

ÉDUCATION ET PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE

Document de travail de l'étude exploratoire du GPE KIX



Canada



TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	1
Acronymes.....	2
1 Introduction.....	4
2 Contexte.....	5
2.1 L'EPPE en tant que politique mondiale	6
2.2 Modèles d'EPPE.....	7
2.3 L'EPPE et l'apprentissage fondamental	8
2.4 Répercussions de la pandémie de COVID-19	10
2.5 Questions transversales pour l'EPPE : Égalité des genres et inclusion sociale (EGIS) et éducation en situation d'urgence (ESU)	11
2.6 Remarque concernant la méthodologie	14
3 L'éducation et la protection de la petite enfance : Ce que dit notre recherche.....	16
4 Sous-thème 1 : Accès à l'apprentissage et aux services.....	18
4.1 Définir l'accès.....	18
4.2 La question de l'accès présente dans l'ensemble de nos données.....	22
4.3 Particularités régionales.....	22
Pôle Afrique 19.....	22
Pôle Afrique 21	25
Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique.....	27
Pôle Amérique latine et Caraïbes.....	31
5 Sous-thème 2 : Une EPPE de qualité pour la préparation à l'école	33
5.1 Définir la « qualité » dans le cadre de l'EPPE.....	33
5.2 La qualité de nos données	37
5.3 Spécificités régionales en matière de qualité de l'EPPE.....	37
Pôle Afrique 19	37
Pôle Afrique 21	39
Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique.....	41
Pôle Amérique latine et Caraïbes.....	45
6 L'EPPE : Domaines de recherche potentiels	47

6.1 Domaines suggérés : Recherche sur l'accès aux services de protection et d'éducation de la petite enfance	47
6.2 Domaines suggérés : recherches portant sur la qualité de l'EPPE	49
6.3 Domaines suggérés : Recherche pour l'inclusion dans l'EPPE.....	50
Références	53
Annexe 1.....	67

REMERCIEMENTS

Ce document de travail a été élaboré sur la base des premières conclusions de l'étude exploratoire commandée par le programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et dirigée par l'Éducation Development Trust. Il a été écrit par Sophia D'Angelo, Leanne Cameron, Justin Sheria Nfundiko, Aissata Assane Igodoe et Ainur Meirbekova. Lorna Power, Sarah Holst et Abdulmalik Alkhunini ont contribué à la collecte des données pour l'étude exploratoire et à l'élaboration du document de travail. L'étude exploratoire a également été soutenue par les partenaires d'apprentissage régionaux du KIX et n'aurait pas été possible sans les personnes participantes à l'étude qui ont répondu à l'enquête et pris part aux discussions de groupe, aux entretiens individuels, ainsi qu'aux activités de validation. Enfin, nous estimons grandement le soutien des équipes du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) et du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), notamment Serhiy Kovalchuk et Joy Nafungo, qui ont fourni des commentaires précieux afin d'améliorer l'étude.

Citation suggérée :

D'Angelo, S., Cameron, L., Assane Igodoe, A., et Sheria Nfundiko, J. (2023). *Soins et éducation de la petite enfance : Document de travail de l'étude exploratoire du GPE KIX*. Partenariat mondial pour l'éducation (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) : Washington, District de Columbia (D.C.), États-Unis, et Ottawa, Canada.

ACRONYMES

CBLEC	Compétences de base en lecture, écriture et calcul
CDGC	Child Development and Guidance Centre
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
EAH	Eau, assainissement et hygiène
ENVE	Expérience négative vécue au cours de l'enfance
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
ESH	Enfants en situation de handicap
ESU	Éducation en situation d'urgence
FCV	Fragilité, conflits et violence
GD	Groupe de discussion
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
KIX	Programme Partage de connaissances et d'innovations
ODD	Objectif de développement durable
PFR-PRI	Pays à faible revenu et à revenu intermédiaire
Région ALC	Région Amérique latine et Caraïbes
Région EMAP	Région Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique
Région MOAN	Région Moyen-Orient et Afrique du Nord
SIGE	Systèmes d'information sur la gestion de l'éducation

Sous-
région EOCAC Sous-région Europe orientale, Caucase et Asie centrale au sein de la région EMAP

Sous-
région SEAP Sous-région Asie du Sud-Est et du Pacifique au sein de la région EMAP

UNESCO Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF Fonds des Nations Unies pour l'enfance

1 INTRODUCTION

Ce document fait partie d'une série d'études exploratoires commandées par le [Programme Partage de connaissances et d'innovations \(KIX\) du Partenariat mondial pour l'éducation \(GPE\)](#), une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international du Canada (CRDI), afin d'informer ses activités de recherche appliquée et d'échange de connaissances. Le KIX du GPE travaille à travers quatre pôles, comprenant 85 pays dans le monde : [le Pôle Afrique 19](#), [le Pôle Afrique 21](#), [le Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique](#), et [le Pôle Amérique latine et Caraïbes](#).

Ce manuscrit résume les priorités clés qui sont ressorties des consultations avec les parties prenantes de l'éducation dans les pays partenaires du GPE et de l'examen de certains documents nationaux et de la littérature scientifique relative à l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) (se reporter à l'encadré 1 pour la définition). Le document se concentre sur deux thèmes principaux relatifs à l'EPPE : **l'accès** et **la qualité**. Dans le cadre du premier thème, l'accès, le document se concentre sur des sujets relatifs à l'inscription à l'EPPE, en particulier dans les zones rurales ou éloignées ou dans les zones à fort taux de pauvreté, et à l'EPPE pour les enfants défavorisés, y compris les élèves en situation de handicap. Ce thème aborde également les programmes destinés aux parents, ainsi que la mobilisation et la participation des parents et de la famille à l'EPPE. Le deuxième thème, qui aborde des sujets relatifs à la qualité des services d'EPPE, comprend, par exemple, les programmes et les processus d'enseignement et d'apprentissage, en particulier les pédagogies basées sur le jeu, le soutien et le renforcement des capacités des personnels enseignants de l'EPPE, des personnes soignantes et des dirigeants de l'école, et le développement des compétences fondamentales en matière d'alphabétisation, de calcul et d'apprentissage socio-émotionnel, ainsi que les stratégies d'évaluation pour les élèves de la petite enfance. Le sous-thème de la qualité prend également en compte des questions plus larges de développement et de bien-être de l'élève, notamment l'accès à la santé et à la nutrition ou à des environnements familiaux stimulants. Le document présente ensuite un aperçu du processus utilisé pour collecter des données afin de dégager des priorités thématiques et présente les résultats de la recherche menée. Pour chaque sous-thème, le document présente les spécificités des quatre pôles du KIX. Le document se termine par des suggestions de recherche.

Encadré 1. Définir l'éducation et la protection de la petite enfance

Les définitions et les tranches d'âge de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE) varient, les enfants de la naissance à l'âge de 8 ans étant souvent estimés comme faisant partie de la sphère de la petite enfance. Pour les besoins de ce document, nous utilisons la définition de l'EPPE tirée de [Renforcer l'éducation et la protection de la petite enfance. Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations \(KIX\)](#) (Aboud et Proulx, 2019), qui fait référence à « une prise en charge organisée en groupe en dehors de la famille pour les enfants âgés de 3 à 6 ans afin de développer certaines compétences nécessaires à la préparation à l'école » (p. 6). Nous nous concentrons donc sur les années précédant

l'inscription à l'école primaire et, bien que l'âge d'entrée à l'école varie d'un pays à l'autre, la plupart des enfants commencent l'école primaire à l'âge de 6 ans¹. En effet, l'Objectif de développement durable (ODD) 4 aborde l'importance d'une EPPE de qualité au moyen de la cible 4.2, qui demande que tous les enfants aient accès à un minimum d'un an d'éducation gratuite « de qualité en matière de développement de la petite enfance, de soins et d'éducation préprimaire, afin d'être prêts pour l'enseignement primaire »².

2 CONTEXTE

L'une des périodes de développement les plus critiques pour un enfant se situe dans les cinq premières années de sa vie. Plus de 90 % du développement du cerveau a lieu pendant cette période et les enfants apprennent à penser, à communiquer et à s'engager avec les autres à un rythme rapide, en construisant de nouveaux neurones à raison de 1 000 à 1 million par seconde (Center on the Developing Child, 2010). L'EPPE est donc une approche critique qui peut permettre aux enfants d'acquérir les compétences cognitives, motrices et socio-émotionnelles nécessaires pour jeter les bases de l'apprentissage et de la réussite tout au long de la vie. Les enfants qui bénéficient d'une EPPE de qualité sont mieux préparés à l'enseignement primaire, présentent de meilleures capacités cognitives et font preuve de meilleures aptitudes sociales et émotionnelles. Ces expériences précoces jouent un rôle essentiel dans la trajectoire de l'enfant à l'école et au-delà, ce qui fait de l'accès à des services de protection et d'éducation de qualité un facteur prédictif de la préparation à l'école et de la réussite scolaire.

Il est clairement établi que les interventions précoces ciblant la santé, le bien-être, le développement socio-émotionnel ou cognitif des enfants constituent des investissements politiques judicieux. L'amélioration de l'accès aux programmes d'EPPE et de leur qualité présente des avantages considérables, car cela produit un rendement important en réduisant les taux d'abandon scolaire, en évitant les redoublements et en augmentant l'efficacité générale d'un système éducatif (UNICEF, 2019a). Les données provenant de 48 pays démontrent que, indépendamment du niveau de revenu des pays ou des niveaux généraux de soutien à l'apprentissage à la maison, des taux de fréquentation nationaux plus élevés dans les programmes d'EPPE sont relatifs à un pourcentage significativement plus élevé d'enfants dont le développement est en bonne voie, tant en ce qui concerne les compétences émergentes en lecture, en écriture et en calcul que le développement général. Investir dans l'EPPE présente également des avantages à long terme pour le développement économique d'un pays. Une étude longitudinale s'étalant sur 20 ans a montré que les enfants issus de ménages pauvres qui bénéficiaient d'une stimulation de haute qualité à un jeune âge étaient non seulement plus susceptibles de suivre et d'achever des études supérieures, mais gagnaient également en

¹ Se reporter à la présentation par la Banque mondiale des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO sur l'âge d'entrée à l'école primaire [ici](#).

² Se reporter à <https://sdgdata.gov.uk/4/>

moyenne 25 % de plus à l'âge adulte que ceux qui n'avaient pas bénéficié de ces interventions (Banque mondiale, 2022). En effet, le rapport *Approches rentables pour améliorer l'apprentissage global de 2023* indique qu'une éducation préprimaire de qualité (pour les enfants âgés de 3 à 5 ans) et des programmes de stimulation de la petite enfance dirigés par les parents (pour les enfants âgés de 0 à 36 mois) constituent tous deux de « bons investissements » en raison de leurs répercussions et de leur rentabilité avérées (Comité consultatif mondial sur les données probantes de l'éducation [GEEAP], 2023).

Plusieurs projets du KIX ont déjà examiné les innovations en matière d'apprentissage précoce, en particulier en Afrique de l'Est, de l'Ouest et du Sud. Avec le soutien de la Fondation LEGO (Nafungo et coll., 2022), l'apprentissage et les pédagogies fondés sur le jeu ont été au cœur de la recherche du KIX en Éthiopie, en Gambie, au Ghana, au Kenya, au Nigeria, au Malawi, au Mozambique, au Rwanda, en Sierra Leone, en Ouganda et en Zambie. Plusieurs de ces études ont également produit des données sur des points de pression clés dans la recherche sur l'EPPE, notamment la mise à l'échelle des modèles d'EPPE, l'alignement des programmes d'enseignement et d'évaluation du préprimaire et du primaire, ou la conception d'approches d'EPPE inclusives ou transformatrices de genre (KIX du GPE, 2022).

2.1 L'EPPE en tant que politique mondiale

L'EPPE est largement reconnue comme une composante essentielle des programmes mondiaux en matière d'éducation et de développement et se reflète dans diverses initiatives et lignes directrices mondiales. En tant que norme internationale pionnière, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) des Nations Unies a joué un rôle essentiel dans la mise en place d'un cadre mondial pour la protection et la promotion du bien-être, de la dignité et des droits de tous les enfants (Wells, 2021). La Convention place l'intérêt supérieur de l'enfant au premier plan de toutes les actions (article 3) et souligne le droit de chaque enfant à l'éducation (article 28), tout en exprimant les objectifs de l'éducation (article 29), qui englobent le développement holistique de l'enfant dès son plus jeune âge. L'attention mondiale portée à l'EPPE a ensuite été renforcée par son intégration dans l'ODD 4, qui stipule explicitement qu'il convient de veiller à ce que tous les enfants, quel que soit leur milieu socio-économique, aient accès à des services de qualité en matière de développement de la petite enfance, d'accueil et d'éducation préprimaire. De même, de nombreuses organisations internationales reconnaissent l'importance de l'EPPE et en font une priorité dans leurs directives. Le Cadre d'action Éducation 2030 de l'UNESCO met l'accent sur l'EPPE en tant que fondement de l'apprentissage tout au long de la vie, en plaidant pour un accès équitable et des programmes de qualité (UNESCO, 2016). La Banque mondiale reconnaît le rôle de l'EPPE dans la réduction de l'extrême pauvreté et des disparités dans les résultats d'apprentissage et soutient la nutrition des enfants ainsi que la stimulation et l'éducation précoces au moyen de son cadre de

développement de la petite enfance³. Une autre initiative mondiale de grande envergure, le cadre de soins nourriciers de l'OMS et de l'UNICEF, met en évidence les liens entre la santé et l'éducation. Lancée en 2018, l'initiative aborde de manière exhaustive les questions de DPE dans de nombreux pays en se concentrant sur cinq composantes interdépendantes : une bonne santé, une nutrition adéquate, la sûreté et la sécurité, des soins adaptés et des possibilités d'apprentissage (OMS et coll., 2018). Cet ensemble croissant de politiques et de cadres amplifie l'appel mondial en faveur de l'EPPE et incite les nations à la placer au premier plan des programmes d'éducation nationaux et internationaux. Néanmoins, des recherches supplémentaires sont nécessaires en vue de comprendre comment les gouvernements parviennent à développer l'offre d'EPPE, notamment en générant des fonds supplémentaires et en réglementant les divers modèles d'offre d'EPPE.

2.2 Modèles d'EPPE

Les modèles d'EPPE englobent diverses approches et modalités, notamment des programmes axés sur les parents ou vers les élèves, dans des cadres formels ou non formels, ou dans des environnements en personne ou virtuels (Jouer pour apprendre et l'atelier Sésame, 2023; UNICEF, 2017b). Chaque modèle présente des avantages et des difficultés qui lui sont propres. L'offre comprend des options gouvernementales et non gouvernementales : les écoles gouvernementales donnent généralement accès à des programmes plus structurés et normalisés, mais elles peuvent être confrontées à des contraintes de ressources et à des classes surchargées, ce qui peut avoir des répercussions sur la qualité de l'éducation (Bendini et Devercelli, 2022). Les écoles communautaires, quant à elles, sont souvent plus localisées et peuvent mieux répondre aux besoins de la communauté; cependant, elles sont souvent confrontées à des défis relatifs au financement limité ou à l'accès aux ressources, ainsi qu'au faible niveau de qualification des personnels enseignants, qui peuvent être des bénévoles de la communauté ou des personnels enseignants contractuels, plutôt que des personnes professionnelles certifiées (Bendini et Devercelli, 2022). Pour créer des systèmes d'EPPE inclusifs et efficaces, il est essentiel d'équilibrer les avantages de chaque modèle tout en tenant compte de leurs difficultés respectives.

L'offre privée d'EPPE peut être mise en œuvre au moyen de garderies ou de crèches ou de garderies privées et d'entités préscolaires privées, gérées par une variété de prestataires commerciaux différents. La tranche d'âge des enfants accueillis dans les garderies s'étend généralement de la petite enfance à 2 à 4 ans selon les pays, contrairement à l'enseignement préscolaire, qui englobe généralement les âges de 3 à 5 ans ou même 6 ans, c'est-à-dire les années précédant l'entrée de l'enfant dans l'enseignement de base. Les garderies et les crèches sont souvent axées sur la fourniture d'un environnement sûr et stimulant pour les

³ Se reporter à <https://www.worldbank.org/en/topic/earlychildhooddevelopment#3>

jeunes enfants et offrent une supervision essentielle, des soins de base et une atmosphère propice à la socialisation précoce (Bendini et Devercelli, 2022). Les garderies privées sont un choix courant pour les parents qui recherchent des solutions de garde d'enfants pendant qu'ils travaillent ou qu'ils assument d'autres responsabilités. En comparaison, les écoles maternelles mettent l'accent sur des programmes éducatifs plus structurés et constituent un choix approprié pour les parents qui accordent une grande importance à la préparation scolaire précoce. Enfin, les possibilités de prestation à domicile ou en milieu familial sont une source importante de prestations d'EPPE dans tous les contextes nationaux des pays partenaires du GPE (Slot, 2018). Des études menées dans les pays du Nord indiquent que les raisons les plus importantes de favoriser la garde en milieu familial sont la confiance, la flexibilité qu'elle offre aux parents, le caractère abordable et la conviction que les enfants bénéficient d'une prise en charge plus individualisée (Porter et coll., 2010).

2.3 L'EPPE et l'apprentissage fondamental

L'EPPE joue un rôle essentiel dans le développement des compétences fondamentales des jeunes enfants, qui constituent les fondements de leur future réussite scolaire. Les compétences fondamentales sont définies par l'Institut de statistique de l'UNESCO comme les compétences qui « rendent l'apprentissage possible »⁴. Ils englobent toute une série de compétences, notamment la lecture et l'écriture fondamentales, le calcul fondamental et l'apprentissage socio-émotionnel (UNICEF, 2023d). L'alphabétisation fondamentale implique le développement de compétences précoces en lecture et en langage, telles que le décodage, la phonétique et la conscience phonémique, le vocabulaire, la fluidité et la compréhension de la lecture, qui permettent toutes aux jeunes élèves de discerner le sens de différents types de textes et de médias. La numératie fondamentale se concentre sur les concepts mathématiques de base, aidant les enfants à développer leur aisance numérique, leur raisonnement logique ou leur capacité à résoudre des problèmes. L'apprentissage socio-émotionnel met l'accent sur le développement de compétences interpersonnelles et intrapersonnelles cruciales telles que l'autorégulation, le travail d'équipe et la résolution des conflits, qui sont essentielles pour établir des relations saines et un bien-être émotionnel. Ces compétences fondamentales constituent les pierres angulaires sur lesquelles se construit le développement cognitif et émotionnel de l'enfant au cours de ses années de formation, ce qui fait de l'EPPE une fenêtre d'occasion critique pour la réussite scolaire. Au Népal, par exemple, les enfants participant à des programmes d'EPPE avaient 17 fois plus de chances d'être en bonne voie pour acquérir les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, même après avoir pris en compte de nombreuses variables socio-économiques (UNICEF, 2019a).

L'importance de l'acquisition de compétences fondamentales dans la petite enfance va bien au-delà des premières années d'apprentissage. Les compétences fondamentales – comme

⁴ Se reporter à <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/competences-fondamentales-dans-les-premieres-annes-detudes>

leur nom l'indique – servent de tremplin à la trajectoire de l'enfant dans le système éducatif et ont des répercussions profondes sur l'ensemble de sa réussite scolaire. Les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul fournissent les outils nécessaires pour aborder des sujets plus complexes au cours des années suivantes, permettant aux élèves de comprendre et de communiquer efficacement dans différentes disciplines. En outre, l'apprentissage socio-émotionnel dote les élèves de l'intelligence émotionnelle et de la conscience de soi nécessaires à la résolution efficace des problèmes et des conflits et renforce leur capacité à acquérir des compétences de réflexion de haut niveau. Au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur parcours éducatif, une base solide dans ces compétences ne contribue pas seulement à la réussite scolaire, mais aussi à leur capacité à s'adapter à de nouveaux défis, à collaborer avec leurs pairs et à devenir des élèves tout au long de leur vie. Des données longitudinales provenant des Caraïbes suggèrent qu'un accès accru à des environnements familiaux stimulants au cours des premières années peut entraîner des gains à long terme en matière de cognition, de réussite scolaire, d'emploi, de santé mentale et de revenus à l'âge adulte (J-PAL Policy Insight, 2020). L'EPPE qui donne la priorité au développement des compétences fondamentales ouvre la voie à une croissance holistique et à la réussite dans tous les aspects de la vie de l'enfant, à la fois professionnelle, sociale et civique.

