires permettent l'encadrement préscolaire et le plein développement de jeunes guinéens de 3 à 6 ans, particulièrement dans les zones rurales.</p> <p>Ces centres, créés par le ministère des Affaires sociales avec l'appui de l'UNICEF et de l'IDA permettent aux enfants d'apprendre les bases de l'hygiène et de la vie en société tout en effectuant diverses activités d'éveil. Ces centres facilitent également l'enregistrement des naissances et permettent d'éduquer les parents sur les droits des enfants (DNEPPE, 2007, p. 9). En vertu de leur modèle de gestion communautaire, les salaires des éducateurs des CEC sont payés par la communauté, ce qui est problématique dans certaines communautés. Le gouvernement s'est toutefois engagé en 2015 à prendre en charge la moitié de leur salaire (République de Guinée, 2015, p. 12). Bien que le taux de préscolarisation reste faible, 14,6 %, l'ouverture de CEC additionnels devrait permettre d'atteindre l'objectif de 20% de préscolarisation en 2022 (Ministères en charge du secteur de l'éducation, 2014, p. 26).</p>

<p>Mali</p>	<p>● Programme national d'éducation parentale</p> <p>Ce programme, destiné aux parents d'enfants d'âge préscolaire (0-6 ans) ainsi qu'aux autres intervenants et membres de la communauté, a pour objectif de promouvoir auprès d'eux l'importance de satisfaire aux besoins intégrés des jeunes enfants afin de leur assurer un bon départ dans la vie et de les préparer pour l'école.</p> <p>Le programme consiste en la formation d'animateurs et animatrices communautaires qui travailleront avec les parents des communautés maliennes pour les sensibiliser et les informer sur divers enjeux liés au développement des enfants, tels que la santé, la nutrition, le VIH/sida, l'hygiène, la protection et l'éveil. L'animateur doit utiliser la langue parlée dans la communauté et adapter ses méthodes de communications aux réalités et à la culture locale (MEALN, 2013, p. 7).</p> <p>● Langage lecture mathématiques dans la petite enfance (LaLeMaPE) au foyer</p> <p>Cette initiative destinée aux parents d'enfants d'âge préscolaire et primaire (0-8 ans) a pour objectif d'assurer le bon développement global de l'enfant.</p> <p>Le programme implique la distribution, auprès des parents, de « boîtes à images » expliquant les bonnes pratiques que devraient adopter les parents pour optimiser le développement de l'enfant sur le plan moteur, cognitif, du langage, affectif, social, etc. Il existe différents documents correspondant à l'âge de l'enfant (0-3 ans, 3-6 ans, 6-8 ans).</p>
<p>Maurice</p>	<p>● Intégration des TICs dans le préscolaire</p> <p>Cette initiative doit permettre aux enfants d'âge préprimaire (3-5 ans) de s'initier aux TICs,</p> <p>Le gouvernement mauricien s'est engagé à rendre les TICs disponibles dans les classes du niveau préprimaire. Ces efforts ne constituent qu'une facette d'une grande stratégie d'achat de matériel informatique et d'intégration des TICs de l'éducation préprimaire au niveau tertiaire, de manière à s'assurer que les futurs travailleurs disposent de compétences informatiques comparables à celles de leurs pairs d'autres pays (Government Information Service, 2018) et faire du domaine informatique un domaine clef de l'économie mauricienne (Isaacs, 2007, p. 4-5).</p> <p>● Partenariat avec d'autres ministères et instances pour promouvoir le développement de la petite enfance</p> <p>Le modèle de gouvernance de l'EPPE passe par la Early Childhood Care and Education Authority (ECCEA) dont l'objectif est de promouvoir des politiques d'EPPE intégrées et de qualité pour tous les enfants de 3 à 5 ans.</p> <p>Le niveau préscolaire mauricien est administré par la ECCEA, qui comprend des représentants des ministères de l'Éducation, du Développement de l'enfant, des Finances, de la Santé et de la Sécurité sociale (Gouvernement de Maurice, 2007). Elle est responsable de l'application des politiques gouvernementales, de l'établissement de normes concernant les services d'EPPE, de l'inspection des institutions préscolaires et de la délivrance des permis d'exploitation (Gouvernement de Maurice, 2011).</p>