Reconnaissant l'importance primordiale des compétences fondamentales, les parties prenantes de l'éducation se sont récemment engagées à investir dans l'apprentissage fondamental des élèves précoces et des enfants ou adolescents ayant besoin d'un soutien de rattrapage. Lors du Sommet sur la transformation de l'éducation des Nations Unies de 2022, 50 pays et organisations, dont le GPE, la Banque mondiale et l'UNICEF, ont soutenu l'Engagement à l'action en faveur de l'apprentissage fondamental (GPE, 2023), en reconnaissance du fait que l'apprentissage fondamental fournit les éléments de base essentiels pour tous les autres apprentissages, connaissances et compétences de niveau supérieur. La Coalition mondiale de l'éducation de l'UNESCO (2023) travaille avec les pays partenaires du GPE pour produire des données comparables sur les compétences fondamentales. Divers outils d'évaluation ont été adaptés et utilisés dans différents pays pour mesurer les compétences fondamentales dans les premières années du primaire (p. ex., l'évaluation de la lecture en début de scolarité [ELDS], l'évaluation des mathématiques en début de scolarité [EMDS] et l'évaluation internationale de l'apprentissage social et émotionnel [EIASSE]), et de nouveaux outils sont également en cours d'élaboration et de validation dans les pays partenaires du GPE (p. ex., pour mesurer les compétences nécessaires à la vie courante et l'éducation à la citoyenneté pour les élèves dès l'âge de 6 ans en Afrique de l'Est; se reporter à Shariff et coll., 2023). Cette myriade d'outils permet de mesurer et de suivre l'étendue des compétences qui englobent l'apprentissage fondamental. Ils contribuent également à encourager une approche holistique du développement de la petite enfance (O'Malley, 2023). Néanmoins, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour développer, piloter et valider des outils d'évaluation qui mesurent l'EPPE dans les PFR-PRI (Chen et Wolf, 2021; Munoz-Chereau et coll., 2021). En effet, de nombreux pays ne disposent toujours pas de données d'évaluation complètes portant sur l'apprentissage fondamental : par exemple, une enquête récente menée auprès de 94 pays a

révélé que plus de la moitié d'entre eux (58 %) n'avaient mis en place aucune évaluation pour mesurer l'apprentissage socio-émotionnel (UNICEF, 2023d). En outre, dans les pays où les données existent, les résultats de l'évaluation indiquent des niveaux d'apprentissage fondamentaux généralement faibles dans les PFR-PRI. Des données récentes suggèrent que la proportion d'enfants âgés de 36 à 59 mois dont le développement est en bonne voie dans au moins trois des domaines suivants : alphabétisation et numératie, développement physique, développement socio-émotionnel et apprentissage (indicateur 4.2.1 des ODD) est de 81 % au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, et de 54 % en Afrique de l'Ouest et du Centre (UNICEF, 2023b). Les conséquences de la pandémie de COVID-19 ont encore davantage menacé l'accès des jeunes élèves à l'EPPE et leur développement de compétences fondamentales, comme l'explique la section suivante.

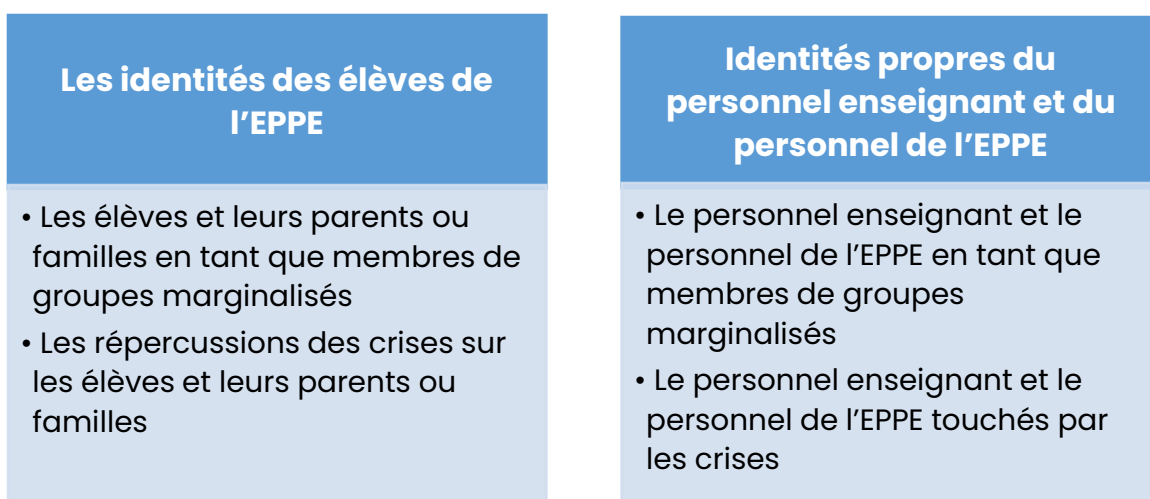
2.4 Répercussions de la pandémie de COVID-19

La pandémie de COVID-19 a posé des défis sans précédent aux systèmes de protection et d'éducation de la petite enfance. Les fermetures prolongées d'écoles ont perturbé les environnements d'apprentissage traditionnels, nécessitant des solutions innovantes afin de soutenir les jeunes élèves à distance. Toutefois, les données disponibles indiquent que les jeunes élèves sont souvent les personnes qui ont le moins accès à des stratégies d'enseignement et d'apprentissage de qualité et adaptées à leur âge pendant les fermetures d'écoles (Powers et Neuman, 2022). L'idée que l'EPPE est moins adaptée que les autres ordres d'enseignement à la formation à distance a contribué à ce que les gouvernements accordent peu d'attention ou de ressources à l'EPPE pendant les fermetures d'écoles (Neuman et Powers, 2021). Malgré ces perceptions, l'apprentissage précoce assisté par la technologie, y compris l'utilisation des médias, des vidéos et des jeux, est apparu comme un ensemble d'outils potentiels permettant d'impliquer efficacement les enfants pendant les fermetures d'écoles causées par la pandémie et d'autres situations d'urgence. Par exemple, en Syrie et au Liban, un essai contrôlé randomisé évaluant un programme d'EPPE à distance utilisant WhatsApp afin de soutenir les parents d'enfants de 5 à 6 ans a révélé des répercussions positives importantes sur les compétences des enfants en matière de lecture, d'écriture et de calcul, d'apprentissage socio-émotionnel et de développement global, l'ampleur des répercussions étant comparable à celle des programmes préscolaires en présentiel dans le monde entier (Global TIES for Children, 2023b). En outre, les vidéos de l'atelier Sésame (2023 a) *Regarde-Joue-Apprend* et les ressources associées ont été mises en œuvre avec succès dans des programmes d'EPPE axés sur les parents, les enfants et les personnels enseignants dans le monde entier. Néanmoins, s'assurer que tous les jeunes enfants ont accès à des ressources numériques adaptées à leur âge et à un adulte compétent capable de faciliter et de mettre à l'échelle l'apprentissage par le jeu reste un défi de taille dans les pays à PFR-PRI et dans les environnements à ressources limitées.

2.5 Questions transversales pour l'EPPE : Égalité des genres et inclusion sociale (EGIS) et éducation en situation d'urgence (ESU)

Les questions relatives à l'égalité des genres et à l'inclusion sociale (EGIS) et à l'éducation en situation d'urgence (ESU) recourent le thème de l'EPPE, avec une comptabilité détaillée des groupes marginalisés référencés dans les documents de travail de l'étude exploratoire de cette série portant sur [l'égalité des genres et l'inclusion sociale](#) (Cameron et coll., 2023) et [le personnel enseignant](#) (D'Angelo et coll., 2023). La figure 1 illustre les populations touchées par les préoccupations relatives à l'initiative EGIS et à l'éducation à l'environnement dans le domaine de l'EPPE.

Figure 1 : L'EGIS et l'ESU comme thèmes transversaux pour l'EPPE



Comme pour l'enseignement primaire et secondaire, il est primordial d'assurer un accès équitable à une EPPE de qualité et inclusive. L'EPPE a des répercussions profondes sur la réussite scolaire future de l'enfant et sur son développement tout au long de la vie, et peut donc soit combler, soit exacerber les inégalités. Cependant, dans de nombreux PFR-PRI, les disparités persistent, empêchant les enfants des communautés marginalisées et vulnérables d'accéder à des services d'EPPE de qualité. L'analyse complète des données mondiales de l'UNICEF (2019 a) suggère que divers facteurs déterminent l'accès d'un enfant à l'EPPE, notamment les suivants :

- Le **pauvreté** : les enfants des ménages les plus riches ont sept fois plus de chances que les enfants des ménages les plus pauvres de fréquenter les services de protection et d'éducation de la petite enfance;
- Le **niveau d'éducation de la mère** : les enfants de mères ayant un niveau d'éducation secondaire ou supérieur ont cinq fois plus de chances que les enfants de mères ayant un niveau d'éducation primaire ou inférieur de fréquenter les services de protection et d'éducation de la petite enfance;
- Le **lieu de résidence** : les enfants vivant dans les zones urbaines ont deux fois et demie plus de chances que les enfants vivant dans les zones rurales de fréquenter les services de protection et d'éducation de la petite enfance.

Il est important de noter que l'analyse des données ne montre aucune disparité en fonction du sexe de l'enfant (fille ou garçon) (UNICEF, 2019a). Toutefois, les moyennes mondiales peuvent masquer d'importantes inégalités au sein des pays et des régions. Des facteurs comme **la situation géographique, le statut socio-économique et le genre** influencent souvent l'accès aux occasions d'EPPE, laissant de côté les personnes qui en ont le plus besoin (UNESCO, 2020). En outre, ce manque d'accès équitable perpétue les cycles de pauvreté et exacerbe les inégalités sociales existantes. Les recherches menées dans les PFR-PRI, tels que l'Éthiopie, l'Inde et le Pérou, soulignent l'importance de veiller à ce qu'une EPPE de qualité atteigne les enfants les plus marginalisés afin de bénéficier pleinement de l'EPPE et de son potentiel d'atténuation de la pauvreté (Young Lives, 2010). Les paragraphes suivants soulignent l'importance de répondre aux besoins particuliers et aux circonstances des différents sous-groupes d'enfants marginalisés dans les PFR-PRI afin d'améliorer la qualité et le caractère inclusif de la politique et de la programmation de l'EPPE.

Les élèves issus de minorités linguistiques et ethniques, y compris les personnes migrantes et les enfants autochtones, peuvent être particulièrement désavantagés au cours des années d'EPPE en fonction des politiques relatives à la langue d'enseignement. Les recherches soulignent l'importance d'enseigner aux enfants en bas âge dans leur langue maternelle. Par exemple, une évaluation récente des élèves de la première à la troisième année en Afrique du Sud a révélé que les enfants scolarisés dans leur langue maternelle développaient plus rapidement que leurs pairs des compétences fondamentales en matière de lecture et d'écriture, telles que le décodage (Mohohlwane et coll., 2023). C'est pourquoi ces scientifiques affirment qu'il est rentable de donner la priorité à l'apprentissage de la lecture dans la première langue des élèves et d'aider les personnels enseignants à enseigner dans la première langue des élèves. Cela a également des implications en matière de politique linguistique dans les contextes où de jeunes élèves et personnels enseignants étudient et travaillent encore dans des langues coloniales.

L'égalité des genres est une autre question de l'EGIS qui fait l'objet d'une attention croissante en ce qui concerne les années d'EPPE. Par exemple, un récent rapport de l'UNICEF note que les enfants commencent à comprendre certains stéréotypes culturels relatifs au genre dès leur plus jeune âge, et qu'il est donc crucial que les programmes d'EPPE s'efforcent de transformer le genre (Nugroho et coll., 2022). Ces scientifiques décrivent l'EPPE transformatrice de genre comme comprenant une approche générale, l'intégration d'un programme et d'une pédagogie tenant compte du genre dans la formation des personnels enseignants, l'élimination des préjugés et des stéréotypes relatifs au genre dans le matériel d'enseignement et d'apprentissage, l'utilisation de normes de planification, de budgétisation et d'assurance qualité tenant compte du genre, la mobilisation des familles et des communautés, et l'utilisation de données ventilées par sexe et intersectionnelles pour la prise de décision.

Le genre interagit également avec l'EPPE en ce qui concerne les responsabilités et les devoirs des adultes en matière de soins. Les normes de genre concernant la maternité et les pratiques d'éducation des enfants placent souvent la responsabilité des soins sur la mère. Comme les

mères consacrent plus de temps à l'éducation des enfants (et à d'autres responsabilités domestiques), elles ont moins de possibilités d'exercer un travail formel, ce qui a pour effet d'accroître l'inégalité économique des femmes et de limiter les choix financiers ou le pouvoir au niveau du ménage (Ajayi et coll., 2022). Il est donc essentiel d'améliorer l'accès des ménages aux services d'EPPE pour que les femmes aient davantage de possibilités de chercher des moyens de subsistance et de participer au marché du travail formel. Un examen de neuf évaluations d'interventions en matière de garde d'enfants dans huit pays à faible revenu a révélé que l'accès à la garde d'enfants augmentait la participation des femmes au marché du travail, mais uniquement dans les cas où il n'y avait pas d'autres obstacles à leur emploi, tels que des normes restrictives en matière de genre ou le manque d'occasions d'emploi (J-PAL Policy Insight, 2023). En effet, l'implication des pères dans la garde des enfants et les autres responsabilités domestiques est un domaine de recherche émergent depuis quelques années (Alemann et coll., 2020).

Dans les **contextes de personnes réfugiées ainsi que dans les contextes de fragilité, de conflits et de violence (FCV)**, avec des taux de pauvreté élevés et des systèmes d'EPPE souvent naissants et surchargés, d'autres défis entravent l'accès à une EPPE de qualité. Ces défis comprennent le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage, les classes surchargées et les besoins non satisfaits en matière de formation et de soutien des personnels enseignants et des autres membres du personnel (Stevens et coll., 2023). Les données probantes issues de recherches empiriques restent limitées sur le contexte de l'EPPE pour les personnes réfugiées dans les PFR-PRI, mais un examen des données probantes mené par Stevens et coll. (2023) suggère que les approches réussies de l'EPPE pour les personnes réfugiées comprennent des méthodologies basées sur le jeu, des interactions qui donnent la priorité au soutien socio-émotionnel et au rétablissement, la mobilisation de la communauté et de la famille, et la création d'environnements d'apprentissage sensibles à la culture.

Enfin, l'EPPE joue un rôle essentiel dans l'élaboration des trajectoires de développement des **enfants en situation de handicap**. Au cours de cette phase de formation, des interventions précoces et un soutien opportun peuvent avoir des répercussions importantes sur la croissance générale et les résultats à long terme des enfants (OMS et UNICEF, 2012). Les enfants en situation de handicap ont des besoins particuliers en matière de développement cognitif, moteur, social et/ou émotionnel. Ils peuvent être confrontés à des difficultés s'ils ne bénéficient pas de l'attention nécessaire et de services spécialisés, notamment l'accès à des dispositifs d'assistance, à des services de soutien tels que la réadaptation ou l'orthophonie, ou à des mesures d'adaptation raisonnables du programme, de l'enseignement et de l'évaluation (UNESCO, 2020). Outre le fait que les parents et les prestataires de soins ne comprennent pas la valeur ou l'importance de l'EPPE, la stigmatisation et d'autres barrières attitudinales peuvent influencer la participation de leurs jeunes enfants à l'EPPE et, le cas échéant, le lieu de cette participation. Une note de l'UNESCO (2021a) souligne que « les parents peuvent avoir du mal à trouver un service d'EPPE qui accueille les enfants en situation de handicap, tandis que certains peuvent choisir de ne pas envoyer leurs enfants en situation de handicap en raison de

préoccupations concernant leur sécurité » (p. 4). Il est important de noter que l'EPPE n'offre pas seulement une fenêtre d'occasion importante pour préparer les bases de l'apprentissage et de la participation tout au long de la vie, mais qu'elle aide également à prévenir les retards potentiels de développement et les handicaps (OMS et UNICEF, 2012).

Les défis relatifs aux élèves ayant des identités et des expériences marginalisées sont également pertinents pour les personnels enseignants. La dynamique de genre est particulièrement pertinente sur le plan de l'EPPE, où la majorité des personnels enseignants sont des femmes. En 2020, les données indiquent que 94 % de la population mondiale des personnels enseignants du préprimaire étaient des femmes (UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, 2023). Cela s'explique en partie par les rôles et les attentes relatifs au genre, selon lesquels les femmes sont plus aptes à s'occuper des enfants et sont donc mieux placées pour fournir des soins attentifs aux jeunes élèves (Harper et coll., 2020). Pour cette même raison, l'EPPE est souvent perçue comme une fonction d'enseignement moins prestigieuse, assimilée de manière péjorative à la question du maternage et des soins de base. Le faible statut social des personnels enseignants des structures d'accueil est également mis en évidence par le soutien pédagogique limité qui leur est apporté. La proportion mondiale de personnels enseignants de l'EPPE qui reçoivent au moins la formation pédagogique minimale avant et pendant l'emploi n'était que de 80 % en 2020 (UNESCO, 2022 b), contre 86 % pour les personnels enseignants du primaire⁵. En outre, les personnels enseignants de l'EPPE appartiennent souvent aux mêmes groupes marginalisés que leurs élèves. Il existe peu de recherches sur les expériences particulières des personnels enseignants du niveau EPPE, mais des données provenant d'autres niveaux scolaires suggèrent que les femmes, les personnels enseignants issus de minorités ethniques et religieuses (Santoro, 2015), les personnels enseignants qui sont aussi des personnes réfugiées (Mendenhall et coll., 2018) et les personnels enseignants en situation de handicap (Singal et Ware, 2021) peuvent tous être victimes d'inégalités sur le lieu de travail, y compris, parfois, d'abus ou de discrimination de la part de leurs collègues ou de leurs élèves (en apprendre davantage dans [le document de travail de l'étude exploratoire de cette série sur les personnels enseignants](#)).

2.6 Remarque concernant la méthodologie

Le thème de l'EPPE et les sous-thèmes présentés dans ce document de travail ont été déterminés grâce à un processus de recherche de trois mois mené dans les quatre pôles du KIX, comprenant trois sources de données. La première source de données, une enquête visant à classer les priorités thématiques et à déterminer les sous-thèmes, a été déployée en cinq langues (anglais, français, espagnol, russe et arabe) et a reçu des réponses de 158 personnes participantes au total provenant de 59 pays partenaires du GPE (se reporter à l'annexe 1 pour la liste des pays qui ont répondu à l'enquête). À la suite de l'enquête, 18 groupes de discussion ont été organisés en collaboration avec les pôles régionaux, les personnes participantes apportant

⁵ Se reporter à <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.TCAQ.ZS>

des précisions et un contexte supplémentaires en vue de comprendre les priorités thématiques. Au total, 90 personnes participantes de 51 pays y ont pris part (se reporter à l'annexe 1). Enfin, un examen des documents clés, publiés en 2019 ou plus tard, indiquant les priorités nationales en matière d'éducation a également été réalisé pour les 85 contextes des pays partenaires du GPE. Au total, 258 documents ont été examinés en vue de déterminer les priorités thématiques et les sous-thèmes clés de ces priorités. Pour l'examen des documents, les plans du secteur de l'éducation et d'autres documents gouvernementaux ont été privilégiés, car ils représentaient les priorités nationales; ils ont été complétés par des rapports d'agences des Nations Unies (p. ex., l'UNESCO, l'UNICEF), d'organisations multilatérales (p. ex., la Banque mondiale) et d'organisations non gouvernementales, en particulier celles ayant une expertise régionale, lorsque les documents gouvernementaux n'ont pu être cernés.

Les données qualitatives de l'enquête ont été codées à deux reprises : d'abord par la personne membre de l'équipe de l'Éducation Development Trust (EDT) responsable de cette région, puis par la personne chef d'équipe. Les deux ensembles de codes ont été comparés puis organisés en sous-thèmes centraux émergents. Les données issues des groupes de discussion et de la littérature scientifique ont également été codées et comparées aux thèmes émergents, ce qui a permis soit d'étendre ou de réviser les sous-thèmes. Les sous-thèmes émergents ont été sélectionnés avec le soutien du CRDI, en raison de leur représentation dans tous les contextes des pôles et de leur harmonisation avec les principales lacunes de la base de connaissances mondiale, ce qui les rend aptes à faire l'objet de futures recherches dans le cadre du financement du KIX.

Les sous-thèmes ont été validés de deux manières : tout d'abord, des ateliers de validation pour chaque thème ont été organisés au moyen des pôles régionaux afin d'inviter des personnes représentantes du KIX des pays partenaires du GPE et des personnes expertes thématiques nationales et régionales possédant une expertise dans le secteur de l'enseignement. Lors de ces réunions de validation, les sous-thèmes et les données pertinentes du pôle régional ont été présentés. Les personnes participantes ont pu commenter les sous-thèmes, fournir des données supplémentaires et faire part de leurs observations au sujet des innovations permettant de relever certains des défis évoqués. Deuxièmement, de brefs rapports de données, résumant les données de chaque pôle, ont été distribués aux personnes-ressources des pôles; cette étape a permis d'alimenter les discussions lors des ateliers et de recueillir les réactions des personnes interrogées qui n'ont pas pu participer aux événements. Les processus de validation varient d'un pôle à l'autre en fonction du degré de participation. Dans le Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique, les rapports de données achevés ont été envoyés au GPE et aux personnes-ressources nationales pour une dernière phase de « non-objection ». En outre, comme le révèlent les présentations de données plus loin dans le document, certains pôles, à savoir le Pôle Amérique latine et Caraïbes, ont validé les données en faisant appel à des personnes spécialistes régionales, possédant une expertise dans de multiples contextes. Dans les autres pôles, la validation a été effectuée avec des personnes représentantes nationales possédant une expertise technique dans le secteur de

l'EPPE, et les lacunes dans la représentation des flux de données ont été comblées à l'aide de la littérature scientifique. Au total, plus de 130 personnes expertes thématiques ont participé aux activités de validation, indiquant les lacunes dans les données, les principaux exemples nationaux et régionaux, les politiques et pratiques prometteuses et les domaines clés pour la poursuite des recherches. Se reporter à l'annexe 1 pour plus de détails sur la participation des pays aux différents flux de collecte de données.

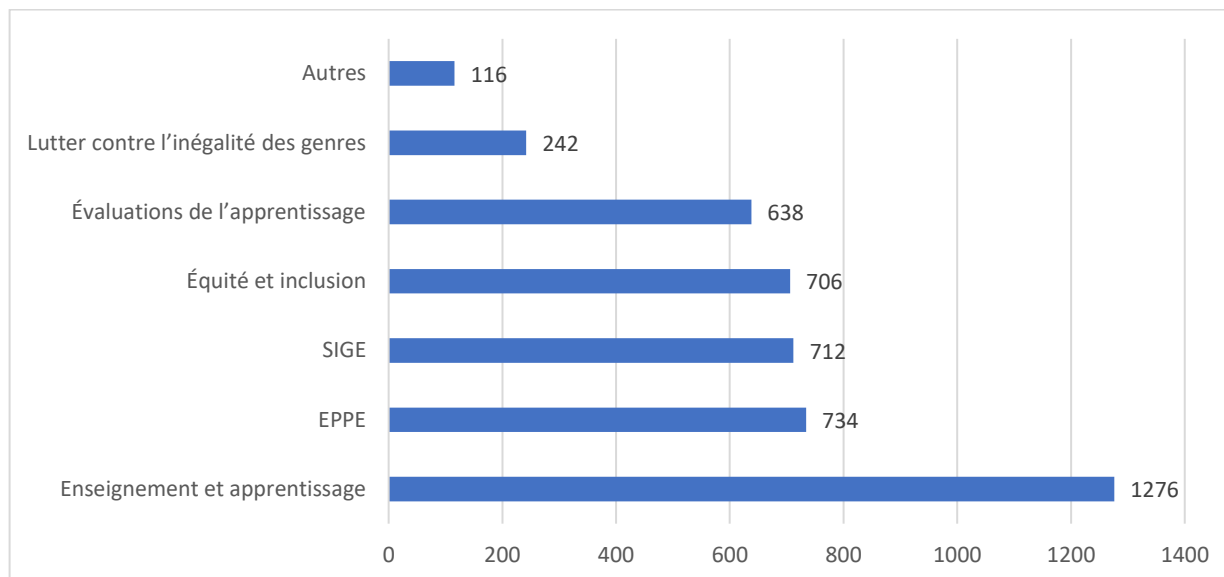
Les données relatives à chaque sous-thème sont présentées plus loin dans ce document. Au sein des régions et des sous-régions, il existe de grandes disparités nationales et les défis en matière de qualité et d'accès à l'EPPE sont différents selon les pays et, pour certains sous-thèmes, ils peuvent ne pas concerner tous les pays au sein du pôle régional. Dans la présentation ultérieure des données, les exemples fournis ne sont pas non plus exhaustifs, mais ils illustrent certains des défis distincts auxquels les pays sont confrontés, comme ils ont émergé au cours des activités de collecte de données.

3 L'ÉDUCATION ET LA PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE : CE QUE DIT NOTRE RECHERCHE

L'éducation de la petite enfance est apparue comme un thème récurrent dans les trois flux de données. Dans l'enquête, 20 % des personnes interrogées ont choisi l'EPPE comme priorité absolue dans le contexte de leur pays et 66 % l'ont incluse dans l'un de leurs quatre premiers choix⁶. Lorsque les quatre premiers choix ont été pondérés, l'EPPE s'est classée comme la deuxième priorité derrière l'enseignement et l'apprentissage, mais elle n'a devancé que de peu les deux thèmes suivants, à savoir les systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) et l'équité et l'inclusion (se reporter à la figure 2).

⁶ Les sept thèmes proposés étaient les suivants : enseignement et apprentissage, éducation et protection de la petite enfance (EPPE), systèmes d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE), équité et inclusion, évaluations de l'apprentissage, inégalités entre les genres, et autres, les personnes participantes pouvant indiquer un thème.

Figure 2. Priorités pondérées pour toutes les données de l'enquête.



Ventilée par pôle, l'EPPE est apparue comme le deuxième thème prioritaire pour le Pôle Afrique 19 et pour le Pôle Amérique latine et Caraïbes et le cinquième thème prioritaire pour le Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique, ainsi que pour le Pôle Afrique 21.

Dans l'enquête, les répondants avaient la possibilité de fournir des réponses écrites pour commenter les sous-thèmes clés dans leur contexte. Sur les 180 codes tirés des réponses aux questions sur l'EPPE, l'accès et l'inclusion sont les plus importants, représentant près de 30 % de tous les codes pour ce thème. Les questions relatives à la formation et à la gestion des personnels enseignants et du personnel arrivent en deuxième position, avec 13 % des codes, suivies de la santé et de la nutrition (12 %), des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul (10 %) et d'autres domaines moins importants, notamment les programmes d'études et les cadres politiques, la pédagogie, l'intégration et la préparation à l'école, l'apprentissage, le financement et la mobilisation de la communauté.

Dans le cadre des groupes de discussion, l'EPPE était le troisième thème le plus discuté dans l'ensemble des données, mais lorsqu'elles sont ventilées par région, il est évident que l'EPPE est présent principalement dans les données du Pôle Afrique 19 et du Pôle Amérique latine et Caraïbes, ce qui reflète les priorités régionales mises en évidence dans l'enquête. Ce résultat peut également refléter la multitude de thèmes et de questions abordés, mais dans l'ensemble, les discussions sur l'EPPE du Pôle Afrique 21 ainsi que dans le Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique ont été très limitées, avec seulement quelques références au dépistage des maladies infantiles dans ces contextes. Pour le Pôle Afrique 19 et le Pôle Amérique latine et Caraïbes, les discussions ont également porté sur l'accès, la formation des personnels enseignants et les questions de programme, de pédagogie et de matériel d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, dans la littérature scientifique, l'EPPE est le deuxième thème le plus représenté après l'enseignement et l'apprentissage, les aspects de l'EPPE apparaissant comme un domaine clé dans 40 % des documents étudiés. Dans ces documents, 80 % font référence aux questions d'accès et près de la moitié aux compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul. Les sous-thèmes suivants sont également bien représentés : formation des personnels enseignants et du personnel, éducation des parents et sensibilisation de la communauté, l'EPPE en tant que vecteur de santé et de nutrition, dépistage dès la petite enfance (y compris le dépistage des handicaps), programmes et approches tels que l'apprentissage par le jeu, et développement des aptitudes sociales.

En collaboration avec le CRDI, deux sous-thèmes principaux ont été déterminés. Tout d'abord, l'accès, qui est le sous-thème le plus référencé, englobe les questions générales d'accès et reflète bon nombre des questions mentionnées dans notre document de travail de l'étude exploratoire portant sur [l'inégalité entre les genres et l'inclusion sociale](#). **L'accès à l'apprentissage et aux services** comprend également les questions relatives à l'éducation parentale, à la sensibilisation de la communauté et à l'infrastructure, en tenant compte de l'accès limité en raison du manque d'offre et de l'accès limité en raison d'un manque de compréhension de l'importance de l'éducation de la petite enfance. Dans le cadre de ce sous-thème, nous faisons également référence à la santé et à la nutrition ainsi qu'au dépistage relatif au développement de l'enfant en tant que besoins importants dans certaines régions, mais aussi en tant que services susceptibles d'encourager l'inscription à l'EPPE. Deuxièmement, **une EPPE de qualité pour la préparation à l'école** couvre une variété de questions mentionnées dans les données, y compris la formation des personnels enseignants et du personnel, l'autorisation et l'évaluation des personnels enseignants et des prestataires, ainsi que le programme et la pédagogie. Ces deux sous-thèmes ont été validés par des personnes expertes nationales et régionales, qui ont apporté des nuances et des détails supplémentaires, qui sont abordés dans les sous-sections suivantes sous le titre « Spécificités régionales ».

4 SOUS-THÈME 1 : ACCÈS À L'APPRENTISSAGE ET AUX SERVICES

L'accès constitue un défi pour de nombreux enfants dans tous les contextes des pays partenaires du GPE. Dans la sous-section qui suit, la littérature scientifique de base indique les obstacles à l'accès qui découlent d'un manque de financement public et de formes croisées de marginalisation. Un bref examen des données de tous les pays est ensuite présenté, suivi d'une présentation plus détaillée des données pour chaque pôle régional.

4.1 Définir l'accès

L'accès à la protection et à l'éducation de la petite enfance est fortement influencé par le soutien du gouvernement à ce secteur. Il y a près de vingt ans, l'UNESCO a recommandé de consacrer 1 % du PIB national au secteur du développement et de l'éducation de la petite enfance (Banque mondiale, 2020a). Aujourd'hui, les pays dépensent souvent beaucoup moins,

et l'UNESCO (2021 b) estime que quelque 40 milliards de dollars US supplémentaires sont nécessaires pour atteindre les objectifs de gratuité et d'universalité de l'enseignement préprimaire d'ici 2030. Comme l'indique un récent rapport de l'UNESCO (2023) portant sur les progrès accomplis dans la réalisation des ODD en matière d'EPPE, le secteur souffre d'un sous-financement chronique et nécessite des approches créatives en matière de financement à mesure que les budgets de l'éducation après la pandémie de COVID-19 se réduisent. Les solutions créatives comprennent des modèles de financement innovants (comme l'utilisation des recettes de la « taxe sur les péchés » dans certaines parties de la sous-région Asie de l'Est), des partenariats public-privé, le financement et la fourniture par la communauté, des collaborations interdépartementales au sein du gouvernement, et des partenariats entre le gouvernement et des organisations non gouvernementales.

L'accent mis sur l'investissement dans le développement de la petite enfance et la préparation à l'école s'appuie souvent sur des données qui suggèrent que des programmes préprimaires de qualité peuvent réduire les inégalités en matière d'apprentissage et briser le cycle de la pauvreté pour les jeunes déjà marginalisés. L'importance de la protection et de l'éducation de la petite enfance est de plus en plus reconnue comme une étape cruciale dans l'élaboration des résultats futurs d'un enfant, quel que soit son statut socio-économique. Une analyse des données mondiales suggère que l'offre d'au moins une année d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire est associée à une augmentation moyenne de près de 10 points de pourcentage des taux d'obtention d'un diplôme d'études primaires, et à une augmentation de 12 points de pourcentage des taux pour les PFR-PRI et les pays situés à l'extrémité inférieure de la distribution (Earle et coll., 2018). En Éthiopie, par exemple, l'évaluation d'un programme d'EPPE a montré que les enfants participant à l'EPPE dont le statut socio-économique était le plus bas avaient presque doublé leurs scores en langue et en alphabétisation par rapport à leurs camarades plus aisés, ce qui a permis de combler presque complètement les écarts en matière d'apprentissage entre ces enfants au début de la première année (Dowd et coll., 2016). Il est important de noter qu'investir dans les premières années ne signifie pas négliger les ordres d'enseignement secondaire ou supérieur; au contraire, pour maximiser les répercussions et la durabilité des investissements, les gouvernements devraient envisager une approche ciblée pour suivre le soutien aux enfants défavorisés depuis les premières années jusqu'aux transitions vers les classes supérieures (KIX, 2019). Investir dans l'EPPE est essentiel afin de garantir un accès équitable à l'éducation et jeter les bases d'un développement inclusif et durable.

L'EPPE fait partie des Objectifs de développement durable, comme nous l'avons vu plus haut. La cible 4.2 de l'ODD 4 est mesurée au moyen de deux indicateurs, à savoir :

- **Indicateur 4.2.1 :** Proportion d'enfants de moins âgés de 24 à 59 mois [2 à 5 ans] dont le développement est en bonne voie en matière de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial, par sexe.

- **Indicateur 4.2.2** : Taux de participation à des activités d'apprentissage organisées (un an avant l'âge officiel de scolarisation dans le primaire), par sexe⁷.

Les données recueillies sur la base de ces indicateurs révèlent une grande diversité dans l'offre d'EPPE à l'échelle mondiale et, malgré les avantages de l'EPPE expliqués plus haut, l'importance de l'EPPE n'a pas encore été pleinement reconnue au niveau politique. Il existe une grande disparité dans le montant des budgets de l'éducation alloués à la protection et à l'éducation de la petite enfance par rapport aux autres ordres d'enseignement. Dans le monde entier, les gouvernements consacrent moins de 2 % de leurs budgets d'éducation aux programmes pour la petite enfance (UNICEF, 2017a). L'analyse du financement de l'aide au développement à l'étranger suggère que moins de 1 % de l'argent dépensé par les bailleurs de fonds entre 2012 et 2015 était destiné au préprimaire (Zubairi et Rose, 2017). L'insuffisance ou le mauvais ciblage des financements nationaux et de l'aide internationale en matière d'EPPE et d'enseignement préprimaire représentent « l'une des plus grandes occasions manquées de nourrir le capital humain du monde et d'aider les enfants à atteindre leur plein potentiel » (UNICEF, 2019a, p. 6). L'engagement des gouvernements dans le cadre de discours politiques et de la rhétorique de la réforme de l'éducation s'accompagne rarement d'investissements en ressources financières, matérielles ou humaines (Neuman et Powers, 2021) : 49 % des pays du monde n'offrent pas d'enseignement préprimaire gratuit en 2021 (UNESCO, 2023, p. 26).

En conséquence, de nombreux jeunes enfants ne bénéficient toujours pas d'une protection de la petite enfance de qualité. Des données récentes suggèrent qu'environ la moitié des enfants d'âge préprimaire dans le monde – soit 175 millions de garçons et de filles – ne sont pas inscrits dans des centres d'EPPE (UNICEF, 2019a). Dans les pays à faible revenu, ce chiffre s'élève à près de huit enfants sur dix (78 %) qui ne participent pas à des programmes d'EPPE. Cependant, des rapports récents montrent que des progrès sont réalisés : bien que les critères nationaux varient, l'UNESCO (2023) a indiqué que 15 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (PFR-PRI) sont en bonne voie en vue d'atteindre les objectifs nationaux en matière d'inscription dans l'enseignement préprimaire d'ici à 2025, dont 14 pays partenaires du GPE⁸. Dans de nombreux pays, cependant, les programmes d'enseignement préprimaire sont généralement conçus pour les enfants âgés de 3 à 5 ans (UNICEF, 2023 c). L'UNICEF (2023a) indique qu'au rythme actuel, seul un quart des filles et des garçons âgés de 0 à 2 ans auront accès à des programmes de développement de la petite enfance en 2030.

L'accès est aussi clairement entravé par des caractéristiques en matière de marginalisation ou de vulnérabilité. Il s'agit, par exemple, du niveau socio-économique du ménage ou du lieu de

⁷ Les critères de référence des ODD relatifs au domaine thématique de la qualité sont également pertinents pour l'offre d'EPPE, l'indicateur mondial 4.c.1. examinant la proportion de personnels enseignants possédant les qualifications minimales requises, y compris au niveau de la maternelle ou du préprimaire.

⁸ D'après l'UNESCO (2023), les pays partenaires du GPE en passe d'atteindre les objectifs de scolarisation préprimaire sont le Burkina Faso, le Burundi, le Bhoutan, le Cambodge, la Côte d'Ivoire, le Ghana, la Guinée, le Kirghizistan, la Mongolie, la République de Moldavie, le Rwanda, la Sierra Leone, le Vanuatu et le Vietnam (se reporter à la p. 20).

résidence. Comme indiqué précédemment, les enfants des ménages les plus riches ont sept fois plus de chances que les enfants de ménages les plus pauvres de fréquenter les services d'EPPE, et les enfants vivant dans les zones urbaines ont deux fois et demie plus de chances que les enfants vivant dans les zones rurales de fréquenter les services d'EPPE (UNICEF, 2019a). Ces enfants sont également moins susceptibles d'avoir accès à des soins nourriciers et à des environnements familiaux stimulants, et plus susceptibles d'être victimes de négligence, de malnutrition ou de retard de croissance, ce qui les expose finalement davantage au risque de souffrir d'un handicap pendant l'enfance (Bendini et Devercelli, 2022; Hume-Nixon et Kuper, 2018; Victora et coll., 2021). Dans les contextes de crise, de conflit ou de déplacement, ces risques sont exacerbés, car de nombreux gouvernements n'ont pas la capacité, les ressources ou la volonté politique d'offrir des réponses générales qui répondent de manière adéquate aux besoins d'apprentissage et de développement plus large des jeunes enfants (Calaycay, 2022). En effet, un examen de 26 plans d'intervention pour les personnes réfugiées et l'aide humanitaire a révélé que si 58 % des plans traitaient de la nutrition et 24 % de la sécurité, seuls 9 % des plans incluaient les éléments essentiels de l'apprentissage précoce (Bouchane, 2018). De nouvelles données suggèrent également que la pandémie de COVID-19 a eu des répercussions négatives sur la fréquentation des programmes d'éducation préscolaire, bien que les données globales soient limitées (Kaga et Bang, 2021).

Les données probantes de l'efficacité des politiques de la mise à l'échelle ou des approches menées par les gouvernements sont rares, en particulier dans les pays partenaires du GPE. Une exception à cette règle est le Kenya, où la mise à l'échelle du projet national d'alphabétisation Tusome a été bien documentée (Piper et coll., 2018), et les évaluations indiquent ses répercussions relatives sur l'apprentissage, la rentabilité de la formation et de l'encadrement, la fourniture de matériel d'alphabétisation pour les enfants et de guides structurés pour les personnels enseignants (Piper et coll., 2016). L'expérience du Kenya montre également que des environnements d'EPPE stimulants peuvent être mis en place pour un coût relativement faible (environ 25 USD; se reporter à Bendini et Devercelli, 2022). En outre, la littérature scientifique fait état de plusieurs programmes innovateurs menés par des partenaires de développement.

Un exemple de programme qui a réussi à étendre l'accès à l'EPPE à distance dans des contextes de fragilité, de conflits et de violence est l'International Rescue Committee et l'atelier Sésame d'Ahlan Simsim (ou « *Bienvenue Sésame* » en arabe), un programme qui s'adresse aux jeunes élèves touchés par les conflits et les crises au Moyen-Orient. Ahlan Simsim a effectivement élargi l'accès à l'EPPE pour les enfants vulnérables en déployant des programmes de conception modulaire flexible adaptés à la fois à la prestation en personne et à distance, et en s'appuyant sur les médias éducatifs et les technologies de faible technicité intégrés dans les programmes d'études (Banin et Rosbe, 2023). L'initiative a touché plus d'un million d'enfants au moyen de services directs aux familles, et 23 millions d'autres au moyen de l'émission télévisée primée produite localement, qui s'intitule également *Ahlan Simsim* et est une version en langue arabe de l'émission *Sesame Street*. Plus récemment, le programme a été adapté et mis en œuvre en réponse à la crise en Ukraine (atelier Sésame, 2023 c). Parmi les exemples de

modèles d'intervention qui ont permis d'étendre efficacement l'accès à l'EPPE dans des situations aiguës, on peut citer la fourniture de services au moyen d'abris temporaires, de caravanes mobiles et la fourniture à distance aux prestataires de soins (Banin et Rosbe, 2023). Dans l'ensemble, une évaluation de sa programmation au Liban s'est avérée rentable et montre qu'il est possible de mettre à l'échelle la prestation de services d'EPPE à distance dans « des contextes où les services en personne ne sont pas possibles, que ce soit en raison d'une pandémie, d'un conflit, d'une catastrophe naturelle, ou dans un environnement rural ou à faibles ressources » (Global TIES for Children, 2023a). La section 5 présente plus en détail les répercussions du programme sur les résultats d'apprentissage des élèves en EPPE.

Nous nous inspirons de ces exemples et d'autres dans les sections suivantes, en relation avec leurs contextes régionaux respectifs (section 4.2) ou leurs répercussions sur les résultats d'apprentissage (section 5.1 portant sur la *qualité* de l'EPPE). Cependant, davantage d'analyses de coûts et d'éléments probants sur la possibilité de mettre à l'échelle des programmes d'EPPE dans les pays partenaires du GPE sont nécessaires.

4.2 La question de l'accès présente dans l'ensemble de nos données

L'accès est un sous-thème important des réponses à l'enquête, comme indiqué précédemment, avec 30 % des codes relatifs à ce sous-thème. Il s'agit notamment de références générales à l'accès et à l'équité, ainsi que de références à l'inclusion des enfants en situation de handicap, notamment aux dispositifs d'assistance et à la pédagogie inclusive pour faciliter l'accès, à la nécessité de renforcer les infrastructures et à l'accès pour d'autres groupes, notamment les personnes migrantes, les minorités nationales, les enfants vivant dans la pauvreté et les enfants issus de familles monoparentales. Dans les groupes de discussion, comme indiqué précédemment, les questions relatives à l'EPPE ont été abordées par le Pôle Afrique 19 ainsi que par le Pôle Amérique latine et Caraïbes, où l'accès et la formation des personnels enseignants à l'EPPE ont été les deux sujets les plus discutés. Dans la littérature scientifique, les questions d'accès ont été abordées dans 33 % des documents examinés. Le détail des questions relatives à la formation des personnels enseignants pour chaque région est précisé dans la sous-section suivante.

4.3 Particularités régionales

Pôle Afrique 19

Pour le Pôle Afrique 19, il existe une grande diversité d'offres dans la région, mais **l'amélioration de l'accès à l'enseignement préprimaire est une priorité essentielle**. L'objectif de l'expansion est de s'assurer que les enfants peuvent accéder à l'éducation préprimaire dans l'année qui précède leur entrée dans l'éducation formelle, généralement à l'âge de 4 ou 5 ans, conformément à l'indicateur 4.2.2 de l'ODD. L'UNESCO (2023) a constaté qu'en Sierra Leone, il n'y a pas eu de progrès vers le point de référence national en matière de scolarisation, et que la Gambie, le Malawi, le Mozambique et l'Ouganda n'ont fait que des progrès « lents ». D'autres

pays n'ont pas indiqué de point de référence officiel; il s'agit de l'Éthiopie, du Liberia, du Soudan du Sud, de la Tanzanie et du Zimbabwe. Au Soudan du Sud, comme dans d'autres pays à faible revenu confrontés à des défis importants dans le domaine de l'éducation, on reconnaît la nécessité d'améliorer l'offre d'EPPE, mais le secteur a subi les conséquences négatives des réductions de financement attribuables à la récession économique (UNICEF, 2022 c). Dans la région, il existe des exemples de pays qui améliorent rapidement l'accès à l'EPPE : le Rwanda a enregistré des progrès « rapides », les stratégies nationales prévoyant un taux net de scolarisation de 47 % (UNICEF, 2022b). Au Lesotho, près de 78 % des enfants de 3 à 4 ans sont inscrits dans des structures d'EPPE, avec des taux plus élevés pour les filles et les enfants vivant en milieu urbain (ministère de l'Éducation du Lesotho et UNICEF, 2021).