Maurice	<p>● Partenariat public-privé</p> <p>Cette initiative vise à établir des relations solides entre les écoles préprimaires privées mauriciennes et le gouvernement, notamment en permettant à ce dernier d'exercer un certain contrôle sur le préscolaire.</p> <p>Par l'entremise du programme de partenariat public-privé, la ECCEA offre un financement aux institutions préscolaires privées mauriciennes selon le nombre d'élèves à leur charge (UNESCO, 2015c, p. 8-10). Ces dernières, qui sont largement majoritaires dans le pays, doivent toutefois respecter les normes de la ECCEA et ont l'obligation de se soumettre à des inspections gouvernementales (Gouvernement de Maurice, 2011).</p>
Roumanie	<p>● Projet de réforme de l'éducation précoce</p> <p>Cette initiative a pour but de réhabiliter et de développer les infrastructures préscolaires, de contribuer au perfectionnement du personnel d'EPPE et d'améliorer la qualité globale des services d'EPPE.</p> <p>La Banque de Développement du Conseil de l'Europe et le gouvernement de la Roumanie ont investi conjointement pour améliorer le système d'éducation préscolaire roumain dans sa globalité. Ce projet incluait d'abord une phase infrastructurelle puisque certaines écoles maternelles devaient être réhabilitées, notamment en milieu défavorisé, et de nouvelles institutions devaient être construites. Les investissements ont aussi servi à la formation et au perfectionnement des différentes catégories de personnel, qu'il s'agisse des gestionnaires, des enseignants, des infirmiers, etc. La réforme implique également la fourniture de matériel éducatif, la création d'un réseau pour l'éducation et le développement et la mise en place de services pour les enfants ayant des handicaps et besoins spéciaux. La réforme doit globalement renforcer la capacité du ministère de l'Éducation nationale et des autorités locales à développer, évaluer et assurer le suivi des politiques éducatives.</p>
Sénégal	<p>● Modernisation des Daara</p> <p>Ce programme cherche à progressivement moderniser et institutionnaliser l'enseignement religieux au Sénégal, notamment au niveau préscolaire.</p> <p>De nombreuses familles d'Afrique subsaharienne choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles coraniques non formelles, que ce soit pour des raisons culturelles et religieuses, en raison d'une perception négative de l'éducation formelle ou, dans une moindre mesure, pour des raisons financières (d'Aiglepierre & Bauer, 2016, p. 37). L'apprentissage y est centré : « [...] sur la mémorisation du Coran en arabe, la pratique religieuse et l'acquisition des sciences islamiques » (d'Aiglepierre & Bauer, 2016, p. 27). Toutefois, ces écoles offrent un enseignement de qualité très inégale, certaines commettant des violations des droits des enfants, notamment en forçant les enfants à la mendicité (UNICEF, 2017b, p. 11). Le gouvernement sénégalais, a ainsi entrepris de recenser les Daara, de moderniser leurs curricula et de les harmoniser avec les programmes éducatifs officiels. De plus, les Daara sont désormais éligibles à une aide financière et matérielle de l'État tant que ces écoles respectent les conditions matérielles, pédagogiques, financières, de sécurité et d'hygiène en vigueur (MEPEMSLN, 2010, p. 4).</p>

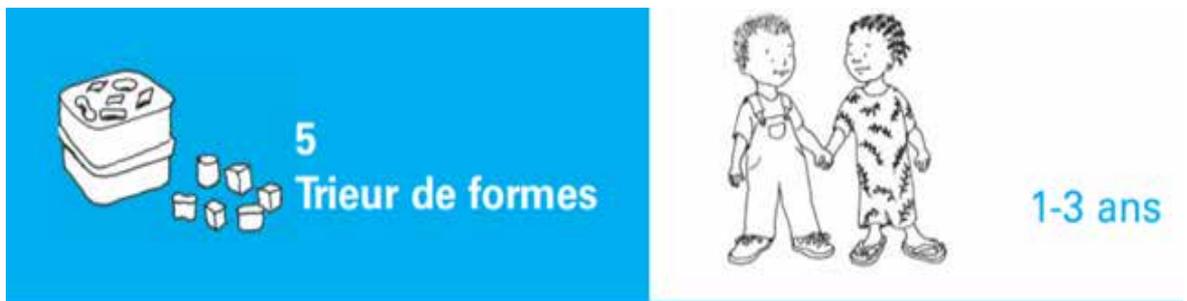
<p>Seychelles</p>	<p>● Introduction d'une méthode de lecture en créole Par l'entremise de cette initiative, le gouvernement seychellois veut faciliter l'acquisition de compétences en lecture par le développement d'une méthode dans la langue maternelle des enfants.</p> <p>Depuis les années 1980, le créole seychellois est la langue principale d'enseignement en maternelle et au cours des deux premières années du primaire, après quoi elle est remplacée par l'anglais, sauf dans quelques matières. La présente réforme, entamée en 2009, prévoit toutefois d'introduire, dès la 2e année de la maternelle, une méthode nommée Paviyon destinée à l'apprentissage de la lecture en langue créole.</p>
<p>Vanuatu</p>	<p>● Multiples méthodes de financement du niveau préscolaire Cette initiative vise à diversifier les sources de financement pour l'enseignement préscolaire (3-5 ans).</p> <p>En raison de sa situation économique difficile, Vanuatu a dû user de sources financières très diverses pour assurer le fonctionnement de son système d'éducation préprimaire. En effet, en raison des financements publics limités, les parents et les membres des communautés locales sont essentiellement responsables du paiement des salaires des enseignants, qui se font parfois en nature en milieu rural. Toutefois, au cours des dernières années, les services d'EPPE ont également bénéficié du soutien financier d'autres acteurs, notamment d'organisations internationales et d'ONGs, ce qui permet d'améliorer l'environnement matériel des classes préprimaires. Le ministère de l'Éducation et de la Formation (MdEF) s'engage directement dans le financement de l'enseignement préprimaire, notamment par la fourniture de matériel didactique destiné aussi bien à la salle de classe qu'au domicile familial (MdEF, 2013, p. 7-8 et 19).</p> <p>● Formation initiale et continue des enseignants Ce programme doit, à terme, assurer la certification de tous les enseignants préprimaire du pays.</p> <p>Malgré l'existence de formations financées par l'UNICEF, d'ONGs et de bailleurs de fonds bilatéraux (UNESCO - BIE, 2006), certains enseignants du niveau préprimaire de Vanuatu ne disposent pas des qualifications requises. Le MdEF entend remédier à la situation dans les prochaines années par la mise en place d'une formation pour les enseignants tous les neuf mois et d'une Licence préscolaire délivrée par l'Institut de formation des enseignants du Vanuatu (IFEV).</p> <p>● Inclusion de toutes les écoles préscolaires dans le système <i>Open VEMIS</i> Cette initiative vise à faciliter les échanges d'informations entre les différents intervenants du secteur préscolaire.</p> <p>Le système <i>Open VEMIS</i> permet au ministère, aux communautés, aux directions des écoles et aux enseignants de communiquer efficacement et d'avoir accès à un grand nombre de données concernant l'éducation à Vanuatu. Le système est conçu selon une architecture informatique simple, de manière à le rendre accessible dans toutes les écoles, y compris celles disposant d'une faible connexion internet. Il s'agit donc d'un outil important pour la planification à l'échelle ministérielle, notamment en ce qui a trait au financement, puisqu'il est dépendant du nombre d'élèves inscrits par école (Pacific Community, 2017). Toutefois, concernant le niveau préscolaire, plusieurs institutions ne sont toujours pas enregistrées dans le système, limitant la disponibilité des statistiques au niveau ministériel.</p>