La politique demeure un levier important en vue de l'accès à l'EPPE. L'Afrique subsaharienne compte près de 70 millions d'enfants âgés de 4 à 5 ans, mais en 2020, seuls 48 % d'entre eux étaient inscrits à l'EPPE (UNESCO, 2023); de nombreux pays du Pôles Afrique 19 et du Pôles Afrique 21 ne disposent pas de la législation nécessaire pour rendre l'EPPE obligatoire. Il existe une grande diversité de politiques dans la région, avec des contextes où l'enseignement est obligatoire et fait partie de l'éducation formelle, et d'autres où il est gratuit. Les politiques prévoient une année d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire au Kenya et deux ans au Ghana (UNESCO, 2021 b), et en Zambie les frais ont été supprimés pour l'éducation publique de la petite enfance (UNICEF, 2022a). Une politique en matière de normes minimales peut également faciliter l'accès. Au Rwanda, l'élaboration de normes minimales pour l'offre nationale d'EPPE, associée au recours à des inspectrices et inspecteurs pour contrôler les services, a permis d'améliorer la qualité de l'offre, en particulier au sein des organisations confessionnelles et de l'offre communautaire (UNICEF, 2023). Les besoins peuvent être mis en évidence dans la politique gouvernementale, comme c'est le cas en Gambie, mais de nombreux gouvernements se sont abstenus de rendre l'EPPE obligatoire en raison de son coût élevé. L'apport du secteur privé et de diverses organisations non gouvernementales, de groupes de la société civile et d'organisations confessionnelles peut combler les lacunes, mais, comme l'a fait remarquer une personne participante à l'atelier en Ouganda, il n'est pas durable, en particulier lorsqu'il est situé dans des endroits plus difficiles d'accès.

Le handicap, le genre, la pauvreté et l'éducation des parents se recoupent souvent pour entraver l'accès. Dans tous les contextes, les enfants en situation de handicap continuent de ne pas avoir accès aux services d'EPPE : en Ouganda, une personne participante à l'atelier de validation a noté que le manque d'accès à l'EPPE se traduisait par le fait que les enfants en situation de handicap commençaient l'école plus tard, alors que les parents luttent pour faire face aux défis du handicap et de l'accès à la rééducation. En Sierra Leone, peu de personnels enseignants sont qualifiés pour aider les enfants souffrant de déficiences visuelles et auditives. En ce qui concerne le genre, la plupart des pays indiquent un équilibre entre les garçons et les filles accédant à l'EPPE, mais en Gambie et au Ghana, les garçons sont moins nombreux à s'inscrire. Pour de nombreuses familles, le coût de l'EPPE est prohibitif, en particulier lorsque l'offre n'est disponible que dans le secteur privé, et cet obstacle des frais de scolarité a été

constaté dans de nombreux contextes, notamment en Gambie, en Ouganda et en Somalie. Dans les communautés pauvres, l'importance de l'EPPE peut également être moins bien comprise, en particulier par les parents les moins instruits : au Lesotho, le taux de scolarisation est le plus faible pour les enfants dont les mères n'ont fréquenté que l'école primaire ou n'ont aucune éducation (ministère de l'Éducation du Lesotho et UNICEF, 2021). La fourniture de services de développement clés dans le cadre de l'EPPE peut améliorer la mobilisation : grâce à des contrôles de santé, des dépistages de handicaps et des services de nutrition, les familles peuvent être incitées à envoyer leurs enfants dans des programmes d'EPPE. Les services de santé et de nutrition ont été mentionnés dans les données de l'enquête pour le Lesotho, le Mozambique, le Rwanda, la Gambie, la Zambie et le Zimbabwe, et les dépistages ont été remarqués pour le Nigeria.

Les régions rurales et éloignées sont les plus marginalisées en matière d'accès à l'EPPE. Les disparités d'accès entre zones urbaines et rurales ont été précisément relevées dans la littérature scientifique pour l'Érythrée, l'Eswatini, l'Éthiopie, le Ghana, le Lesotho, le Liberia, le Malawi et l'Ouganda, où des défis particuliers pour les zones reculées accueillant des personnes réfugiées ont été mentionnés. Le problème des longues distances à parcourir pour se rendre dans les centres a été relevé au Liberia, ce qui constitue un obstacle à la fois pour les parents qui veulent envoyer leurs enfants et pour les centres qui veulent recruter suffisamment de personnels enseignants (UNICEF, 2019b). En l'absence de dispositions gouvernementales, les investissements du secteur privé se concentrent souvent dans les zones urbaines, comme c'est le cas en Éthiopie. Dans certains contextes, les données ont montré des approches prometteuses pour mettre à l'échelle l'EPPE à des zones plus éloignées : en Sierra Leone, le récent pacte de partenariat du GPE (ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire supérieur [MBSSE] et ministère de la Formation technique et de l'Enseignement supérieur [MoTHE], 2022) suggère l'utilisation de salles de classe modulaires, qui peuvent être rapidement construites en vue de mettre à l'échelle l'offre. De même, en Gambie, comme l'ont noté les personnes participantes à l'atelier de validation, les « abris » éducatifs improvisés améliorent l'offre pour les enfants âgés de 0 à 3 ans : dans ces centres communautaires, qui sont supervisés et gérés par l'école primaire la plus proche au moyen d'annexes administratives, les parents sont encouragés à participer aux activités d'apprentissage. Dans certaines régions de Zambie et du Zimbabwe, des écoles primaires dites « satellites » servent de centre de ressources pour guider les écoles d'EPPE situées à une certaine distance. En Érythrée, de nouveaux centres sont construits dans des régions ciblées où les besoins sont les plus importants, en particulier pour étendre l'accès des filles dans les communautés rurales (GPE, 2019).

Une stratégie clé a consisté à **rattacher les services en matière d'EPPE aux écoles primaires existantes**, notamment en ce qui concerne les services préscolaires destinés aux enfants ayant un an de moins que l'âge officiel d'entrée à l'école. En Éthiopie, par exemple, l'introduction de la classe 0 dans les écoles rurales a contribué à améliorer l'accès, mais la demande reste importante (UNICEF, 2021b). En Sierra Leone, comme l'a fait remarquer une personne

participante à la validation, la politique prévoit que les classes d'EPPE sont rattachées aux écoles primaires, mais dans la pratique, surtout dans les zones rurales, elles ne sont pas disponibles. Un autre participant ougandais a noté que les écoles ont créé des classes « B » ou « C » de première année primaire, qui ne sont pas des classes de première année primaire, mais qui proposent un enseignement préprimaire à des enfants en dessous de l'âge légal.

Pôle Afrique 21

Pour la région du Pôle Afrique 21, l'EPPE a été abordée lors des consultations avec les personnes représentantes des pays et lors de l'examen des documents publiés après 2020 sur les politiques éducatives dans les pays francophones. L'accès a augmenté dans certains contextes : L'UNESCO a indiqué que quatre pays, soit le Burkina Faso, le Burundi, la Côte d'Ivoire et la Guinée, progressaient rapidement vers la réalisation des objectifs qu'ils s'étaient fixés. Dans certains pays, les politiques soutiennent l'accès gratuit et obligatoire à l'EPPE, comme au Togo, qui réclame désormais le droit à quatre années d'EPPE gratuit et obligatoire. En République du Congo, la politique prévoit trois années d'EPPE gratuite, et au Bénin, deux années, ce qui a contribué à renforcer les améliorations observées en matière de scolarisation entre 2005 et 2015, le taux brut de scolarisation des enfants en âge de bénéficier de l'EPPE étant passé de 18 % à 40 % (Banu Ebrahim et Barry, 2023). Mais de manière générale, dans toute la région, la situation reste désastreuse pour les enfants inscrits dans les services de protection et d'éducation de la petite enfance, avec de faibles pourcentages dans des pays comme le Mali (3,8 %), le Sénégal (16 %) et le Tchad (28 %). Le Togo, malgré des politiques ambitieuses, ne compterait que 15 % d'enfants en bas âge. Selon l'examen des progrès de l'UNESCO (2023) sur les critères de référence nationaux concernant la scolarisation dans l'EPPE, le Cabo Verde, le Cameroun, les Comores, Djibouti, São Tomé et Príncipe et le Sénégal ont été estimés comme faisant des progrès « lents ». La progression du Cameroun a ralenti depuis 2015, date à laquelle il avait atteint 24 % (Banu Ebrahim et Barry, 2023).

Les améliorations de l'accès sont évidentes dans les priorités et les objectifs définis dans les documents sectoriels pluriannuels nationaux qui indiquent les priorités jusqu'en 2030. Au Burundi, par exemple, l'offre d'EPPE a été **formalisée dans l'offre primaire** : la politique définit l'EPPE comme une année précédant l'entrée dans l'enseignement primaire, et la politique demande un programme adapté aux enfants de cinq ans et la création de nouvelles salles de classe dans les écoles existantes. (ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, 2023). L'accès sera également assuré par le recrutement de personnels enseignants, la fourniture d'équipements, l'ouverture de cantines scolaires et l'implication des parents et des directions d'école dans des campagnes de sensibilisation en faveur de l'entrée massive dans cette classe préparatoire. Davantage d'écoles sont construites afin d'améliorer l'accès en général. De même, en Côte d'Ivoire, l'accès doit être élargi en rattachant l'EPPE au cycle primaire existant, le pays visant à ce que 50 % des enfants soient ainsi inscrits; des objectifs semblables ont été fixés pour le Mali. Des modèles institutionnels formels ont

également été mis en œuvre au Cabo Verde. En Mauritanie, un ministère particulier a été créé pour s'occuper de l'EPPE.

Cependant, dans tous les contextes de la région, l'EPPE reste informelle et n'est pas ou peu réglementée par le gouvernement, et les options du secteur privé sont souvent hors de portée des familles les plus pauvres ou de celles qui vivent en dehors des zones urbaines. Au Sénégal, par exemple, il existe une grande variété de prestataires et d'approches, qui tiennent compte des différentes langues nationales parlées par les enfants et leurs familles.

Dans la région, on observe une tendance vers un **modèle de coexistence** entre le système formel et le modèle communautaire afin de garantir l'accès à l'EPPE. Lors des séances de validation, les personnes expertes en matière d'EPPE de la région ont noté que l'EPPE communautaire assure une transition entre la famille et le système scolaire, car la forme de prise en charge fournie est axée sur les relations familiales et la socialisation au sein de la communauté. Les options communautaires peuvent s'adapter aux contraintes financières des parents et donc intéresser à la fois les ménages pauvres et les ménages à revenus moyens (Banu Ebrahim et Barry, 2023). Des campagnes de sensibilisation de la communauté sont envisagées pour stimuler et sensibiliser les structures communautaires et les parents à s'impliquer dans le cadre de l'éducation de la petite enfance.

Au Bénin, les **modèles communautaires d'EPPE** sont de plus en plus utilisés pour améliorer l'accès dans les zones rurales et éloignées (PASEC, 2021a), tandis qu'au Burkina Faso, le modèle communautaire implique la réhabilitation des structures communautaires. Au Mali, cette stratégie est estimée comme un mécanisme d'expansion de l'EPPE, où elle est essentielle pour développer l'alphabétisation de base en vue de la préparation à l'école. Malgré les avantages offerts par le modèle communautaire en termes d'accès à l'éducation préscolaire, certaines disparités sont observées entre les régions, comme au Cameroun, en plus des disparités entre les milieux ruraux et urbains (PASEC, 2021b). Les programmes de nutrition pour l'EPPE sont présentés comme une approche pour encourager la scolarisation des plus démunis : en Guinée, des cantines publiques vont être introduites pour les élèves ainsi que d'autres soutiens pour les familles pauvres (ministère de l'Éducation, 2020). Au Togo, la politique fait référence à l'expansion des cantines scolaires, y compris dans les zones rurales, pour stimuler l'entrée et la rétention dans le cycle préscolaire (ministère des Enseignements Primaire, Secondaire, Technique et de l'Artisanat, 2020).

L'égalité d'accès pour les filles et les garçons dans les zones rurales est une priorité particulière définie dans les stratégies sectorielles du Sénégal, du Togo et du Tchad. D'autres pays font référence à l'amélioration de l'accès à l'EPPE pour d'autres enfants vulnérables, en particulier **enfants en situation de handicap**. Aux Comores, des subventions à la scolarisation sont accordées aux familles pauvres et comprennent des stratégies particulières afin de soutenir les élèves malvoyants et malentendants (Union des Comores, 2022).

Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique

Compte tenu de la grande diversité des contextes dans la région du Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique, il existe une différence tout aussi grande dans les approches de l'EPPE et dans les enjeux d'accès aux nations qui en découlent. Dans le suivi de l'UNESCO (2023) des progrès vers les objectifs de scolarisation en matière d'EPPE, sept contextes de la région EMAP (Bhoutan, Cambodge, République kirghize, Mongolie, Moldavie, Vanuatu et Vietnam) affichent des progrès « rapides ». En revanche, la Micronésie, le Népal, les Philippines et les Îles Salomon ne progressent que lentement vers les objectifs de scolarisation, et sept autres ne montrent aucun progrès (Albanie, Bangladesh, Pakistan, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Timor-Leste et Ouzbékistan) au cours de la période étudiée. Dans ce qui suit, les données sont présentées en fonction des trois sous-régions, en mettant l'accent sur les sous-thèmes qui ont fait l'objet du plus grand nombre de discussions au cours des activités de validation.

Sous-région Europe orientale, Caucase et Asie centrale (sous-région EOCAC) : les flux de données pour cette sous-région s'accordent largement sur le fait que l'accès à l'EPPE reste un défi majeur pour les systèmes éducatifs. L'expansion de l'offre de services d'EPPE de qualité figure dans les stratégies du secteur de l'éducation de tous les pays de la région. Lorsque l'offre d'EPPE n'est pas subventionnée par les dépenses publiques, de nombreuses familles sont limitées par le coût de l'offre privée, comme cela a été noté pour le Tadjikistan (KIX du GPE, 2020), entre autres. Ainsi, le **soutien du gouvernement à l'éducation préprimaire** a été un levier important pour améliorer l'accès pour tous. Par exemple, bien qu'il n'ait pas montré de progrès dans l'année la plus récente étudiée (UNESCO, 2023), l'Ouzbékistan a fait de grands progrès dans l'amélioration des inscriptions à l'EPPE au cours de la dernière décennie, passant de 30 % d'inscriptions en 2012 à 60 % en 2020. Cette hausse a été soutenue par une augmentation du nombre d'années d'enseignement préprimaire gratuit offert; des changements juridiques semblables ont permis d'améliorer les inscriptions au Tadjikistan, en Ouzbékistan et en Mongolie entre 2015 et 2020 également.

Dans certains contextes, l'accès reste entravé par le **manque d'infrastructures**. Par exemple, au Tadjikistan (KIX du GPE, 2020), le manque d'installations est à l'origine de la déscolarisation de 52 % des enfants en âge de bénéficier de l'EPPE. Dans les centres urbains de Géorgie, le nombre insuffisant de centres d'accueil de la petite enfance se traduit par des classes de grande taille avec des ratios enfants/enseignants élevés. Une attention particulière a été accordée aux défis de l'accès à l'EPPE dans les **zones rurales et éloignées**, avec des défis qui incluent – mais vont aussi au-delà – des infrastructures. Les lacunes dans l'offre d'EPPE entre les zones urbaines et rurales ont été soulignées dans la politique de la Géorgie (ministère de l'Éducation et des Sciences de Géorgie, 2022) et de la Mongolie (ministère de l'Éducation et des Sciences de Mongolie, 2020); elles ont également été évoquées dans les ateliers de validation de la République kirghize. Les enjeux de localisation sont souvent aggravés par le statut minoritaire des enfants, notamment les enfants des familles réfugiées ou migrantes au Tadjikistan, les enfants des minorités ethniques en Mongolie, et les enfants en situation de

handicap, qui figurent, par exemple, parmi les domaines prioritaires de la République kirghize (ministère de l'Éducation et des Sciences [MoES], 2022).

La **langue** est un problème d'inclusion sociale important dans tous les contextes de la sous-région. La Géorgie, par exemple, est un pays multiculturel et multilingue où règne une grande diversité, mais les personnes qui ne parlent pas la langue nationale – le géorgien – peuvent se heurter à des obstacles dans l'accès à l'EPPE, comme l'a indiqué une personne participante à l'atelier de validation. Actuellement, l'enseignement bilingue ne s'adresse qu'aux populations azerbaïdjanaise et arménienne. Cette question est également liée aux conflits et aux migrations : en raison de la guerre en Ukraine, la Géorgie compte un grand nombre de personnes réfugiées de Russie et d'Ukraine. Les enfants de l'Ukraine sont inscrits à l'école maternelle, mais ils ne bénéficient souvent pas d'un soutien linguistique en ukrainien. De même, en Moldavie, la charge de travail augmente, car les écoles doivent faire face au grand nombre de personnes réfugiées de l'Ukraine. Le problème s'étend également à d'autres pays d'Asie centrale, car des personnes réfugiées arrivent également dans ces contextes.

Compte tenu des divers défis qui affectent l'accès dans la sous-région, les pays mettent en œuvre d'autres approches afin d'améliorer l'accès. Comme l'a indiqué une personne participante à l'atelier de validation, l'Ouzbékistan, qui a considérablement amélioré l'accès, même dans les zones rurales et reculées, au cours de la dernière décennie, a utilisé **des modèles différents**, y compris des visites à domicile, la création de groupes de jeu, des écoles maternelles familiales et des groupes à court terme, qui donnent de bons résultats. Une autre approche innovante pour améliorer l'accès et la préparation à l'école est l'utilisation de bus mobiles qui se rendent dans différentes zones rurales et apportent des personnels enseignants formés, des équipements de jeu et des programmes d'activités.

Région MOAN et sous-région Asie du Sud : L'accès pour tous les enfants reste une question urgente dans cette sous-région, l'amélioration de l'accès à l'EPPE étant estimée dans la littérature scientifique comme vitale pour tous les pays. L'accès a figuré en bonne place dans les discussions de validation, où les personnes participantes ont noté la nécessité de politiques et d'approches multisectorielles qui améliorent et gèrent l'offre d'EPPE, même lorsqu'elle est dominée par le secteur privé, comme c'est le cas au Pakistan et au Bangladesh. En effet, la politique est un levier essentiel afin de garantir l'accès : L'UNESCO (2023) note l'écart entre les engagements nationaux et les politiques correspondantes. Au Pakistan, les critères de référence prévoient un taux de scolarisation de 95 %, mais il n'existe pas de loi correspondante pour rendre l'EPPE obligatoire.

Comme dans les pays de la sous-région EOCAC, il est très difficile de garantir que les **enfants marginalisés** puissent avoir accès à des services d'éducation et de protection de la petite enfance de qualité. Par exemple, en Tunisie (République tunisienne, 2021), près de 90 % des enfants participent à l'enseignement préprimaire, mais parmi les enfants de 3 à 5 ans, les taux sont plus proches de 51 %, avec des écarts d'accès importants entre les enfants pauvres et riches (17 % contre 71 %) et entre les zones rurales et urbaines (28 % contre 63 %). D'autres écarts

de scolarisation étaient relatifs aux zones rurales et aux groupes minoritaires, comme au Bangladesh (ministère de l'Éducation du Bangladesh, 2020); aux disparités socio-économiques et politiques et à l'augmentation du travail des jeunes garçons au Pakistan; et aux enfants en situation de handicap aux Maldives. Pour le Bangladesh et le Pakistan, les personnes expertes de l'atelier de validation ont souligné que les répercussions croissantes des changements climatiques entraînaient une marginalisation et empêchaient l'accès à l'EPPE. Au Yémen, les inscriptions à l'EPPE ont été fortement affectées par plus d'une décennie d'insécurité, ce qui a eu des répercussions sur les inscriptions au primaire et la préparation à l'école (ministère de l'Éducation du Yémen, 2019). De même, en Afghanistan, la prise de pouvoir par les Talibans en 2021 a eu des répercussions radicales sur tous les domaines de l'éducation, et les informations disponibles sont insuffisantes pour rendre compte du contexte actuel de l'EPPE dans le pays, en particulier à la lumière des changements rapides, comme la fermeture en 2023 des établissements de formation des personnels enseignants (Sarwar, 2023). En donnant la priorité aux interventions d'urgence pour combler les lacunes dans l'enseignement primaire et secondaire, le cadre transitoire du secteur de l'éducation en Afghanistan (Afghanistan Education Cluster, 2022) « ne met pas l'accent sur l'éducation de la petite enfance au-delà des liens avec l'éducation communautaire » (p. 4), bien qu'il s'agisse d'une priorité à long terme.

Afin de faciliter l'accès des enfants touchés par les inondations, une personne experte de l'atelier de validation du Bangladesh a mis en avant une approche innovante avec l'utilisation de bateaux pour les services d'EPPE. Comme les bus scolaires pour les zones reculées dans les pays de la sous-région EOCAC, les bateaux sont équipés de matériel pédagogique et peuvent se déplacer entre les communautés où il n'y a pas d'autres lieux d'accueil pour la protection et l'éducation de la petite enfance. Comme le note le modèle BRAC (2022), les escales dans les communautés durent de 7 à 10 jours, et les personnels enseignants peuvent utiliser des stratégies basées sur le jeu pour impliquer les enfants et les personnels enseignants locaux; les bateaux comprennent des rampes pour faciliter l'accès des enfants en fauteuil roulant et d'autres dispositifs de mobilité.

Dans cette sous-région, l'importance de **l'éducation parentale et communautaire a fait l'objet d'une discussion approfondie** : lorsque les parents ne sont pas conscients de l'importance de l'EPPE, les enfants entrent à l'école plus tard ou ne sont pas préparés à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Une personne participante du Pakistan a appelé à l'implication et à l'éducation des prestataires de soins au moyen d'un programme de développement de la petite enfance fondé sur des bases solides pour la croissance et le développement de la petite enfance. Une autre personne a indiqué que la diffusion gratuite de matériel, tel que des leçons vidéo, des livres et du matériel relatif à la nutrition, à la santé et à l'importance du jeu, contribuerait à éduquer les parents, en particulier les personnes qui ont des enfants âgés de 2 à 4 ans.

Sous-région Asie du Sud-Est et Pacifique (ASEP) : L'accès à l'EPPE reste une priorité importante dans la sous-région Asie du Sud-Est et du Pacifique. Lorsque les enfants n'ont pas accès à l'EPPE, ils sont mal préparés à la transition vers l'enseignement primaire : au Myanmar, par

exemple, seuls 20 % des enfants ont accès à l'EPPE, et « ce manque de préparation a des répercussions précoces sur l'apprentissage et une fracture éducative précoce » (Lall, 2021, p. 95). Mais dans toute la région, la littérature scientifique et les personnes participantes ont noté la diversité des environnements politiques qui font référence à l'importance de l'EPPE, mais qui ne la rendent pas obligatoire et entièrement financée. Le Secrétariat général du Forum des îles du Pacifique (PIFS) (2021), qui comprend Fidji, Kiribati, les îles Marshall, la Micronésie, la Papouasie–Nouvelle–Guinée, les îles Salomon, Samoa, Tonga, Tuvalu et Vanuatu, a appelé à une EPPE universelle et de qualité, mais il y a des lacunes dans les politiques pour y parvenir : dans certains contextes, comme les îles Marshall, Tonga et Vanuatu, une ou deux années sont obligatoires, mais l'éducation n'est pas gratuite (UNESCO, 2021 b). Dans d'autres pays, comme Nauru et les Philippines, on retrouve une et deux années qui sont respectivement obligatoires et l'enseignement est gratuit. Aux Tonga, l'enseignement préprimaire est obligatoire, mais n'est pas fourni gratuitement par le gouvernement. Dans de nombreux contextes, lorsque l'offre est assurée par des prestataires privés, il peut être difficile d'obtenir un portrait complet de l'accès, comme cela a été noté pour la Papouasie–Nouvelle–Guinée (département de l'Éducation, Papouasie–Nouvelle–Guinée, 2020).

De nombreux thèmes abordés dans la sous-région Asie du Sud-Est et du Pacifique (ASEP) se recoupent avec ceux des autres sous-régions. Des défis semblables ont été soulignés, notamment en ce qui concerne l'infrastructure, **l'accès dans les zones rurales et éloignées, et l'accès pour les enfants en situation de handicap et les groupes minoritaires**. Le manque d'installations d'approvisionnement en eau, assainissement et hygiène (EAH) dans les centres d'EPPE ruraux et éloignés a été signalé au Vietnam et au Laos, et au Népal, les centres peuvent manquer d'espace pour que les enfants puissent se déplacer et jouer. Comme dans les autres sous-régions, il existe d'importantes disparités géographiques : au Laos, par exemple, 91 % des élèves entrant dans le primaire dans la capitale Vientiane ont une expérience de l'EPPE, contre 57 % dans la province extérieure de Saravan (ministère de l'Éducation et des Sports, 2020). Comme indiqué lors des réunions de validation, la localisation et la distance ont également été estimées comme des défis pour le Bhoutan et le Népal; au Cambodge, les établissements préscolaires communautaires situés dans des zones difficiles d'accès contribuent à fournir des services d'EPPE. Le coût de l'accès est un obstacle particulier en Indonésie, où 97 % des écoles sont gérées par le secteur privé et où même les installations communautaires peuvent être hors de portée; au cours des premières années de la pandémie, 40 % des parents avaient du mal à payer les frais d'EPPE (Banque mondiale, 2020a).

Comme pour la région MOAN et la sous-région Asie du Sud, les personnes participantes à l'atelier de validation de la sous-région ASEP ont souligné la nécessité d'accroître la **sensibilisation des parents**. Au Népal, au Laos et au Bhoutan, il est nécessaire de faire évoluer la compréhension qu'ont les parents de l'EPPE, afin qu'elle soit perçue comme un développement holistique plutôt que comme un simple « gardiennage » ou une préparation à l'école pour l'apprentissage primaire. Au Timor-Leste, selon une personne représentante de la réunion de validation, la compréhension de l'EPPE par les parents constituait un obstacle

particulier pour les enfants en situation de handicap. Un domaine connexe où une éducation parentale plus poussée est nécessaire est celui de la **langue**, qui, comme dans les autres sous-régions, est une préoccupation importante dans la sous-région ASEP. Au Myanmar, les parents des groupes minoritaires s'attendent à ce que l'EPPE se déroule en birman, ce qui constitue la base de l'enseignement primaire en birman, dévalorise l'enseignement dans la langue maternelle et risque d'avoir des répercussions sur les bases de l'alphabétisation des enfants (Lall, 2021). Cependant, les préoccupations des parents sont fondées dans un contexte où les membres de groupes minoritaires comme les Wa ne peuvent accéder à une éducation de qualité et plus tard à l'emploi s'ils ne maîtrisent pas la langue de la majorité. La langue reste donc un obstacle fréquent : selon les personnes participantes à l'atelier de validation, au Laos, au Vietnam, au Népal et au Cambodge, les enfants qui appartiennent à des groupes ethniques minoritaires peuvent ne pas parler la langue nationale, qui est le principal moyen d'instruction dans le domaine de la protection et de l'éducation de la petite enfance. Au Vietnam, les politiques axées sur l'amélioration de la vie des minorités ethniques ont été un moteur de l'amélioration de l'EPPE dans ces communautés, y compris de l'enseignement dans la langue maternelle.

Les personnes participantes à la réunion de validation ont également évoqué la nécessité d'un plus grand nombre de programmes offrant des options de rechange à l'EPPE institutionnelle à domicile, dans la communauté et sur le lieu de travail. Au Vietnam, il faut davantage d'options en matière d'EPPE de haute qualité, **basées sur le lieu de travail, dans les parcs industriels**, où la demande est en hausse, en particulier parmi les mères qui travaillent. Dans ces pays, l'offre du secteur formel est insuffisante et dominée par des services d'EPPE moins réglementés et de moindre qualité. En outre, les approches communautaires et familiales doivent faire l'objet d'une promotion et d'une attention accrues afin de s'assurer que les gens sont conscients de ces options. Le gouvernement veille également à ce que les usines et autres entreprises bénéficient de conditions favorables à la construction d'écoles maternelles pour les enfants, afin d'améliorer l'accès dans ces zones. De même, au Cambodge et au Népal, il existe une demande pour des programmes alternatifs flexibles qui favoriseront l'accès des enfants des travailleurs de personnes migrantes saisonnières.

Pôle Amérique latine et Caraïbes

L'accès à l'EPPE est indiqué comme une priorité essentielle pour les dix pays du KIX LAC. L'amélioration de l'accès à l'EPPE était une priorité politique dans les examens nationaux du KIX de Sainte-Lucie (Knight et coll., 2021a) et de Saint-Vincent-et-les-Grenadines (Knight et coll., 2021b), et « Accroître l'accès à des services de développement de la petite enfance de qualité » est l'une des priorités stratégiques de la politique stratégique du secteur de l'éducation de l'Organisation des États de la Caraïbe orientale (OECO) pour 2012-2026 (ibid.). En 2018, le Nicaragua a lancé un nouveau modèle d'EPPE, le modèle d'éducation pour le développement de la petite enfance (*Módulo de Educación Inicial de Desarrollo Infantil, MEIDI*) qui donne accès aux enfants âgés de 3 à 5 ans et soutient leur maintien jusqu'à la troisième année (groupes de

discussion). En Haïti, en revanche, l'accent a été mis davantage sur les soins et le développement de la petite enfance, compte tenu des niveaux élevés de pauvreté et d'insécurité alimentaire, et de la nécessité de répondre aux besoins fondamentaux des enfants, tels que l'accès à la nutrition, à la vaccination et à l'eau, à l'assainissement et à l'hygiène (EAH). Malgré le large éventail de modèles d'EPPE proposés, les personnes participantes à la recherche ont généralement convenu qu'il était nécessaire d'étendre l'accès et d'accroître la rétention des enfants dans la région (p. ex., enquête, Grenade) et d'harmoniser les modèles de services avec les demandes des communautés, en particulier dans les zones rurales et éloignées (p. ex., groupes de discussion, Dominique).

Les personnes participantes à l'étude ont proposé comme solution potentielle de mettre à l'échelle et d'établir **les normes et réglementations pour les infrastructures d'EPPE**. Lors des ateliers de validation, les personnes expertes régionales ont confirmé le besoin d'infrastructures plus nombreuses et de meilleure qualité, décrivant comment les centres d'EPPE de la région sont souvent construits dans des endroits précaires, près de routes très fréquentées ou de bâtiments peu sûrs. Parmi les autres défis transversaux figurent les enjeux de sécurité relatifs à la violence des gangs urbains dans les pays d'Amérique centrale (p. ex., au Salvador, au Honduras et au Guatemala) et en Haïti, ainsi que les enjeux relatifs aux changements climatiques, à la COVID-19 et à d'autres situations d'urgence. L'accessibilité des infrastructures d'EPPE pour les jeunes élèves en situation de handicap a également été mentionnée. Outre l'emplacement physique et l'infrastructure des centres d'EPPE, les espaces intérieurs et extérieurs doivent être correctement préparés et équipés. Le besoin d'espaces récréatifs a été mentionné lors des discussions de groupe au Nicaragua et au Guatemala. Une personne experte régionale a souligné l'importance primordiale de disposer d'espaces sûrs, sécurisés et ouverts, équipés de matériel permettant aux élèves de développer toute une série de compétences, y compris la motricité fine et la motricité générale.

L'accès à une stimulation précoce, notamment au moyen **d'une éducation parentale positive et des environnements familiaux stimulants**, a été reconnu comme un aspect essentiel de l'EPPE. Les personnes expertes régionales ont décrit différents programmes destinés aux parents, dont la plupart ne se trouvaient pas dans les pays partenaires du GPE. L'initiative Assistantes maternelles itinérantes de la Banque interaméricaine de développement (BID⁹) a toutefois atteint cinq pays de la région (le seul pays partenaire du GPE étant Sainte-Lucie), et les centres de développement et d'orientation de l'enfant de Sainte-Lucie ont également été déterminés comme un modèle prometteur d'EPPE axé sur les parents (voir ci-dessous). L'accès aux services de santé et de nutrition et la nécessité d'approches générales et intégrées de l'EPPE étaient des thèmes communs dans les données. Les centres de soins complets du Guatemala (*Centros de Atención Integral, ou CAI*) et les programmes intégrés intitulés « Accompagnez-moi

⁹ Se reporter à https://desarrollo-infantil.iadb.org/en/innovations/lac_region/roving-caregivers#:~:text=Roving%20Caregivers%20is%20a%20service,techniques%20for%20early%20childhood%20stimulation.

pour grandir » (*Acompañame a Crecer*) ont également été déterminés comme des pratiques prometteuses par les personnes participantes aux groupes de discussion.

Le dépistage dès la petite enfance a été abordé sous l'angle du handicap et de l'intervention précoce. Une personne experte régionale des Caraïbes a déterminé que les centres de développement et d'orientation de l'enfant (CDGC) mis en place par l'unité d'éducation spéciale du ministère de l'Éducation de Sainte-Lucie constituaient une pratique prometteuse. Les CDGC proposent des dépistages et des évaluations du développement des enfants âgés de 0 à 5 ans, ainsi que des formations pour les parents, les personnels enseignants et les autres parties prenantes. Les enfants placés dans les CDGC bénéficient d'une attention individualisée dans un cadre où le nombre d'élèves par personnel enseignant est faible. Comme l'a noté la personne experte régionale, la difficulté de ce modèle réside dans la transition de l'enfant du CDGC vers le système éducatif formel. D'une manière générale, les personnes participantes ont convenu qu'il était nécessaire de mener davantage de recherches sur les périodes critiques de transition des jeunes enfants d'un modèle d'EPPE à un autre, ou de l'EPPE à l'enseignement primaire (en apprendre davantage sur les transitions dans le sous-thème 2).

5 SOUS-THÈME 2 : UNE EPPE DE QUALITÉ POUR LA PRÉPARATION À L'ÉCOLE

Bien qu'elles n'aient pas été aussi fortement soulignées que les questions d'accès, les données ont démontré la nécessité d'améliorer la qualité de l'EPPE dans tous les contextes. La sous-section commence par une explication de ce qu'implique la « qualité », fondée sur la recherche sur le développement de l'enfant, et examine les aspects de l'environnement de l'EPPE qui soutiennent et améliorent la qualité. Un aperçu des données de toutes les régions est ensuite présenté, suivi d'un examen plus approfondi des questions clés relatives à la qualité de l'EPPE dans chaque région.

5.1 Définir la « qualité » dans le cadre de l'EPPE

En vue de comprendre ce qui constitue un programme d'EPPE de qualité, il faut se plonger dans la science de l'apprentissage précoce et du développement de l'enfant. Les recherches en neurosciences et en psychologie de l'enfant démontrent que les premières années sont une période de plasticité remarquable, où le cerveau de l'enfant est très réceptif à l'apprentissage et à l'adaptabilité (Center on the Developing Child, 2010). Une santé et une nutrition adéquates sont tout aussi cruciales pour un développement optimal du cerveau, car la malnutrition et le retard de croissance peuvent avoir des effets nocifs sur les capacités cognitives et le développement en général. Dans les PFR-PRI, les jeunes élèves risquent davantage de subir des retards de développement dus à de mauvais résultats en matière de santé ou de nutrition. Par exemple, une étude à grande échelle menée dans 63 PFR-PRI a révélé qu'un jeune enfant sur quatre (36 à 59 mois) présentait des retards de développement (Gil et coll., 2020). Dans les

pays touchés par les contextes de fragilité, de conflits et de violence¹⁰, ces taux étaient encore plus élevés : au Tchad, par exemple, des retards de développement présumés ont été constatés chez les deux tiers (67 %) de tous les enfants. Les retards de développement pouvant conduire à des handicaps à long terme ou à d'autres difficultés de développement et d'apprentissage, ces données soulignent également l'importance des interventions précoces et de l'accès de tous les enfants à des services d'EPPE complets qui comprennent non seulement des environnements scolaires stimulants, mais aussi l'accès à des soins de santé et à des installations d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène (Adlerstein et Cortázar, 2022). En outre, elle indique la nécessité d'une collaboration et d'une coordination multisectorielles accrues pour mettre en place des systèmes d'EPPE efficaces (Adlerstein et Cortázar, 2022).

Les parents et les familles constituent le premier et le plus influent environnement d'apprentissage pour les enfants et jouent donc un rôle central dans l'élaboration du développement futur de l'enfant et de ses expériences d'apprentissage. **Les environnements domestiques stimulants**, riches en expériences sensorielles et en possibilités d'exploration et de jeu, sont essentiels pour promouvoir le développement du cerveau et favoriser la croissance cognitive (Bendini et Devercelli, 2022). Pourtant, dans le monde, des millions d'enfants n'ont pas accès à un environnement familial stimulant, riche en matériel d'alphabétisation, ou à un soutien parental de qualité. Par exemple, une étude portant sur 35 pays a révélé qu'au Tchad, en République centrafricaine, au Malawi et en République démocratique du Congo, moins de 5 % des ménages interrogés possédaient un seul livre pour enfants à la maison (Manu et coll., 2019). Non seulement les foyers peuvent avoir accès à des ressources importantes, mais ils peuvent aussi être des sources d'adversité qui entravent le développement de l'enfant. Les châtimements corporels, par exemple, touchent encore jusqu'à 40 % des enfants âgés de 2 à 14 ans (OMS, 2021). Une étude sur les châtimements corporels et le développement de la petite enfance dans 49 PFR-PRI a révélé que les enfants exposés aux châtimements corporels avaient environ 24 % de chances en moins d'être en bonne voie de développement que les enfants qui n'étaient pas exposés aux châtimements corporels (Cuartas, 2021).

Les expériences négatives vécues pendant l'enfance (ACE) peuvent entraver de manière importante le développement de l'enfant et du cerveau et, en fin de compte, la capacité d'apprentissage d'une jeune personne, non seulement sur le plan de l'EPPE, mais aussi plus tard dans la vie (Center on the Developing Child, 2007). Parce que les schémas de la petite enfance peuvent avoir des effets négatifs durables, il est essentiel que les parents et les personnes soignantes soient soutenus et disposent des outils et des stratégies nécessaires pour favoriser un environnement familial stimulant et des soins attentifs. En effet, il est prouvé que lorsque les personnes qui s'occupent d'un enfant sont attentives et réceptives, elles contribuent de manière importante au bien-être émotionnel et au développement cognitif de l'enfant (Scherer et coll., 2019). Le renforcement des partenariats école-communauté sur le plan de l'EPPE est

¹⁰ La [liste](#) de la Banque mondiale (2022 a) comprend 29 pays partenaires du GPE.

donc essentiel pour créer des environnements familiaux favorables et doter les parents des connaissances et des compétences nécessaires afin de soutenir la croissance de leur enfant (UNICEF, 2017b). En veillant à ce que les parents soient activement impliqués dans le parcours d'EPPE de leur enfant, il est possible de créer une base solide pour la réussite scolaire future et les habitudes d'apprentissage tout au long de la vie.

Qualité des **programmes d'EPPE axés sur les parents** à doter les prestataires de soins des connaissances et des compétences nécessaires pour valoriser et soutenir l'apprentissage précoce et le développement plus large de leur enfant. Une étude récente du J-PAL Policy Insight (2020) portant sur 17 essais contrôlés randomisés évaluant des programmes d'EPPE axés sur les parents et destinés aux enfants de 0 à 3 ans dans 11 PFR-PRI a révélé que le soutien parental peut améliorer la qualité et la quantité de jeux dans l'environnement familial des enfants et avoir des répercussions positives sur le développement cognitif des enfants. Cette étude a inclus quelques exemples de pays partenaires du GPE (p. ex., le Bangladesh et l'Ouganda), bien qu'ils se soient souvent concentrés sur l'intégration du développement de la petite enfance dans le secteur de la santé, et que des recherches supplémentaires soient particulièrement nécessaires pour explorer les programmes efficaces d'éducation de la petite enfance menés par le gouvernement.

Dans les établissements, un **programme d'enseignement de l'EPPE bien conçu** contribue à faciliter le développement holistique de l'enfant et à lui donner le goût de l'apprentissage. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage adaptées à l'âge, et en particulier les pédagogies basées sur le jeu, sont fondamentales au cours des années d'apprentissage. L'apprentissage par le jeu est une approche qui encourage et favorise l'autonomie, la mobilisation active, la découverte et l'autorégulation de l'enfant (UNICEF, 2018). **Les pédagogies basées sur le jeu** englobent un éventail de techniques et d'approches, mais leur efficacité est souvent maximisée lorsque l'enfant dirige et que l'adulte échafaude, guide ou élargit les possibilités d'apprentissage (Jensen et coll., 2019). De nombreuses études ont mis en évidence les répercussions positives de l'apprentissage par le jeu sur les fonctions exécutives des enfants et sur leur développement cognitif, social et émotionnel (Ginsburg et coll., 2007; atelier Sésame, 2023 b; Spier et coll., 2020).

Une évaluation récente de *Ahlam Simsim*, le programme d'apprentissage basé sur les médias et le jeu soutenu par l'International Rescue Committee et l'atelier Sésame mentionné précédemment dans le document, fournit des données probantes claires de ce qui peut fonctionner dans les contextes de fragilité, de conflits et de violence pour introduire l'apprentissage basé sur le jeu. Le programme visait les enfants âgés de 5 ans (ou ayant récemment atteint l'âge de 6 ans) et les personnes qui s'occupaient d'eux dans quatre régions du Liban. Au début de l'intervention, les personnes qui s'occupaient d'eux ont reçu des kits d'apprentissage contenant des feuilles de travail, des livres d'histoires, des activités artistiques et manuelles et d'autres activités qui pouvaient être réalisées avec des articles ménagers courants. Des personnels enseignants formés au développement de la petite enfance ont animé des appels téléphoniques de groupe avec cinq à six personnes s'occupant des enfants

environ deux à trois fois par semaine pendant onze semaines. Les personnels enseignants ont également envoyé des liens aux personnes soignantes au moyen de WhatsApp, qui comprenaient des vidéos interactives et attrayantes, des jeux, des images et des informations sur l'importance du développement de la petite enfance. Au total, 180 activités ont été proposées, dont 63 s'appuient sur les supports multimédias, les vidéos, les livres d'histoires et les chansons d'Ahlan Simsim, qui utilisent l'apprentissage par le jeu pour enseigner la lecture, l'écriture, le calcul, l'apprentissage socio-émotionnel et la santé. Afin de contrôler la participation et la mobilisation, les personnels enseignants ont demandé aux personnes s'occupant des enfants de communiquer des messages au moyen de WhatsApp contenant des photographies ou de courtes vidéos des enfants en train de réaliser des activités. Le programme comprenait également des appels de suivi individuels courants avec les parents, selon les besoins. En conséquence, le programme a eu des effets statistiquement significatifs sur le développement des enfants, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, l'apprentissage socio-émotionnel et les compétences motrices. Les effets étaient comparables à une année entière de programmes préscolaires en présentiel (Global TIES for Children, 2023b).