ANNEXE 5

Kits de développement de la petite enfance de l'UNICEF

Dans le but d'assurer le bon développement des enfants d'âge préscolaire se trouvant dans une situation d'urgence ou de conflit, l'UNICEF a confectionné des trousse contenant des jouets éducatifs pour les jeunes de 0 à 6 ans. Ces kits contiennent également un guide d'activités expliquant des jeux éducatifs auxquels peuvent servir les jouets, et ce en fonction de l'âge des enfants. À noter que plusieurs des jouets présentés dans ce guide peuvent aisément être fabriqués à partir de matériaux locaux et recyclés, tel que démontré ici-bas. Le guide est disponible en ligne : https://www.unicef.org/french/supply/index_52666.html

Trieur de formes



Que faire

- Pendant que les enfants jouent avec les formes et les laissent tomber, laissez-les explorer comment chaque pièce s'encastre dans son propre trou.
- Expliquez comment s'appelle la forme que l'enfant est en train de manipuler et demandez-lui de trouver le trou correspondant dans la boîte.
- Laissez les enfants apprendre comment tourner leur main et leur poignet pendant qu'ils essaient d'encastrent une pièce dans la boîte.



Qu'observer

- Les enfants apprennent le nom des couleurs et des formes.
- Les enfants améliorent leur compréhension de l'orientation spatiale, et des relations de cause à effet.

Dominos



10
Dominos



4-6 ans



Que faire

Les enfants peuvent apprendre les nombres par le jeu. En voici un que vous pouvez essayer :

- Une fois assis en cercle, donnez cinq dominos à chaque joueur. Empilez le reste au milieu du cercle.
- Le premier joueur dépose un de ses dominos.
- Le joueur suivant doit y attacher un domino qui a le même nombre de points. S'il ne peut pas, il prend un domino dans la pile.
- Le joueur suivant peut soit utiliser un de ses dominos soit en prendre un dans la pile s'il n'en a pas qui convienne.
- Continuez de jouer jusqu'à ce qu'un des joueurs n'ait plus de dominos.



Qu'observer

- Les enfants sont capables de comprendre les règles du jeu et de les suivre.
- Les enfants peuvent compter, comparer et additionner les points.
- Les enfants s'intéressent aux nombres et aiment compter.
- Les enfants comptent de 1 à 10.