Bien que ce programme ait eu des effets positifs, la conception et la mise en œuvre de pédagogies et de programmes d'études fondés sur le jeu posent toute une série de défis. Tout d'abord, les idées fausses sur le jeu en tant que mode d'instruction moins sérieux peuvent limiter l'engagement du gouvernement ou la demande de la communauté en faveur de l'apprentissage par le jeu dans les environnements scolaires formels (UNICEF, 2018). La formation limitée des personnels enseignants à la mise en œuvre efficace des stratégies basées sur le jeu entrave leur adoption à grande échelle (Mendenhall et coll., 2021; Rao et coll., 2022). Les personnels enseignants et les éducatrices et éducateurs ont besoin d'une formation et d'un soutien adéquats pour intégrer efficacement les pédagogies basées sur le jeu dans les structures d'accueil de la petite enfance afin d'en maximiser les avantages. Il s'agit également de créer un environnement de classe stimulant et réceptif, avec suffisamment d'espace pour que les enfants puissent se déplacer, et d'accéder à du matériel de jeu, y compris des outils et des jouets d'origine locale et culturellement appropriés (Whitebread et Sitabkhan, 2022). En outre, l'un des principaux défis des systèmes éducatifs est souvent le décalage entre le programme et les objectifs d'apprentissage sur le plan de l'EPPE et du primaire, ce qui crée des obstacles pour les jeunes enfants lorsqu'ils abandonnent l'école les premières années et poursuivent leur parcours scolaire (UNICEF, 2018).

Pour réaliser tout le potentiel de l'EPPE, une **approche exhaustive à l'échelle du système** est nécessaire. Le bon fonctionnement d'un système d'EPPE nécessite une harmonisation entre les différentes composantes, notamment l'élaboration des programmes, la formation des personnels enseignants, l'infrastructure scolaire et la mobilisation de la communauté (Bendini et Devercelli, 2022). En outre, l'accès à des services de soutien essentiels, tels que les programmes d'alimentation scolaire et les installations d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène, améliore l'environnement d'apprentissage et contribue à des

résultats positifs en matière d'EPPE (UNICEF, 2017b; Wagner et Pramling Samuelsson, 2019). Garantir l'équité et l'inclusion dans la mise en œuvre de l'EPPE est également essentiel pour répondre aux divers besoins des enfants, y compris ceux qui sont en situation de handicap ou issus de milieux défavorisés.

5.2 La qualité de nos données

D'après les données de l'enquête, les questions de qualité étaient vastes et variées : dans le cadre de ce sous-thème, 12 % des réponses écrites ont fait référence à la santé et à la nutrition; les compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul ont été mentionnées dans 10 % de ces réponses, et la formation et la gestion des personnels enseignants dans 10 % supplémentaires; le programme d'études a été mentionné dans 6 % et l'approche pédagogique/l'environnement dans 6 % supplémentaires. Comme indiqué dans la section précédente, la formation et l'accès des personnels enseignants aux services d'EPPE ont été les sujets les plus discutés lors des discussions de groupe pour le Pôle Afrique 19 et le Pôle Amérique latine et les Caraïbes. Dans la littérature scientifique, divers enjeux de qualité ont été mis en évidence dans les documents, notamment des enjeux relatifs aux compétences fondamentales et à la pédagogie, qui apparaissent dans 19 % des documents étudiés, et à la santé et à la nutrition, qui figurent dans 18 % d'entre eux. Le détail des questions relatives à l'EPPE pour chaque région est précisé dans la sous-section suivante.

5.3 Spécificités régionales en matière de qualité de l'EPPE

Pôle Afrique 19

Malgré la diversité des approches et des programmes d'EPPE évoquée dans la discussion sur l'accès, les personnes représentantes de le Pôle Afrique 19 sont convenus de la nécessité d'améliorer la qualité de l'ensemble des offres. Dans tous les contextes, il est nécessaire de coordonner les parties prenantes afin de garantir des améliorations. Même lorsque les gouvernements nationaux ne fournissent pas de services d'EPPE, leur rôle de contrôle est essentiel : les personnes représentantes du Kenya, du Malawi, de l'Ouganda et du Zimbabwe ont appelé à la création de **normes nationales** pour la prestation de l'EPPE, de normes pour l'apprentissage précoce, et de cadres réglementaires plus solides, en particulier pour le contrôle des prestataires privés. Au Rwanda, comme mentionné précédemment, la création de normes nationales, de critères minimaux de fonctionnement, d'un engagement harmonisé des parties prenantes et de formations standardisées par l'UNICEF, le Conseil de l'éducation de base du Rwanda et les organisations non gouvernementales locales présentent un fort potentiel d'amélioration de la qualité (UNICEF, 2023).

Les questions relatives aux personnels enseignants, notamment la formation, **le soutien et la professionnalisation**, ont été fortement évoquées. Plus fondamentalement, en Gambie, en Ouganda et en Zambie, entre autres, il y a des défis en matière de recrutement de personnels enseignants. En Zambie et au Zimbabwe, le manque de personnels enseignants a eu un effet

d'entraînement sur l'accès, car moins de personnels enseignants se traduit par moins de places pour les enfants; en Ouganda, les personnes participantes ont noté un décalage entre la formation et le déploiement, les prestataires privés de services d'EPPE ne choisissant pas toujours d'embaucher des candidats formés. Lorsqu'il y a peu de personnels enseignants disponibles et que les possibilités de formation sont limitées, les écoles font appel à des personnels enseignants non formés ou à des personnels enseignants bénévoles, comme c'est le cas au Malawi et en Zambie. Au Malawi, les personnes soignantes des centres de développement du jeune enfant sont généralement des bénévoles et seulement la moitié d'entre eux ont reçu une formation; leur travail est peu supervisé. Une récente mise en place d'honoraires pour les personnes qui ont des certifications vise à améliorer la mobilisation dans la formation (UNICEF, 2022d). De même, dans toute la région, les personnes participantes ont parlé de l'enseignement dans le cadre de l'EPPE comme d'une profession peu valorisée, avec des salaires faibles (ou nuls) et de faibles possibilités d'évolution de carrière. Ainsi, la motivation des personnels enseignants serait faible, en partie liée à la perception de l'enseignement de l'EPPE comme une profession peu valorisée, comme l'ont indiqué les personnes participantes du Malawi et de la Gambie, mais également dans la littérature scientifique concernant la Tanzanie (Ndijuye et coll., 2020) et le Nigeria (Edwin, 2022). Outre les augmentations de salaire, certains efforts nationaux visant à améliorer les conditions de travail – et peut-être à influencer sur la motivation – comprennent l'exemple du programme du Liberia *Éducation Empowerment for Adolescent Girls (Renforcement de l'éducation pour les adolescentes)*, qui forme des adolescentes à agir en tant qu'assistantes pédagogiques dans les classes d'EPPE (ministère de l'Éducation du Liberia, 2019).

Plusieurs gouvernements se sont engagés à **améliorer l'offre formelle de formation des personnels enseignants**. Le gouvernement de l'Eswatini s'est engagé à augmenter le recrutement de personnels enseignants en EPPE et à améliorer la formation initiale et continue, à la fois en intégrant des postes de personnels enseignants en EPPE dans les instituts de formation des personnels enseignants existants et en déployant progressivement des centres de formation gratuits ou à faible coût (Royaume de l'Eswatini, 2022). Le Liberia, le Nigeria, la Sierra Leone et l'Ouganda ont pris des engagements semblables pour améliorer les programmes de formation et de certification des personnels enseignants et pour créer des parcours de carrière en EPPE afin d'améliorer le recrutement en Sierra Leone et le statut de la profession (ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire supérieur [MBSSE] et ministère de la Formation technique et de l'Enseignement supérieur [MoTHE], 2022). En Somalie, les objectifs nationaux prévoient que 20 % des personnels enseignants des services d'EPPE publics et privés sont formés (gouvernement fédéral de Somalie, 2022). Dans de nombreux contextes, il faut davantage d'infrastructures pour la formation des personnels enseignants, comme en Gambie où une personne participante à l'atelier de validation a également indiqué la nécessité d'améliorer la formation et le soutien du personnel et des gestionnaires de l'EPPE. Dans ce pays, un programme d'apprentissage en ligne apporte un soutien supplémentaire aux personnels enseignants et aux autres personnels de l'éducation en

matière de pédagogie et de gestion de classe; le programme est proposé pendant l'été et des évaluations annuelles permettent d'en déterminer la qualité.

Lorsque les personnels enseignants ont accès à la formation, ils ont besoin d'aide pour mettre en œuvre des **programmes et des pédagogies adaptés au développement**. La nécessité de disposer de programmes standardisés et fondés sur des données probantes a été mentionnée pour l'Éthiopie, la Gambie, le Malawi, le Soudan du Sud, l'Ouganda et le Zimbabwe; au Nigeria, le matériel pédagogique tel que les guides de mise en œuvre doit être mieux distribué (ministère de l'Éducation fédéral, 2019). En Tanzanie, le déploiement d'un programme d'enseignement préprimaire axé sur les compétences nécessite des programmes de formation des personnels enseignants alignés, et de nouveaux manuels doivent encore être élaborés (ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle [MoEVT], 2023); de même, au Soudan du Sud, l'enseignement dispensé dans les écoles coraniques manque souvent de lien avec le programme d'enseignement primaire, ce qui est nécessaire pour s'assurer que les enfants sont prêts pour la transition (UNICEF, 2021a). Dans tous les contextes, la préparation à l'école par l'apprentissage des bases de la lecture, de l'écriture et du calcul doit être équilibrée par des pédagogies basées sur le jeu et le développement de l'apprentissage socio-émotionnel, comme l'a indiqué une personne participante de Sierra Leone, qui s'est dite préoccupée par le fait que, sans une formation solide et une bonne compréhension des besoins en matière de développement du jeune enfant, certains enseignants de l'EPPE ont mis en œuvre un programme d'enseignement au primaire.

Dans l'ensemble, les données de la région font état d'un engagement limité sur la manière de fournir des services de qualité **aux enfants en situation de handicap et aux enfants issus de groupes linguistiques minoritaires**. D'un contexte à l'autre, les personnes participantes et la littérature scientifique ont mis en évidence la médiocrité des installations, le manque de formation des personnels enseignants et d'autres obstacles socio-économiques et culturels qui ont des répercussions sur l'expérience de l'EPPE des enfants en situation de handicap. Le manque de sensibilisation des communautés a été souligné en Éthiopie (ministère de l'Éducation fédéral, 2021), et en Zambie, où il existe un vaste système public d'EPPE, une personne participante a noté le besoin d'un plus grand nombre de personnels enseignants spécialisés dans l'éducation afin de soutenir les enfants en situation de handicap. En outre, la qualité liée au moyen d'enseignement a été mentionnée dans plusieurs contextes. Par exemple, en Érythrée, le gouvernement s'est engagé à développer la formation des personnels enseignants issus des minorités, qui sont essentiels pour offrir un enseignement dans les EPPE en langue maternelle aux enfants de ces mêmes populations afin de garantir leur préparation à l'enseignement primaire (GPE, 2019).

Pôle Afrique 21

Parmi les pays francophones d'le Pôle Afrique 21, le sous-thème de la qualité de l'EPPE a été abordé et mis en avant dans toute la région. L'accent a été mis sur le fait que la politique est un élément clé pour améliorer tous les aspects de l'EPPE, notamment en **établissant des normes**

ou des critères afin d'évaluer la qualité fournie dans le sous-secteur. Lors de l'atelier de validation, les personnes expertes régionales ont noté le risque croissant, dans de nombreux pays francophones, de voir les décideurs politiques se contenter de « saupoudrer » les questions relatives à la qualité de l'EPPE dans les documents de planification, en raison de la pression exercée pour se conformer aux lignes directrices internationales en matière de planification, comme les ODD. Sans cadres globaux pour guider la qualité de l'EPPE, il n'y aurait pas de normes générales pour l'évaluer. Les personnes expertes régionales ont également appelé à l'amélioration de la réglementation et du contrôle des institutions et des éducatrices et éducateurs (Banu Ebrahim et Barry, 2023). L'amélioration des infrastructures a également été soulignée comme un élément important pour la qualité et l'accès à l'EPPE (Banu Ebrahim et Barry, 2023), car les parents ont besoin de sentir que leur enfant se trouve dans un endroit sûr pour accepter de l'envoyer à l'école en premier lieu. Au Niger, les chercheuses et chercheurs ont relevé des cas où les classes préprimaires se déroulaient sous des bâches et avec des installations d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'hygiène de mauvaise qualité en raison des inondations locales, et ils appellent à des normes visant à « garantir 1,5 mètre par enfant et jamais moins d'un mètre » (Akkari, 2022, p. 15).

Des efforts pour améliorer les normes de qualité sont en cours dans certains contextes : les îles Comores prévoient d'élaborer une stratégie nationale d'amélioration de la qualité afin de professionnaliser le secteur par l'élaboration de qualifications (Union des Comores, 2022). À Djibouti, les efforts se concentrent sur la définition de modalités génériques de référence dans les différentes dimensions de l'éducation préscolaire (ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, 2020).

Le recrutement de personnels enseignants formés et qualifiés demeure un obstacle dans de nombreux contextes. **Le taux d'encadrement des enfants** a été mentionné comme un objectif d'amélioration de la qualité des services d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Au Mali, par exemple, le taux d'encadrement est de 25 enfants pour un membre du personnel enseignant (ministère de l'Éducation nationale, 2020), mais au Burundi, la politique préconise une réduction de la taille des classes, passant d'une moyenne de 70 à seulement 40 enfants par classe et par enseignant (ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, 2023). **La qualité des personnels enseignants** est également un sujet de préoccupation : au Cabo Verde, par exemple, seuls 30 % des personnels enseignants sont qualifiés pour fournir des services sur le terrain (Gobierno de Cabo Verde, 2021). Les données de l'enquête ont mis en évidence le besoin de formation des personnels enseignants (Guinée, São Tomé et Príncipe, par exemple) et de renforcement des capacités des personnels enseignants de l'EPPE (République centrafricaine et République du Congo, par exemple). D'après la littérature scientifique, l'amélioration de la formation des personnels enseignants est estimée dans tous les pays comme une dimension importante de la préservation et de la promotion de la qualité de l'EPPE et du système d'enseignement obligatoire au sens large. Dans tous les contextes, la formation des personnels enseignants comprend l'amélioration de la formation initiale et continue des

personnels enseignants, le renforcement des capacités des directions d'école, le soutien pédagogique aux personnels enseignants et la question des qualifications professionnelles.

Il y a ensuite un consensus sur la production et la distribution de matériel pédagogique adapté à la petite enfance (développement et distribution dans les écoles) comme stratégie de promotion de la qualité, soulignée par tous les pays. La langue est au cœur des préoccupations en matière de qualité dans la région, notamment en ce qui concerne la langue du matériel et de l'enseignement, et la préparation des enfants à passer de l'enseignement dans leur langue maternelle aux langues nationales à l'école primaire. Au Mali, par exemple, les personnes participantes ont noté qu'une meilleure intégration de la langue française dans les services d'EPPE aiderait les enfants avant qu'ils ne commencent l'enseignement primaire.

Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique

Sous-région Europe orientale, Caucase et Asie centrale (sous-région EOCAC) : dans l'ensemble de cette sous-région, les personnes participantes à la recherche s'accordent à dire que la qualité de l'EPPE est confrontée à des défis majeurs dans leurs contextes respectifs. Lors des discussions de groupe et des réunions de validation, un large consensus s'est dégagé sur les défis que représentent la formation, le soutien et la professionnalisation des personnels enseignants et du personnel des services d'EPPE. Un point de départ est constitué par **les compétences des personnels enseignants et les normes**, qui doivent être codifiées afin d'harmoniser les programmes de formation des personnels enseignants et les possibilités d'avancement de carrière – une lacune constatée dans de multiples contextes. Une personne participante à l'atelier de validation en Ouzbékistan a noté qu'un cadre complet et cohérent dans ce pays, par exemple, unifierait l'ensemble de l'écosystème de l'EPPE, qui s'est développé rapidement et comprend désormais une grande variété de prestataires et de programmes. Un cadre global et une approche normalisée de l'insertion permettraient d'harmoniser les efforts déployés pour attirer, préparer et rémunérer les personnels enseignants de l'EPPE et de faire le lien entre la formation initiale et la formation en cours d'emploi. Une personne participante de la République kirghize a également indiqué la nécessité d'un système indépendant pour le suivi et l'évaluation de la qualité de l'éducation sur le plan de l'EPPE afin d'améliorer les résultats de l'apprentissage (MES, 2022).

Au-delà du cadre, il est nécessaire d'**améliorer considérablement le personnel enseignant** dans toute la sous-région, le développement des personnels enseignants étant nécessaire dans divers contextes, notamment au Tadjikistan (KIX, 2020) et en République kirghize (ministère de l'Éducation et des Sciences [MoES], 2022), où il est également nécessaire d'améliorer les capacités des leaders. En Mongolie, en raison de leur lourde charge de travail, les personnels enseignants de l'EPPE n'ont que des possibilités limitées d'améliorer leurs capacités professionnelles (ministère de l'Éducation et des Sciences de Mongolie, 2020). Comme indiqué dans la littérature scientifique (ministère de l'Éducation et des Sciences de Géorgie, 2022) et par une personne experte en EPPE lors de la validation, en Géorgie, les qualifications professionnelles de deux ans existantes ne sont pas suffisantes pour répondre à toutes les exigences de la qualification, et les nouvelles licences en EPPE devraient être la norme pour les

personnels enseignants du secteur. Les personnes participantes à la validation de l'Ouzbékistan et de la République kirghize ont souligné la nécessité d'améliorer la formation pédagogique, notamment en ce qui concerne les méthodes innovantes telles que l'apprentissage par le jeu, et d'améliorer la détermination précoce des retards de développement, en particulier des retards d'élocution. De même, en République kirghize, une personne participante a souligné la nécessité d'améliorer le soutien et le matériel offerts aux **parents** pour leur permettre d'apporter un soutien éducatif à leurs propres enfants et de les aider à déterminer les retards de développement et à agir en conséquence.

Région MOAN et sous-région Asie du Sud : Comme pour la sous-région EOCAC, les personnes participantes aux groupes de discussion et aux activités de validation pour cette sous-région ont convenu que les questions d'accès étaient essentielles, en particulier compte tenu du manque de soutien gouvernemental au secteur : l'EPPE gratuite et/ou obligatoire n'était disponible dans aucun des pays représentés (UNESCO, 2021 b), ce qui s'est traduit par **des offres d'EPPE fragmentées et d'une qualité variable**. Au Pakistan, par exemple, les parties prenantes non étatiques sont essentielles à la prestation de services d'EPPE, mais une comparaison de la qualité entre les services publics et non publics a révélé que les salaires des personnels enseignants étaient inférieurs et que les options non publiques manquaient de formation (UNESCO, 2022a). Des enjeux pratiques, comme la dispersion des fonds, ont été mis en évidence lors de la validation par des personnes expertes de l'EPPE du Pakistan : la bureaucratie et la négligence peuvent faire que les programmes ne reçoivent jamais les fonds promis. Au-delà du financement, d'autres personnes représentantes de pays ont convenu que les offres d'EPPE ponctuelles et les interventions à court terme des parties prenantes internationales non gouvernementales peuvent produire de bons résultats, mais qu'elles manquent de durabilité et que leurs meilleures pratiques ne sont pas largement mutualisées, ni mises à l'échelle. De même, les stratégies en matière d'EPPE font souvent le lien entre plusieurs départements et, dans des contextes comme celui de la Tunisie, les stratégies multisectorielles existantes ont besoin d'une mise en œuvre soutenue afin de garantir que les besoins holistiques des enfants sont satisfaits (République tunisienne, 2021).

Les améliorations curriculaires et pédagogiques ont également été discutées. Les approches utilisées dans les classes d'EPPE doivent être mieux reliées à la recherche et aux connaissances sur le développement du jeune enfant, en mettant l'accent sur le développement holistique et l'apprentissage par le jeu, comme l'indiquent les documents d'orientation des Maldives (ministère de l'Éducation des Maldives, 2019), du Bangladesh (ministère de l'Éducation du Bangladesh) et du Pakistan, où les programmes scolaires doivent améliorer la transition entre « l'apprentissage par le jeu et l'éducation formelle » (ministère de la Planification, du Développement et des Initiatives spéciales, 2019, p. 34).

Comme l'a fait remarquer une personne participante à l'activité de validation, au Pakistan, il est nécessaire de mettre en place **une formation rigoureuse des personnels enseignants** avec des critères définis et du matériel approprié sous la forme d'un ensemble complet pour les centres d'EPPE, en fournissant des aides à l'enseignement, du matériel à faible coût ou gratuit,

des cahiers d'exercices, des programmes d'études, des programmes de mobilisation parentale et des formes normalisées d'évaluation. La formation doit tenir compte du genre : comme indiqué tout au long de la discussion, les normes et identités de genre sont transmises pendant la petite enfance, et les personnels enseignants et le personnel EPPE doivent donc être formés à la sensibilité au genre pour s'assurer qu'ils ne transmettent pas de préjugés; le programme d'études doit également être transformé pour tenir compte du genre et de la neutralité du genre (se reporter également au document de travail de l'étude exploratoire [portant sur l'égalité entre les hommes et les femmes et l'inclusion sociale](#)). La formation est également associée à la rétention des personnels enseignants : en Tunisie, la « fragilité » de l'offre du secteur privé a été soulignée, où une forte rotation du personnel a des répercussions sur les efforts de renforcement des capacités (République tunisienne, 2021).

Dans ces contextes, par exemple, une attention particulière a également été accordée au contexte : une personne représentante du Bangladesh a appelé à l'intégration des **connaissances locales** dans les approches et les pratiques de l'EPPE. Les personnes participantes ont également souligné l'écart entre la pratique et la recherche : les personnes représentantes d'approches innovantes de l'EPPE, telles que les écoles nautiques d'EPPE dans les zones de la sous-région Asie du Sud touchées par de fréquentes inondations, ont noté que les barrières linguistiques empêchaient la recherche sur les pratiques locales d'atteindre un niveau mondial. Elles ont appelé à la réalisation d'études cartographiques permettant de documenter les projets, les politiques et les initiatives en cours, dans le but d'étendre et d'utiliser les meilleures pratiques pour influencer l'EPPE dans d'autres contextes.

Sous-région Asie du Sud-Est et Pacifique (ASEP) : comme pour les questions d'accès, il y a eu des chevauchements avec les défis posés par la qualité de l'EPPE dans la sous-région ASEP. Les questions de qualité sont mentionnées dans toute la littérature scientifique relative à la sous-région, bien que, comme dans la politique du Secrétariat général du Forum des îles du Pacifique (PIFS) (2021), le terme nécessite un examen plus approfondi pour s'assurer qu'il n'est pas utilisé à un niveau « superficiel », comme indiqué par le Pôle Afrique 21. Le besoin de politiques et de cadres pour créer des normes de qualité particulières a été un thème clé pour la sous-région : les politiques pour le Laos ont appelé à l'élaboration de normes de qualité de l'enseignement et des fondamentaux (ministère de l'Éducation et des Sports, 2020). En Papouasie-Nouvelle-Guinée et au Timor-Leste, la mise en œuvre et le suivi des nouveaux programmes sont nécessaires (département de l'Éducation, Papouasie-Nouvelle-Guinée, 2020; banque mondiale, 2020 b). Une personne participante à la validation a commenté la situation au Bhoutan, où les prestataires privés, répondant aux souhaits des parents, peuvent utiliser le programme primaire plutôt qu'un programme adapté à la tranche d'âge de l'EPPE, ce qui constitue une préoccupation importante pour un bon développement du jeune enfant, et nécessite donc de meilleurs mécanismes de contrôle. La situation est semblable au Cambodge, où une personne participante a fait remarquer qu'en l'absence d'un cadre normatif solide, le gouvernement est limité dans son action auprès du secteur privé. En Indonésie, où le secteur de l'EPPE est fortement décentralisé et compte un large éventail de prestataires, les données montrent que

les normes gouvernementales existantes ne sont pas appliquées : dans un échantillon, moins de 45 % des établissements respectaient les normes minimales indonésiennes, les taux les plus bas étant enregistrés dans les écoles maternelles islamiques et les groupes de jeu sans projet (Banque mondiale, 2020a).

De plus, **le recrutement et la rétention des personnels enseignants** ont été constatés dans de nombreux pays, la littérature scientifique faisant état d'une pénurie de personnels enseignants en EPPE au Vietnam, au Laos et au Cambodge. Au Cambodge, selon une personne participante à l'activité de validation, le nombre limité de personnels enseignants en EPPE conduit à l'utilisation de personnels enseignants du primaire en EPPE, qui ne sont souvent pas bien formés pour ce secteur. Les établissements préscolaires communautaires peuvent recruter des personnels enseignants qui n'ont pas reçu de formation ou qui ont peu d'éducation formelle. Un autre participant du Timor-Leste a indiqué qu'une expansion récente de la formation des personnels enseignants en EPPE devrait permettre de remédier au nombre limité de personnels enseignants dans un avenir proche.

L'amélioration de la qualité des personnels enseignants au moyen de **la formation, le soutien et la professionnalisation des personnels enseignants de l'EPPE**, y compris les questions de rémunération et de suivi, ainsi que la formation et le soutien du personnel et de la direction de l'EPPE, figuraient également dans les données de la sous-région ASEP. Lors des réunions de validation, les personnes participantes ont demandé une amélioration de la formation des personnels enseignants au Bhoutan, au Cambodge et au Vietnam; au Myanmar, un programme d'études est en cours d'élaboration en vue de l'obtention d'un diplôme distinct dans le domaine de la petite enfance (Lall, 2021). Au Cambodge, le manque de formation est un obstacle à la qualité (ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, 2019). Dans ce pays, de nombreux personnels enseignants n'ont pas les capacités nécessaires pour intégrer les enfants en situation de handicap, et **les pratiques d'inclusion** ne représentent qu'une petite partie de la formation des personnels enseignants. De même, comme l'ont indiqué les personnes expertes de l'EPPE lors de la validation pour le Bhoutan, les centres de formation des personnels enseignants sont limités, et les personnels enseignants doivent être en mesure de cerner les retards chez les enfants. Au Népal, bien que les enfants en situation de handicap aient le droit constitutionnel d'accéder à l'école, dans la pratique, les écoles peuvent limiter leur accès, car elles ne disposent pas des ressources humaines nécessaires pour répondre aux besoins des enfants en situation de handicap. Une personne experte du Vietnam a demandé que le programme de formation des personnels enseignants soit amélioré, en inculquant des compétences socio-émotionnelles, des compétences transférables, des compétences écologiques et des compétences de vie; il est également nécessaire de renforcer les capacités des personnels enseignants en matière **d'adaptation au genre** et de s'attaquer aux normes et aux préjugés de genre, qui sont enracinés sur le plan de l'EPPE. L'accent sera également mis sur les compétences informatiques et la culture numérique. Mais dans tous les contextes, il est nécessaire non seulement d'améliorer la qualité de la formation, mais aussi d'améliorer les compétences et les connaissances des formatrices et formateurs eux-mêmes, avec un déficit

de normes mis en évidence au Népal. Le matériel pédagogique doit être révisé et mis à jour pour tenir compte du genre, de la culture, du contexte et du handicap. Enfin, la formation existante des personnels enseignants doit être enrichie par **du matériel en langue maternelle et des formations pour les personnels enseignants des minorités ethniques** : cet enjeu a été déterminé au Cambodge, où les personnels enseignants peuvent parler la langue nationale, mais enseignent dans leur langue maternelle et ont besoin d'être bien préparés à ce travail.

Pôle Amérique latine et Caraïbes

Les personnes participantes du Pôle Amérique latine et Caraïbes se sont accordées sur la nécessité **de renforcer la qualité et la pertinence** des services d'EPPE dans la région. Les personnes participantes à la recherche de divers pays partenaires du GPE ont accordé de l'importance à l'EPPE, à la fois en tant qu'objectif final en soi et en tant qu'outil permettant de mieux préparer les jeunes enfants à leur future scolarisation. À cet égard, les personnes participantes ont exprimé le besoin d'améliorer à la fois la qualité de l'EPPE et la transition des jeunes enfants de l'EPPE vers les premières années de l'enseignement primaire. Il s'agit d'une priorité pour les personnes participantes à la recherche des pays de la sous-région Amérique centrale (El Salvador, Honduras, Guatemala et Nicaragua), en raison des récentes réformes des programmes scolaires ou autres et de l'importance qu'ils accordent aux premières années « en tant que base pour assurer la continuité et la rétention dans le cadre de l'éducation » (personne répondante à l'enquête, Nicaragua). Sans surprise, les programmes « ponts » ou « transitoires » – comme ceux proposés par l'United States Agency for International Development (USAID) et l'UNICEF dans les Caraïbes – ont donc été déterminés comme des pratiques prometteuses par une personne experte régionale.

Les personnels enseignants en EPPE peuvent également être mieux soutenus **en développant des normes d'enseignement et des parcours** pour la certification des personnels enseignants en EPPE. Cela a été particulièrement reconnu comme un défi dans les programmes d'EPPE communautaires et non formels qui ne sont pas réglementés par le gouvernement. De nombreux personnels enseignants de l'EPPE en Amérique latine et dans les Caraïbes sont encore des bénévoles et ne bénéficient pas d'une formation formelle ou d'un soutien continu (p. ex., au Honduras, comme l'ont montré l'enquête et les groupes de discussion). Les personnes participantes à la recherche ont souligné la nécessité de créer des voies de certification et des normes de qualification pour l'enseignement afin de développer un corps enseignant solide dans le domaine de l'EPPE. Les normes d'enseignement devraient s'inspirer de pédagogies efficaces centrées sur l'élève, telles que l'apprentissage par le jeu ou par le projet (comme l'a indiqué un groupe de discussion au Guatemala). Cela devrait également être accompagné de normes permettant de contrôler les infrastructures d'EPPE et les diverses modalités de prestation de services d'EPPE (se reporter au sous-thème 1).

En effet, plusieurs **écoles ou programmes modèles d'EPPE** existent dans la région. Dans les Caraïbes, les écoles modèles de la Communauté des Caraïbes (CARICOM) et les normes et la formation des personnels enseignants de la Guyane ont été mentionnées. Cependant, comme

l'ont confirmé les personnes participantes à la recherche, il manque dans la littérature scientifique une base de données solide sur les répercussions et la rentabilité des différents modèles d'EPPE dans les pays partenaires du GPE, et sur la manière dont ils peuvent être reproduits, adaptés et mis à l'échelle à l'ensemble de la région.

De même, les personnes participantes ont déterminé une lacune particulière en ce qui concerne **l'évaluation des politiques publiques**. Elles ont décrit la nécessité de développer davantage les compétences des parties prenantes de l'éducation, en particulier celles des décisionnaires politiques, afin de produire et d'utiliser des données sur l'EPPE pour la prise de décision, de mener des analyses de coûts pour mieux comprendre comment investir, financer et planifier l'EPPE, et de développer des mécanismes redditionnels afin de combler les lacunes de la mise en œuvre et faire le lien entre la politique et la pratique. Les mécanismes redditionnels ont été décrits par une personne experte régionale comme essentiels pour le suivi des politiques d'EPPE dans des contextes de « systèmes fragmentés avec un engagement politique et des ressources financières limités ».

Afin d'améliorer l'utilisation des données **pour la prise de décision**, les personnes participantes à la recherche ont décrit l'importance d'améliorer les évaluations de l'apprentissage et les outils de diagnostic. L'une des possibilités offertes par une personne experte régionale est l'utilisation d'enquêtes sur les ménages – comme le projet du KIX intitulé Utiliser les données pour améliorer l'équité et l'inclusion dans l'éducation (MICS-EAGLE) – qui permettent de saisir une série de facteurs influençant le développement et l'apprentissage des jeunes enfants (p. ex., Bornstein et Rothenberg, 2022). Une deuxième personne experte régionale a décrit le Guatemala comme un pays qui se distingue dans ce domaine, car le gouvernement a déjà développé et piloté des évaluations adaptées à l'âge.

Enfin, la question de **l'EGIS** n'est pas passée sous silence. L'inclusion est un sous-thème de l'EPPE suggéré par une personne participante de la Grenade. Les personnes participantes à la recherche ont également souligné l'importance d'employer des stratégies de transformation de genre pour lutter contre les stéréotypes de genre dans les premières années. Le nombre limité d'enseignants hommes dans les Caraïbes a également été rappelé (p. ex., lors des discussions de groupe en Dominique) (pour plus de détails, se reporter au [document de travail de l'étude exploratoire sur les personnels enseignants](#)). L'EPPE multiculturelle ou interculturelle – en particulier pour les groupes autochtones et les descendants de l'Afrique – est une priorité clé soulignée par une personne participante du Honduras. En ce qui concerne les changements climatiques et les catastrophes environnementales, une personne experte régionale a décrit l'importance de développer des approches durables de l'EPPE, y compris, par exemple, l'utilisation de matériaux recyclés pour fabriquer des ressources, ou l'enseignement aux jeunes élèves du développement durable, ou de la manière de prendre soin des plantes. S'il existe des exemples de programmes de ce type, ils restent à petite échelle et sont rarement intégrés dans la politique éducative. Des suggestions d'approches nouvelles et innovantes pour lutter contre la marginalisation dans la prestation de services d'EPPE ont également été formulées : par exemple, en s'appuyant sur des outils de basse et de haute technologie et sur

les technologies numériques (p. ex., les médias de diffusion tels que la télévision ou la radio), ainsi qu'en faisant participer les adolescents et les jeunes en tant que pairs et modèles à la prestation d'un soutien correctif ou de programmes de grands frères et sœurs après l'école.

6 L'EPPE : DOMAINES DE RECHERCHE POTENTIELS

Pour l'EPPE dans les contextes des PFR-PRI dans le monde entier, il existe un nombre croissant de recherches sur les différents aspects du secteur, depuis la diversité des politiques et des approches jusqu'à la formation et au soutien des personnels enseignants, en passant par les aides supplémentaires relatives au DPE – santé, nutrition et dépistage précoce des handicaps – qui améliorent la scolarisation et garantissent une approche holistique du développement et de l'apprentissage de l'enfant. La recherche présente des lacunes particulières, un thème mis en exergue dans toutes les activités de validation de cette étude. Dans les suggestions qui suivent, nous nous concentrons sur les domaines de recherche mis en évidence tout au long de nos activités de validation, dont beaucoup ont été directement suggérés par les personnes expertes nationales et régionales en matière d'EPPE.

6.1 Domaines suggérés : Recherche sur l'accès aux services de protection et d'éducation de la petite enfance

1. **Facteurs relatifs à l'offre et à la demande** : les personnes participantes à la recherche ont décrit un large éventail de modèles d'EPPE, notamment des modèles financés par le gouvernement, des modèles privés, des modèles formels et des modèles non formels. La prestation de services d'EPPE peut se faire face à l'enfant, face aux parents, face à l'enseignant, à distance, de manière hybride ou purement en face à face. Malgré la diversité des structures et des modalités institutionnelles, les données primaires et secondaires des pôles du KIX révèlent que l'accès à l'EPPE reste faible dans de nombreux pays et inéquitable pour certains jeunes élèves, notamment en raison de leur âge (p. ex., les jeunes élèves âgés de moins de 3 ans par rapport aux élèves âgés de plus de 3 ans) ou de la situation de leur foyer (p. ex., les communautés rurales ou éloignées par rapport aux communautés urbaines). Pour y remédier, la recherche devrait examiner les facteurs relatifs à l'offre et à la demande afin de s'assurer que les services offerts répondent aux demandes des diverses familles. Comme l'ont indiqué les personnes expertes du Pôle Amérique latine et Caraïbes, il est nécessaire de procéder à une analyse critique de la législation dans les différents pays, afin de déterminer comment l'« accès universel » à l'EPPE est défini, et qui a accès à quels types ou modèles de service et à quel moment (c'est-à-dire à quel âge).
2. **Mise à l'échelle et pérennisation de l'EPPE** : plusieurs pratiques prometteuses ou programmes modèles d'EPPE ont été déterminés dans les pôles. Toutefois, les personnes participantes ont également convenu que ces modèles manquaient souvent de données probantes solides de leurs répercussions et que de nombreux programmes

avaient tendance à être financés par des bailleurs de fonds. La recherche devrait s'intéresser à certains de ces efforts, évaluer ces programmes et produire des données probantes de leurs répercussions et de leur rentabilité, ainsi que de la manière dont ils peuvent être mis à l'échelle et maintenus dans le temps, et au-delà du financement par les bailleurs de fonds. Enfin, la recherche peut s'intéresser à la manière dont les modèles efficaces dans un pays peuvent être transférés et recontextualisés.

3. **Accroître le financement de l'EPPE** : il est nécessaire de mieux comprendre comment augmenter, développer et demander davantage de financement public pour les premières années de la vie. Plusieurs pays partenaires du GPE ont été en mesure de générer des fonds supplémentaires pour l'EPPE au cours des dernières années, grâce à l'utilisation de la boîte à outils d'analyse et de planification de l'accélérateur de l'éducation de la petite enfance. La boîte à outils, développée par le GPE et l'UNICEF dans le cadre l'Initiative pour un meilleur apprentissage des jeunes enfants à grande échelle (BELDS, du sigle en anglais de *Better Learning and Development at Scale*), est conçue pour renforcer les capacités nationales à planifier, chiffrer, financer et contrôler efficacement les programmes d'éducation de la petite enfance. Les recherches futures pourront examiner comment les utilisateurs de la boîte à outils – y compris les parties prenantes de l'EPPE et les parties prenantes de la planification, de la politique, du financement et de la gestion – ont effectivement utilisé la boîte à outils pour la planification, la budgétisation et le financement de l'EPPE, et pour générer de nouveaux fonds, ainsi que les répercussions ou les enseignements tirés dans d'autres contextes.
4. **Façonner la compréhension qu'ont les parents de l'EPPE** : dans tous les contextes, les parents et les communautés sont souvent estimés comme des ressources importantes pour les jeunes élèves. Cependant, des attitudes négatives ou un manque de compréhension de l'importance de l'EPPE pour les jeunes enfants peuvent également constituer des obstacles à l'accès ou à la qualité. Les recherches visant à examiner les facteurs relatifs à l'offre (p. ex., en ce qui concerne l'engagement des pouvoirs publics en faveur de l'EPPE et la fourniture de services) devraient être enrichies par des recherches visant à explorer les facteurs relatifs à la demande, tels que la mobilisation, les perceptions et les attitudes des parents à l'égard de l'EPPE. Les domaines particuliers sont les suivants :
 - a. **Les parents qui choisissent de ne pas inscrire leurs enfants** : On suppose souvent que les parents ne comprennent pas ou ne s'intéressent pas à l'EPPE, mais il est nécessaire de mener des recherches plus précises afin de montrer la complexité de leurs points de vue et de leurs choix. Quelles sont les raisons complexes de leur manque de mobilisation dans le cadre de l'EPPE? Quels sont les obstacles – financiers, migratoires, etc. Comment les atteindre, les convaincre ou les motiver?

b. **La compréhension limitée par les parents de l'objectif de l'EPPE** : En outre, lorsque les enfants sont inscrits, les personnes participantes ont noté la tension fréquente entre ce à quoi l'EPPE « devrait » ressembler, sur la base de la recherche sur le développement de la petite enfance (DPE), et ce que les parents peuvent exiger, en particulier dans les contextes où l'offre est fournie par le secteur privé concurrentiel. Les parents peuvent vouloir que leurs jeunes enfants soient éduqués dans la langue de la majorité plutôt que dans leur langue maternelle, afin de leur donner une longueur d'avance à l'école primaire. Les parents peuvent également faire pression pour une EPPE plus « académique », comme on le voit avec l'utilisation du programme primaire dans certaines écoles. Il est donc nécessaire que la recherche se concentre sur les approches les plus efficaces pour s'assurer que les parents comprennent la nature du développement du jeune enfant et sa relation avec l'EPPE. Comment atteindre les parents et quel effet d'entraînement cela peut-il avoir sur l'offre privée en particulier?

5. **Compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul et les transitions de l'EPPE vers l'enseignement primaire** : les perspectives des personnes participantes à la recherche – qui ont également été reprises dans la littérature scientifique internationale – suggèrent que l'un des principaux défis en matière d'EPPE est de préparer les jeunes élèves à la transition du préprimaire au primaire, et d'assurer l'alignement du programme, de l'évaluation ou des stratégies pédagogiques auxquelles les jeunes élèves sont exposés. Malgré certaines des évolutions mentionnées dans le présent document, il existe encore des lacunes dans la compréhension de ce qui constitue un enseignement préprimaire de qualité en ce qui concerne les compétences préalables à l'alphabétisation et à la numératie et la manière dont cela contribue à l'acquisition de compétences dans les premières années d'études. D'autres recherches devraient examiner cette question, qui se situe à la jonction de l'accès et de la qualité : comment l'offre d'EPPE peut-elle mieux préparer les jeunes à réussir, en particulier dans le domaine des compétences fondamentales en lecture, écriture et calcul, au cours des dernières années? La recherche longitudinale permet d'examiner les trajectoires d'apprentissage des jeunes enfants dans différents contextes, afin de comprendre les facteurs favorables et contraignants qui déterminent les transitions entre les niveaux d'EPPE et le primaire et tout au long du système d'éducation de base.

6.2 Domaines suggérés : recherches portant sur la qualité de l'EPPE

1. **Accréditation des modèles et des approches de l'EPPE** : les personnes participantes à la recherche et les données internationales font état d'une myriade de modèles et d'approches en matière d'EPPE. La recherche devrait s'efforcer de tirer des enseignements des gouvernements qui utilisent déjà des modèles et des voies d'accréditation novateurs, afin de créer et de mettre en œuvre des normes pour les infrastructures scolaires, l'offre et les programmes d'études. Il y a beaucoup à apprendre

et à renforcer en ce qui concerne les nombreuses offres et centres d'EPPE différents (p. ex., communautaires, privés, etc.) eux-mêmes. Comment les pays abordent-ils le défi de la création d'un cadre réglementaire solide pour contrôler ces offres? Quels sont les mécanismes ou les normes d'assurance qualité en place? Certains pays ont fait des efforts prometteurs à cet égard, qu'il serait utile de mieux comprendre.