Confection de dominos à partir de matériel local et de récupération

Technique de réalisation	Matériaux /Matériels	observations
<p>découper sur du contre-plaqué 22 petits rectangles (8cm /3cm) diviser chaque pièce en 2 cases égales par un trait plein Identifier les six premiers lettres de l'alphabet : a, b, c, d, e, f Ecrire la lettre a sur les cases de gauche de 6 pièces, et les lettre a, b, c, d, e, f sur la case de droite. Ecrire la lettre b sur les cases de gauche de 5 pièces, et les lettres b, c, d, e, f sur la case de droite. Ecrire la lettre c sur les cases de gauche de 4 pièces, et les lettre c, d, e, f sur la case de droite. Ecrire la lettre d sur les cases de gauche de 3 pièces, et les lettre d, e, f sur la case de droite. Ecrire la lettre e sur les cases de gauche de 2 pièces, et les lettre e, f sur la case de droite. Ecrire la lettre f sur la case de gauche de 1 pièce, et la lettre f sur la case de droite. Ecrire sur les cases de gauche de 6 pièces, et les lettre a, b, c, d, e, f et laisser vides les cases de droite. décorer au besoin</p>	<p>crayon noirs règles équerres crayons de couleurs peinture pinceaux contre-plaqué carton fort crêpe bristol</p>	<p>Il est possible de faire des dominos des animaux, des chiffres ou des lettres</p> <p>Images d'illustration</p>

BIBLIOGRAPHIE

- ANAE, « Le développement du jeune enfant », *ANAE*, 2011, n° 112-113.
- Association québécoise des CPE, *Types de services de garde éducatifs*, Association québécoise des CPE. En ligne : <https://www.aqcpe.com/types-de-services-de-garde/>
- Banque mondiale, *Databank*, Banque mondiale. En ligne : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/se.prm.enrl.tc.zs?view=map>
- Banque mondiale, *World Bank Country and Lending Groups*, Banque mondiale, 2018. En ligne: <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>
- Baker-Henningham, H. et Lopez-Boo, F., *Early Childhood Stimulation Interventions in Developing Countries: A Comprehensive Literature Review*, Washington, DC, Banque interaméricaine de développement, 2010, 71 p. En ligne: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/2660/earlychildhoodstimulationinterventionsindeveloping-countries:acomprehensiveliteraturereview.pdf?sequence=1>
- Britto, P.R. et Engle, P., « Éducation et soutien à la parentalité : optimiser un environnement propice essentiel », dans P. T. M. Marope et Y. Kaga dir., *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance*, Paris, UNESCO, 2017, p. 171-188. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002481/248129f.pdf>
- Bronfenbrenner, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press, 1979, 352 p.
- Caille, J.P. et Rosenwald, F., « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », dans INSEE, *France, portrait social*, Paris, Editions INSEE, 2006, p. 115-137. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1373137?sommaire=1373141>
- Collombet, C., « Préscolaire et périscolaire : quels modèles en Europe ? », *Revue des politiques sociales et familiales*, 2015, no. 120, p. 63-70. En ligne : https://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2015_num_120_1_3116
- Compaore, M., et Dagan, J. D., *Évaluation des espaces enfance : Rapport final*, MEMP et UNICEF, 2014, 333 p. En ligne : https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Espaces_Enfances_au_Benin.pdf
- Comparoe, M. et Dagan, J. D., *Évaluation à mi-parcours du programme de cours accélérés (PCA) au Bénin*, MEMP et UNICEF, 2015, 254 p. En ligne : [https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Evaluation_a_Mi-Parcours_du_Programme_de_Cours_Acceleres_\(PCA\)_au_Benin_2015-001.pdf](https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Evaluation_a_Mi-Parcours_du_Programme_de_Cours_Acceleres_(PCA)_au_Benin_2015-001.pdf)

- CONFEMEN, *La diversification de l'offre d'éducation de base : les grands défis pour l'école de demain*, Dakar, CONFEMEN. 2013, 129 p. En ligne : <http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/04/DRO-diversification.pdf>
- d'Aiglepierre, R. et Bauer, A., «Quantifier et qualifier le choix de l'enseignement arabo-islamique en Afrique subsaharienne», *Afrique contemporaine*, 2016, vol. 2016/1, no. 257, p. 25-40.
- Dalhberg, G. et Moss, P., *Ethics and politics in early childhood education and care, post-modern perspectives*, Londres, Routledge Falmer, 2005, 208 p.
- DNEPPE, *Rapport sur le suivi de la déclaration et du plan d'action « Un monde digne des enfants » (DPA/MDE)*, DNEPPE, Conakry, 2007, 23 p. En ligne : https://www.unicef.org/worldfitforchildren/files/Guinea_WFEC5_Report.pdf
- ECCEA, *Early Childhood Care and Education Authority*, 2018. En ligne: <http://www.tipti.org/>
- Fédération des commissions scolaires du Québec, *Commissions scolaires*, Fédération des commissions scolaires du Québec, 2018. En ligne : <http://fcsq.qc.ca/commissions-scolaires/>
- Fédération des syndicats de l'enseignement, *Ce que vous devez savoir sur la maternelle 4 ans à temps plein de milieu défavorisé (TPMD)*, Fédération des syndicats de l'enseignement, 4 p. En ligne : http://seuat.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z79/Ce_que_vous_devez_savoir_sur_la_maternelle_4_ans_TPMD.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles, *Le Conseil de participation*, Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25526&navi=364>
- Florin, A., *Modes d'accueil pour la petite enfance. Qu'en dit la recherche internationale ?*, Ramonville St-Agne, Erès, 2007, 143 p.
- Florin, A., « Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation », *Bulletin de Psychologie*, 2011, tome 64 (1), n°511, p. 15-29.
- Florin, A., *Psychologie du développement. Enfance et adolescence*. Paris, Dunod (nouvelle édition mise à jour), 2018.
- Gouvernement de Maurice, *Early Childhood Care and Education Authority Act 2007*, 2007. En ligne: <http://www.tipti.org/act.pdf>

- Gouvernement de Maurice, *Regulations made by the Board, with the approval of the Minister, under section 20 of the Early Childhood Care and Education Authority Act*, 2011. En ligne: <http://www.tipti.org/Regs.pdf>
- Gouvernement du Canada, *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones initiative pour régions urbaines et nordiques*, Gouvernement du Canada, 1998. En ligne : <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/promotion-sante/enfance-adolescence/publications/programme-aide-prescolaire-autochtones-initiative-regions-urbaines-nordiques.html#a3>
- Gouvernement du Canada, *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les réserves (PAPAR)*, Gouvernement du Canada, 2010. En ligne : <https://www.canada.ca/fr/services-autochtones-canada/services/sante-premieres-nations-inuits/sante-familiale/developpement-enfants-sante/programme-aide-prescolaire-autochtones-sante-premieres-nations-inuits-fiche-information-sante-canada.html>
- Government Information Service, *ICT Strategy for the Mauritius's Education Sector presented by Education Minister*, Gouvernement de Maurice, Port-Louis, 2018. En ligne: <http://www.govmu.org/English/News/Pages/ICT-Strategy-for-the-Mauritius%E2%80%99s-Education-Sector-presented-by-Education-Minister.aspx>
- GTEF, *Pour un pacte national sur l'éducation en Haïti*, Port-au-Prince, GTEF, 2010, 331 p. En ligne : http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/haiti_pacte_national_education.pdf
- Harkness S. et Super C. M., « The cultural construction of child development. A framework for the socialization of affect », *Ethos*, 1983, vol. 11, no. 4, p. 221-231.
- Hymel, S. et Ford, L., « Diplomation et succès scolaire : l'impact de la compétence socioémotive précoce », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2014. En ligne : www.enfant-encyclopedie.com/reussite-scolaire/selon-experts/diplomation-et-succes-scolaire-limpact-de-la-competence-socioemotive
- Isaacs, S., *ICT in Education in Mauritius*, Infodev, 2007, 14 p. En ligne: https://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_417.pdf
- ISU, *Centre de donnée en ligne UIS.STAT*. En ligne : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>
- ISU, *Métadonnées relatives aux indicateurs mondiaux et thématiques pour le suivi et l'examen de l'ODD 4 et de l'Éducation 2030*, ISU, 2017, 107 p.
- Lata, D., « Réduire les disparités, renforcer les capacités, adopter la diversité : l'éducation et la protection de la petite enfance au service des droits des handicapés », dans P. T. M. Marope et Y. Kaga dir., *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance*, Paris, UNESCO, 2017, p. 149-168. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002481/248129f.pdf>

- Loufti El Zein, H. et Chehab, M., «Les jeunes enfants en première ligne : l'EPPE dans les situations d'urgence et de conflit», dans P. T. M. Marope et Y. Kaga dir., *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance*, Paris, UNESCO, 2017, p. 131-148. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002481/248129f.pdf>
- MacLeod, A. et Hasan, S., *Where our students are educated : Measuring Student Enrolment in Canada – 2017*, Toronto, Fraser Institute, 2017, 45 p. En ligne: <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/where-our-students-are-educated-measuring-student-enrolment-in-canada-2017.pdf>
- MdEF, *National Early Childhood Care and Education Framework*, MdEF, 2013, 62 p. En ligne: <https://moet.gov.vu/docs/ecce-reports-and-policies/Vanuatu%20National%20Early%20Childhood%20Care%20and%20Education%20Framework.pdf>
- MEALN, *Programme national d'éducation parentale*, MEALN, 2013, 78 p.
- MEDPE, *Politique 301 : Admission et placement en maternelle*, MEDPE, 2001, 3 p. En ligne : <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/policies-politiques/f/301F.pdf>
- MEDPE, *Rapport annuel 2012-2013*, Fredericton, MEDPE, 2013, 36 p. En ligne: <https://www.gnb.ca/legis/business/pastsessions/57/57-4/LegDoc/Fre/June2014/EdEarly-ChildhoodEd12-13-f.pdf>
- MEDPE, *Normes relatives aux services d'intervention précoce*, MEDPE, 2016, 64 p. En ligne : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/ELCC/ECHDPE/InterventionPrecoce.pdf>
- MEDPE, *Profil de l'éducation 2017*, Fredericton, MEDPE, 2017, 2 p. En ligne : <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/StatisticalReports-RapportsStatistiques/ProfilDeLeducation2016-2017.pdf>
- MEDPE, *Donnons à nos enfants une longueur d'avance... dès le départ : Plan d'action pour les services de garderie éducatifs*, Fredericton, MEDPE, 2018a, 13 p. En ligne : https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/eco-bce/Promo/early_childhood/plan_daction_services_de_garderie_educatifs.pdf
- MEDPE, *Services destinés aux enfants d'âge préscolaire atteints de troubles autistiques*, MEDPE, 2018b. En ligne : http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_rendrer.13836.html
- MEES, *Tout pour nos enfants*, MEES, 2018a, 53 p. En ligne : <https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/toutpour-nos-enfants/>

- MEES, *Responsabilités des commissions scolaires*, MEES, 2018b. En ligne : <http://www4.gouv.qc.ca/fr/Portail/citoyens/programme-service/Pages/Info.aspx?sqctype=-sujet&sqcid=634>
- MEES, *Écoles privées*, MEES, 2018c. En ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/ecoles-privées/>
- MEF, *Financement durable de l'éducation : Réalité et expériences du Vietnam*, Réunion – Débat tenu à Dakar, 2014, 19 p. En ligne : http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2014/04/VIETNAM_A3_Finance.pdf
- Mellier, D., « La qualité de vie : une constituante de la niche de développement ? », *Enfance*, 2017, n°1, p. 143-149.
- MEN, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, MEN, 2015. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940
- MEN, *Les écoles maternelles et élémentaires publiques*, Eduscol, 2017. En ligne : <http://eduscol.education.fr/cid47767/fonctionnement-ecoles-primaires.html>
- MEN, *L'école maternelle en pratique : L'inscription à l'école maternelle*, MEN, 2018a. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid161/l-inscription-a-l-ecole-maternelle.html>
- MEN, *De la maternelle au baccalauréat : L'éducation prioritaire*, MEN, 2018b. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>
- MENFP, *Curriculum pour l'éducation préscolaire*, MENFP, 2014, 136 p. En ligne : <http://menfp.gouv.ht/Curriculum%20Prescolaire.pdf>
- MENPC, *Plan intérimaire de l'éducation au Tchad (PIET) 2018-2020*, MENPC, 2017, 141 p. En ligne : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-interiminaire-de-le-ducation-2018-2020-tchad>
- MEPEMSLN, *Accord-cadre pour la promotion des Daara*, Dakar, MEPEMSLN, 2010, 5 p. En ligne : <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/2513da924cf-1c4be0719946425fc229fe3222794.pdf>
- MEPSINC, METP, MESU et MAS, *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025*, MEPSINC, METP, MESU et MAS, 2015, 203 p.
- MFA, *Directive concernant l'évaluation de la qualification du personnel de garde*, MFA, 2018, 4 p. En ligne : <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Directive-qual-pers-garde.PDF>
- Ministères en charge du secteur de l'éducation, *Programme sectoriel de l'éducation 2015-2017, République de Guinée*, 2014, 91 p. En ligne : <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/MONOGRAPH/98743/117567/F-1556160596/GIN-98743.pdf>

- MOEHR, *Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020*, MOEHR, 2009, 164 p. En ligne: <http://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/mauritius-education-and-human-resources-strategy-plan-2008-2020.pdf>
- Moss, P., « Le système d'éducation et d'accueil des jeunes enfants en Europe », *Enfants d'Europe*, 2014, n°26, p. 11-14.
- Moss, P. & Pence A., *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman, 1994.
- Nocus, I., Guimard, P. et Florin, A., *Synthèse de l'évaluation des acquis des élèves ELAN – Afrique phase 1 2013-2015*, OIF, Paris, 2016, 23 p. En ligne : https://www.franco-phonie.org/IMG/pdf/synthese_cren_elan_web.pdf
- OCDE, *Résumé des principaux résultats de "Petite enfance, grands défis 2017 : Indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants"*, OCDE, 2017, 50 p. En ligne : <http://www.oecd.org/education/school/Resume-des-principaux-resultats-de-petite-enfance-grands-defis-2017.pdf>
- OCDE, *Petite enfance, grands défis 2017 : indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, OCDE, 2018, 189 p. En ligne : <http://www.oecd.org/fr/education/petite-enfance-grands-defis-2017-9789264300491-fr.htm>
- Pacific Community, *Open Vemis Vanuatu*, 2017, Pacific Community, 11 minutes. En ligne: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=Y5Ak-gZ6cwA>
- Palmer, G., « Les programmes dans l'éducation et la protection de la petite enfance », dans P. T. M. Marope et Y. Kaga dir., *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance*, Paris, UNESCO, 2017, p. 267-286. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002481/248129f.pdf>
- PASEC, *PASEC 2014 : Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Résumé exécutif*, Dakar, PASEC, 2015, 22 p. En ligne : http://www.pasec.confemen.org/wp-content/uploads/2015/12/Resume_Pasec2014_FR_BD1.pdf
- Pirard, F., « La qualité d'accueil fait débat », *Revue petite enfance*, 2014, n°113, p. 13-19. En ligne : https://www.researchgate.net/publication/284168840_La_qualite_de_l%27accueil_fait_debat
- PME, *Rapport sur les résultats du GPE 2015/2016*, Washington, PME, 2017, 175 p. En ligne : <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-sur-les-resultats-2015-2016-0>
- PME, *Early Childhood Care and Education : West and Central Africa Survey Responses as of March 2018*, PME, 2018. En ligne: <https://www.globalpartnership.org/blog/5-key-takeaways-early-education-needs-gpe-partner-countries>

- Raine, A., Mellingen, K., Liu, J., Venables, P. et Mednick, S. A., « Effects of environmental enrichment at ages 3-5 years on schizotypal personality and antisocial behaviour at ages 17 and 23 years », *American Journal of Psychiatry*, 2003, vol. 160, no. 9, p. 1627-1635.
- Rayna, S., « Accueil de la petite enfance en Europe », Note de synthèse pour le Dossier virtuel Urbact *Les modes d'accueil 0-5 ans*, DIV, 2005, p. 1-21.
- République de Guinée, *Rapport synthétique de la Guinée sur l'EPT à l'horizon 2015*, République de Guinée, 2015, 28 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002332/233222F.pdf>
- République du Bénin, *Projet de lettre de politique du secteur éducatif 2006-2015*, République du Bénin, 2004, 14 p. En ligne : http://www.slire.net/download/1488/meps.lettre_pol_educative_adopt_e.pdf
- Santé Canada et ASPC, Évaluation du Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et Nordiques de 2011-2012 à 2015-2016, Gouvernement du Canada, 2017. En ligne : <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/organisation/transparence/rapports-gestion/evaluation/2011-2012-2015-2016-aide-prescolaire-aux-autochtones-dans-les-collectivites-urbaines-et-nordiques.html#t1>
- Save the Children, *HEART*, Save the Children. En ligne: www.savethechildren.org/us/what-we-do/global-programs/education/healing-and-education-through-the-arts
- Serpell, R. et Nsamenang, A.B., « Le défi de la pertinence locale : utiliser la richesse culturelle de l'Afrique dans les programmes d'EPPE », dans P. T. M. Marope et Y. Kaga dir., *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance*, Paris, UNESCO, 2017, p. 249-266. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002481/248129f.pdf>
- Sluss, D. J., *Supporting play in early childhood*, Stamford, Cengage Learning, 2005, 368 p.
- Statistique Canada, *Revenu des commissions scolaires selon la source directe des fonds et la géographie (x 1000)* : Québec, Statistique Canada, 2018 <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3710006301&pickMembers%5B0%5D=1.6>
- UNESCO, *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*, Paris, UNESCO, 1990, 10 p. En ligne : http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_F.PDF
- UNESC, *Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux ; Rapport mondial de suivi sur l'EPT*, Paris, UNESCO, 2015a, 452 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232433f.pdf>
- UNESCO, *Rôle de l'UNESCO dans la mise en œuvre de l'agenda éducation 2030*, Paris, Unesco, 2015b, 6 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002352/235206f.pdf>

- UNESCO, *Education for All 2015 National Review Report : Mauritius*, UNESCO, 2015c, 55 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231077e.pdf>
- UNESCO, *Education 2030 : Déclaration d'Incheon et cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4*, Paris, UNESCO, 2015d, 85 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>
- UNESCO, *Le personnel d'éducation et protection de la petite enfance (EPPE) dans les pays à revenu faible et intermédiaire : Analyse de la littérature*, Paris, UNESCO, 2015e, 68 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234988F.pdf>
- UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/8 : Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements*, Paris, UNESCO, 2017a, 481 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260772F.pdf>
- UNESCO, *Comprendre l'objectif de développement durable 4. Éducation 2030 : Guide*, Paris, UNESCO, 2017b, 38 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300f.pdf>
- UNESCO, *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance. État des lieux dans le monde*, Paris, UNESCO, 2017c, 312 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002481/248129f.pdf>
- UNESCO – BIE, *World Data on Education 2006/07 : Vanuatu*, UNESCO-BIE, 2006. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Vanuatu.pdf>
- UNESCO – BIE, *Contenu, globalité et cohérence des politiques relatives à la petite enfance : les apports du curriculum ; les principaux enjeux actuels en matière de curriculum, d'apprentissage et d'évaluation*, UNESCO-BIE, 2016, 62 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002467/246701f.pdf>
- UNHCR, *5 Challenges to accessing education for Syrian Refugee Children*, UNHCR, 2016a. En ligne : <http://www.unhcr.org/innovation/5-challenges-to-accessing-education-for-syrian-refugee-children/>
- UNHCR, *Back to School*, UNHCR, 2016b, 10 p. En ligne : <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/47948>
- UNICEF, *Bilan de compétences enfants à l'entrée au primaire au Cap Vert*, Dakar, UNICEF, 2013a, 86 p. En ligne : https://www.un.cv/files/Rapport_Cabo%20Verde_web%20Fr.pdf
- UNICEF, *Bilan de compétences enfants à l'entrée au primaire au Togo*, Dakar, UNICEF, 2013b, 128 p. En ligne : http://www.education2030-africa.org/images/talent/Atelier_melqo/Rapport-BILAN_Togo.FR.pdf
- UNICEF, *Bilan de compétences des enfants à l'entrée au primaire au Sénégal*, Dakar, UNICEF, 2016a, 146 p. En ligne : [https://www.unicef.org/senegal/french/Rapport_Bilan_de_compétences_Senegal\(1\).pdf](https://www.unicef.org/senegal/french/Rapport_Bilan_de_compétences_Senegal(1).pdf)

- UNICEF, *Bilan de compétences des enfants à l'entrée au primaire à Sao Tomé et Principe*, Dakar, UNICEF, 2016b, 130 p. En ligne : https://issuu.com/unicefstp/docs/bilan_des_compétences_entree_primai
- UNICEF, *Bilan de compétences des enfants camerounais à l'entrée au primaire*, Dakar, UNICEF, 2016c, 146 p.
- UNICEF, *Bilan de compétences des enfants nigériens à l'entrée au primaire*, Dakar, UNICEF, 2016d, 162 p.
- UNICEF, *Les premiers moments comptent pour chaque enfant*, New York, UNICEF, 2017a, 84 p. En ligne : https://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_Fr.pdf
- UNICEF, *Protection de l'enfant au Sénégal*, UNICEF, 2017b, 12 p. En ligne : <https://www.unicef.org/senegal/french/CPROTEC.pdf>
- UNICEF, *Situation du développement de la petite enfance en Afrique de l'Ouest et centrale en 2010-2011. Analyse à partir des enquêtes MICS4*, UNICEF, 2014, 95 p. En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232607f.pdf>
- United Nations Lebanon, *Refugee School Enrollments Rise in Lebanon*, United Nations Lebanon, 2016. En ligne : <http://www.un.org.lb/english/latest-news/refugee-school-enrollments-rise-in-lebanon>
- Université du Québec à Montréal, *Programmes menant au brevet d'enseignement*, Université du Québec à Montréal. En ligne : <https://education.uqam.ca/programmes/programmes-menant-au-brevet-denseignement/>
- Walker S. P., Chang, S. M., Vera-Hernandez, M. et Grantham-McGregor, S., « Early childhood stimulation benefits adult competence and reduces violent behavior », *Pediatrics*, 2011, vol. 127, issue 5, p. 849-857.
- West, A., *L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales : une comparaison internationale*, Paris, CNESCO, 2016, 45 p. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/west_solo_fr1.pdf
- Yaro, Y. (coord.), *Impact des initiatives Burkinabé d'encadrement de la petite enfance sur l'éducation et la protection des filles au Burkina Faso : le cas des Bi-Songo*, UNESCO, 2005, 90 p. En ligne : <https://cerfodes.files.wordpress.com/2010/03/unicefrapportbisongofinalfinal.pdf>
- Yaro, Y., Sanwidi, S., Ilboudo, E., Sawadogo, A. et Yaro, A., *Évaluation de l'impact des innovations éducatives ((Centres d'encadrement intégré de la petite enfance (Bisongo), École satellites (ES), Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF)) sur le développement du système éducatif au Burkina Faso*, Ouagadougou, CERFODES. 2011, 133 p. En ligne : https://www.unicef.org/bfa/french/evaluation_de_l-impact_des_innovations_educatives_sur_le_developpement_du_systeme_educatif_au_burkina_faso_2011.pdf

Zubairi, A. et Rose, P., *Bright and Early : How Financing Pre-Primary Education Gives Every Child a Fair Start in Life: Moving Towards Quality Early Childhood Development for All*, Research for Equitable Access and Learning Center – University of Cambridge, 2017, 56 p. En ligne: <https://s3.amazonaws.com/theirworld-site-resources/Reports/Theirworld-Report-Bright-and-Early-June-2017.pdf>



DRO₂₀₁₈

Complexe Sicap Point E · Immeuble C · 3^e étage · Avenue Cheikh Anta Diop

BP. 3220 Dakar Sénégal Tél. +221 33 859 29 79 / +221 33 859 29 91 • Fax. +221 33 825 17

 www.confemen.org

 confemen@confemen.org

 CONFEMEN