2. **Pédagogie et évaluation de l'EPPE** : les personnes participantes ont souligné que les pédagogies adaptées à l'âge et les évaluations qui tiennent compte de l'éventail des compétences nécessaires au développement de la petite enfance constituaient des domaines de recherche potentiels. Alors que de nombreux pays lancent de nouveaux programmes et promeuvent des pédagogies centrées sur l'élève, telles que l'apprentissage par le jeu, il est encore nécessaire de comprendre comment ces politiques sont mises en œuvre dans la pratique. La recherche devrait comprendre une collaboration avec les personnels enseignants afin d'examiner la manière dont ils conceptualisent et appliquent ces pédagogies dans leur contexte local, ainsi que les facteurs favorables ou contraignants qui façonnent leur pratique. En outre, il est nécessaire d'harmoniser les évaluations de l'EPPE sur les programmes et les pédagogies. Les personnes participantes ont souligné qu'il était particulièrement nécessaire d'étudier la manière dont les évaluations et les outils de diagnostic en matière d'EPPE peuvent être élaborés pour saisir non seulement les compétences des élèves en matière d'alphabétisation fondamentale, de calcul et d'apprentissage socio-émotionnel, mais aussi les compétences en matière de créativité, de réflexion critique et de résolution de problèmes, ainsi que dans d'autres matières telles que les arts et les sciences.
3. **Les normes de qualification en matière d'EPPE et l'accréditation des personnels enseignants** : les données primaires et secondaires ont révélé le nombre considérable de personnels enseignants non qualifiés dans le domaine de l'EPPE et le rôle essentiel des personnels enseignants contractuels et bénévoles dans de nombreux pays partenaires du GPE. Dans tous les pays, cependant, les exemples de normes d'enseignement ou de cadres de qualification, ainsi que de voies d'accréditation pour la formation, la certification ou le perfectionnement des personnels enseignants et autres praticiens de l'EPPE, sont limités. Les recherches futures devraient examiner comment ces normes peuvent être développées efficacement avec les personnels enseignants afin d'englober la myriade de compétences, d'attitudes et de connaissances dont les personnels enseignants en EPPE ont besoin pour proposer des pédagogies adaptées à l'âge et pour créer des environnements de classe nourrissants, accueillants pour les enfants, ludiques et inclusifs.

6.3 Domaines suggérés : Recherche pour l'inclusion dans l'EPPE

1. **Le genre dans le cadre de l'EPPE** : les données provenant de l'ensemble des pôles, enrichies par des recherches internationales, ont révélé la nature relative au genre de l'EPPE. Les normes, les rôles et les perceptions de la nature de la prise en charge et de

l'éducation des enfants se traduisent par un grand nombre d'enseignantes et un nombre limité de personnels enseignants ou d'intervenants hommes. En outre, la nécessité de lutter contre les préjugés en matière de genre dans les salles de classe revêt une importance capitale, même dans les premières années. Pour relever certains de ces défis, la recherche devrait examiner les points suivants :

- a. **Participation des hommes à l'EPPE** : Examiner comment les hommes peuvent être incités, recrutés et retenus dans les postes d'enseignement de l'EPPE, en comprenant les facteurs qui expliquent leur participation limitée, en concevant des politiques ou des programmes appropriés pour attirer les hommes dans le secteur de l'EPPE, et en évaluant les répercussions de l'efficacité de ces efforts. De même, les initiatives de protection et d'éducation de la petite enfance devraient étudier la manière d'impliquer les pères dans les programmes destinés aux parents, ainsi que le rôle vital des adultes et des modèles masculins dans l'apprentissage et le développement général des jeunes enfants.
 - b. **Participation des femmes au leadership en matière d'EPPE** : Des études réalisées dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire montrent une association positive entre les femmes chefs dirigeantes de l'école et les résultats des élèves au primaire (Bergmann et coll., 2022). Toutefois, il existe un manque de données notoires sur la question de savoir si les femmes occupent des postes de direction sur le plan de l'EPPE et comment cela influe sur la qualité de la prestation de services d'EPPE.
 - c. **Pédagogie transformatrice de genre** : L'intégration d'une pédagogie transformatrice de genre dans la formation initiale ou continue des personnels enseignants est essentielle pour que ces derniers puissent lutter efficacement contre les préjugés en matière de genre dans la salle de classe. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour examiner comment les personnels enseignants peuvent acquérir les compétences, les attitudes et les connaissances nécessaires pour créer des classes d'EPPE transformatrices sur le plan de l'égalité des genres.
2. **Équité et inclusion dans l'EPPE** : Outre le genre, l'étude a mis en évidence divers enjeux relatifs à l'équité et à l'inclusion dans l'EPPE. Les domaines de recherche potentiels pour combler les lacunes en matière d'équité et d'inclusion dans l'EPPE sont les suivants :
- a. **L'offre d'EPPE en milieu rural et éloigné** : Dans toutes les régions géographiques, les personnes participantes à la recherche ont souligné les enjeux de marginalisation des jeunes élèves vivant dans des zones rurales ou éloignées. Comment les gouvernements peuvent-ils lever les obstacles à l'accès à des services d'EPPE de qualité dans ces communautés? Quels sont les modèles de prestation de services les plus efficaces? Des exemples intéressants d'initiatives d'EPPE dans les zones rurales et éloignées existent et peuvent fournir des données

et des données probantes riches sur lesquelles il est possible d'approfondir ou d'envisager des efforts de mise à l'échelle.

- b. **La langue dans l'EPPE** : Dans presque tous les contextes étudiés, les écoles sont multilingues et les élèves peuvent avoir besoin d'acquérir une ou plusieurs langues pour réussir plus tard dans l'enseignement obligatoire. Comment les centres d'EPPE multilingues trouvent-ils un juste équilibre entre l'utilisation de différentes langues? Sont-ils efficaces pour améliorer les compétences linguistiques des locuteurs minoritaires de la langue nationale? Ont-elles des répercussions positives ou négatives sur les enfants vulnérables des communautés ethniques minoritaires?
- c. **L'EPPE intégrant les personnes en situation de handicap** : les élèves en situation de handicap sont généralement décrits comme un groupe vulnérable ayant un accès limité à des services d'EPPE de qualité, en raison de difficultés allant de l'inaccessibilité des infrastructures à l'accès limité à des services de soutien spécialisés ou à des personnels enseignants qualifiés. Quels sont les pays qui ont réussi à surmonter ces obstacles pour créer des systèmes d'EPPE inclusifs? À quoi ressemblent les systèmes d'EPPE inclusifs? Et comment les interventions précoces et l'offre d'une EPPE inclusive pour les jeunes élèves en situation de handicap influencent-elles leur trajectoire d'apprentissage?
- d. **L'EPPE dans les situations d'urgence et de crise** : De nouvelles données montrent les répercussions importantes que l'accès à une EPPE de qualité peut avoir sur les jeunes enfants touchés par un conflit, une crise ou d'autres situations d'urgence (Calaycay, 2022). Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre comment les gouvernements dans les contextes de fragilité, de conflits et de violence peuvent assurer l'accès à une EPPE de qualité en temps de crise. Quels sont les modèles d'EPPE qui se sont révélés les plus efficaces dans ces contextes? Quel est le rôle de la collaboration multipartite entre les gouvernements, les parties prenantes du développement et les parties prenantes humanitaires? Quelles sont les stratégies qui ont le plus de répercussions à tous les stades de la préparation, de la réaction et du rétablissement des situations d'urgence? Comment les gouvernements peuvent-ils mettre en place des systèmes d'EPPE résilients?

RÉFÉRENCES

- Aboud, F. et Proulx, K. (2019). *Renforcer l'éducation et la protection de la petite enfance. Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX)*. Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).
<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2019-07-kix-Renforcer-education-et-protection-petite-enfance.pdf>
- Adlerstein, C. et Cortázar, A. (2022). Creating Early Childhood Education Environments That Promote Early Learning. Dans M. Bendini et A. E. Devercelli (dir.), *Quality Early Learning : Nurturing Children's Potential* (p. 165-198). Banque mondiale.
- Afghanistan Education Cluster (2022). *Afghanistan Education Sector Transitional Framework [28 février 2022]*. Afghanistan Education Cluster.
https://static1.squarespace.com/static/5d1248941ad53b00019bd5b2/t/6244348ff3e0315da3d056eb/1648637088118/AESTF%2BFinal%2B28Feb22_For%2BDPG.pdf
- Ajayi, K. F., Dao, A. et Koussoube, E. (2022). *The Effects of Childcare on Women and Children: Evidence from a Randomized Evaluation in Burkina Faso*. Center for Global Development.
<https://www.cgdev.org/sites/default/files/effects-childcare-women-and-children-evidence-randomized-evaluation-burkina-faso.pdf>
- Akkari, A. (2022). Early Childhood Education in Africa: Between Overambitious Global Objectives, the Need to Reflect Local Interests, and Educational Choices. *PROSPECTS*, 52(1), 7-19.
<https://doi.org/10.1007/s11125-022-09608-7>
- Alemann, C., Garg, A. et Vlahovicova, K. (2020). *The Role of Fathers in Parenting for Gender Equality*. Promundo.
- Banin, E. et Rosbe, H. (2023, 1^{er} juin). Répondre aux besoins urgents des jeunes enfants et leurs enseignants en Syrie et au Moyen-Orient. *Blog Éducation pour tous du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE)*. <https://www.globalpartnership.org/blog/addressing-urgent-needs-young-children-and-caregivers-syria-and-middle-east>
- Pence, A., Makokoro, P., Ebrahim, H. B. et Barry, O. (2023) *Sankofa : Appreciating the Past in Planning the Future of Early Childhood Education, Care and Development in Africa*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384942>
- Bendini, M. et Devercelli, A. E. (dir.). (2022). *Quality Early Learning: Nurturing Children's Potential*. Banque mondiale.
- Bergmann, J., Alban Conto, C. et Brossard, M. (2022). *Augmenter la représentation des femmes dans la direction des écoles – Une voie prometteuse pour améliorer l'apprentissage*. Centre de recherche de Innocenti de l'UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Augmenter-la-representation-des-femmes-dans-la-direction-des-ecoles_Une-voie-prometteuse-pour-ameliorer-l-apprentissage.pdf

- Bornstein, M. H. et Rothenberg, W. A. (2022). The UNICEF Multiple Indicator Cluster Surveys and Early Childhood Development Index: Parenting, National Development, and Early Childhood Development in 51 Low- and Middle-Income Countries. Dans M. H. Bornstein, W. A. Rothenberg, A. Bizzego, Bradley, K. Deater-Deckard, G. Esposito, J. E. Lansford, D. L. Putnick et A. Zietz (dir.), *Parenting and Child Development in Low- and Middle-Income Countries* (p. 240-275). Routledge.
- Bouchane, K. (2018). *Early Childhood Development and Early Learning for Children in Crisis and Conflict: Background Paper Prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*. UNESCO. <https://inee.org/sites/default/files/resources/266072eng.pdf>
- BRAC. (2022, 20 septembre). *BRAC Launches Floating Boats for Play-Based Education*. BRAC. <https://www.brac.net/latest-news/item/1360-brac-launches-floating-boats-for-play-based-education>
- Calaycay, L. (2022). *Early Childhood Care and Education in Emergencies: Thematic Report*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383634>
- Cameron, L. M., Holst, S. et D'Angelo, S. M. (2023). *Égalité des genres et inclusion sociale : Document de travail de l'étude exploratoire*. Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). <https://www.gpekix.org/fr/knowledge-repository/egalite-des-genres-et-inclusion-sociale-document-de-travail-de-letude>
- Center on the Developing Child (2007). *InBrief: The Impact of Early Adversity on Children's Development*. Center on the Developing Child, Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-impact-of-early-adversity-on-childrens-development/>
- Center on the Developing Child (2010). *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood*. Center on the Developing Child, Harvard University.
- Chen, S. et Wolf, S. (2021). Measuring the Quality of Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.774740>
- Cuartas, J. (2021). Corporal Punishment and Early Childhood Development in 49 Low- and Middle-Income Countries. *Child Abuse et Neglect*, 2021(octobre), 105205. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105205>
- Ministère de l'Éducation (2020). *National Education Plan 2020-2019 : Achieving Quality Education for All*. Ministère de l'Éducation, Papouasie-Nouvelle-Guinée.
- Dowd, A. J., Borisova, I., Amente, A. et Yenew, A. (2016). Realizing Capabilities in Ethiopia: Maximizing Early Childhood Investment for Impact and Equity. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 477-493. <https://www-tandfonline-com.bris.idm.oclc.org/doi/full/10.1080/19452829.2016.1225702>
- Earle, A., Milovantseva, N. et Heymann, J. (2018). Is Free Pre-Primary Education Associated with Increased Primary School Completion? A Global Study. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0054-1>

- Edwin, O. (2022). Strategies for Motivation of Teachers/Caregivers Effectiveness Amid Early Childhood Care and Education (ECCE) Programme Implementation in Nigeria. *BIJOTE: Bichi Journal of Technology Education*, 6(2), Article 2.
- Gouvernement fédéral de Somalie (2022). *National Education Sector Strategic Plan 2022–2026*. Ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Enseignement supérieur, gouvernement fédéral de Somalie. <https://moe.gov.so/wp-content/uploads/2022/07/ESSP-2022-2026.pdf>
- Ministère de l'Éducation fédéral (2019). *Education for Change : A Ministerial Strategic Plan (2018–2022)*. Ministère de l'Éducation fédéral, Nigeria. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nigeria_education_ministerial_plan_2018-2022.pdf
- Ministère de l'Éducation fédéral (2021). *Ethiopia: Education Sector Development Programme VI (ESDP VI)*. République fédérale démocratique d'Éthiopie. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2021-11-education-sector-development-plan-ethiopia.pdf>
- GEEAP (2023). *2023 Cost-Effective Approaches to Improve Global Learning : What Does Recent Evidence Tell Us Are 'Smart Buys' for Improving Learning in Low- and Middle-Income Countries?* Global Education Evidence Advisory Panel. Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO), Banque mondiale, UNICEF et USAID. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099420106132331608/pdf/IDU0977f73d7022b1047770980c0c5a14598eef8.pdf>
- Gil, J. D., Ewerling, F., Ferreira, L. Z. et Barros, A. J. (2020). Early Childhood Suspected Developmental Delay in 63 Low- and Middle-Income Countries: Large Within- and Between-Country Inequalities Documented Using National Health Surveys. *Journal of Global Health*, 10(1), 010427. <https://doi.org/10.7189/jogh.10.010427>
- Ginsburg, K. R., Committee on Communications et Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Global Coalition for Foundational Learning (2023, July 20). Aider les pays à recueillir des données comparables sur l'apprentissage. *Blog Éducation pour tous du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE)*. <https://www.globalpartnership.org/blog/helping-countries-get-comparable-learning-data>
- Global TIES for Children (2023a). *Ahlan Simsim Findings*. Global TIES for Children. <https://globaltiesforchildren.nyu.edu/as-findings>
- Global TIES for Children (2023b). *Lessons and Impacts of a Remote Early Childhood Education Program in Hard-To-Access Settings in Lebanon: A Randomized Controlled Trial*. *Global TIES for Children*. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.22770629.v1>
- Gouvernement du Cabo Verde (2021). *Voluntary National Report on the Implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Gouvernement du Cabo Verde.

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/cabo_verde_vnr_2021.pdf

- Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) (2019). *Érythrée : relever les défis de l'éducation pour les enfants les plus défavorisés*. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/erythree-relever-les-defis-de-leducation-pour-les-enfants-les-plus-defavorises>
- Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) (2023, 2 mars). *Le GPE soutient l'Engagement à l'action en faveur de l'apprentissage fondamental*. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). <https://www.globalpartnership.org/fr/news/le-gpe-soutient-lengagement-laction-en-faveur-de-lapprentissage-fondamental>
- Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) (2019b). *Ne laisser personne de côté. Document de consultation pour le mécanisme de partage de connaissances et d'innovations (KIX)*. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) Knowledge Innovation Exchange (KIX). <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2019-07-ne-laisser-personne-de-cote.pdf>
- Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) (2020). *Tajikistan Education Sector Analysis*. Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). <https://resources.norrag.org/resource/589/tajikistan-education-sector-analysis>
- Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) (2022, 2 mai). Annonce d'un financement pour la recherche sur les innovations en matière d'apprentissage précoce en Afrique de l'Est, de l'Ouest et du Sud. Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). <https://www.gpekix.org/fr/actualit%C3%A9s/annonce-dun-financement-pour-la-recherche-sur-les-innovations-en-matiere-dapprentissage>
- Harper, C., Marcus, R., George, R., D'Angelo, S. et Samman, E. (2020). *Gender, Power, and Progress : How Norms Change*. Advancing Learning and Innovation on Gender Norms (ALIGN) and Overseas Development Institute (ODI).
- Hume-Nixon, M. et Kuper, H. (2018). The Association between Malnutrition and Childhood Disability in Low- and Middle-Income Countries: Systematic Review and Meta-Analysis of Observational Studies. *Tropical Medicine et International Health*, 23(11), 1158-1175. doi:10.1111/tmi.13139
- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim, H. B., Scherman, A. Z., Reunamo, J. et Hamre, B. K. (2019). *Play Facilitation: The Science Behind the Art of Engaging Young Children*. The Lego Foundation. https://cms.learningthroughplay.com/media/ok2hjr/bh/play-facilitation_the-science-behind-the-art-of-engaging-young-children.pdf
- J-PAL Policy Insight (2020, 27 avril). *Encouraging Early Childhood Stimulation from Parents and Caregivers to Improve Child Development*. The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-

- PAL). <https://www.povertyactionlab.org/policy-insight/encouraging-early-childhood-stimulation-parents-and-caregivers-improve-child>
- J-PAL Policy Insight (2023). *Access to Childcare to Improve Women's Economic Empowerment*. The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL). <https://www.povertyactionlab.org/policy-insight/access-childcare-improve-womens-economic-empowerment>
- Kaga, Y. et Bang, K. (2021). *The Impact of COVID-19 on Early Childhood Education in the Asia-Pacific and Sub-Saharan Africa: Insights from the Results of Rapid Regional Personnel Survey*. Bureau de l'UNESCO de Bangkok, Bureau principal de l'UNESCO pour la région Asie-Pacifique, Bureau de l'UNESCO de Dakar et Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378125>
- Royaume d'Eswatini (2022). *Education Sector Strategic Plan 2022-2034*. Royaume d'Eswatini, GPE et UNICEF. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-11-education-sector-strategic-plan-eswatini.pdf>
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K. et Moody-Marshall, R. (2021a). *Country Review: Challenges and Opportunities in the Education System of Saint Lucia* (Working Papers SUMMA. N° 15). SUMMA. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country_review-ST-Luci%CC%81a_OK.pdf
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K. et Moody-Marshall, R. (2021b). *Country Review: Challenges and Opportunities in the Education System of Saint Vincent and the Grenadines* (Serie Working Papers SUMMA. N° 16.). SUMMA. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country_review-St.-Vincent-and-the-Grenadines_OK-2.pdf
- Lall, M. (2021). *Myanmar's Education Reforms A Pathway to Social Justice?* UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787353695>
- Ministère de l'Éducation du Lesotho et UNICEF (2021). *Lesotho Education Fact Sheets : 2021. Analyses for Learning and Equity Using MICS Data*. UNICEF, ministère de l'Éducation et de la Formation du Lesotho et Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/09/Lesotho_MICS_EAGLE_Fact-Sheets.pdf
- Manu, A., Ewerling, F., Barros, A. J. et Victora, C. G. (2019). Association Between Availability of Children's Book and the Literacy-Numeracy Skills of Children Aged 36 to 59 Months: Secondary Analysis of the UNICEF Multiple-Indicator Cluster Surveys Covering 35 Countries. *Journal of Global Health*, 9(1), 010403. <https://doi.org/10.7189/jogh.09.010403>
- Mendenhall, M., Chopra, V., Falk, D., Henderson, C. et Chae, J. (2021). *Teacher Professional Development et Play-based Learning in East Africa: Strengthening Research, Policy, and Practice in Ethiopia, Tanzania, and Uganda*. Teachers College, Columbia University. https://inee.org/sites/default/files/resources/%5BMendenhall%20et%20al.%2C%202021%5D%20White%20Paper_TPD%20%26%20PBL%20in%20East%20Africa-electronic%20%281%29.pdf

- Mendenhall, M., Gomez, S. et Varni, E. (2018). *Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266060>
- Ministère de l'Éducation (2020). *Programme décennal de l'éducation en Guinée 2020-2029*. Ministère de l'Éducation, République de Guinée. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/2020-guinea-esp_1_0.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale (2020). *Programme décennal de développement de l'éducation et de la formation professionnelle deuxième génération (PRODEC 2), 2019-2028*. Ministère de l'Éducation nationale, République du Mali. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mali-prodec2_2019-2028.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2020). *Analyse du système éducatif – Djibouti*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle, Djibouti. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2021-08-analyse-systeme-educatif-djibouti-2020.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique (2023). *Plan sectoriel de l'éducation – Burundi*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche scientifique, Burundi. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2023-08-plan-sectoriel-education-burundi-2022-2030.pdf>
- Ministère des Enseignements primaire et secondaire (2020). *Plan sectoriel de l'Éducation de la République du Togo 2020-2030*. Ministère des Enseignements primaire et secondaire, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère de l'Enseignement technique de la Formation et l'Insertion professionnelles et Ministère de l'Action sociale de la Promotion de la femme et de l'Alphabétisation, République togolaise. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/pse_togo_2020_arial_27_08_2020.pdf
- Ministère de l'Éducation (2020). *Education Sector Plan (ESP) for Bangladesh. Fiscal Years 2020/1-2024/5*. Ministère de l'Éducation, Bangladesh.
- Ministère de l'Éducation (2019). *Republic of Liberia : Performance Report 2018/2019*. République du Liberia. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-16-Liberia-ESP-IR.pdf>
- Ministère de l'Éducation (2019). *Education Sector Analysis*. Division de la planification des politiques et de la recherche, ministère de l'Éducation, Maldives.
- Ministère de l'Éducation (2019). *Transitional Education Plan 2019-2022*. Ministère de l'Éducation, République du Yémen.

- Ministère de l'Éducation et des Sciences (2022). *Géorgie 2022–2030 Unified National Strategy of Education and Science (traduction non officielle)*. Ministère de l'Éducation et des Sciences, gouvernement de Géorgie.
- Ministère de l'Éducation et des Sciences (2020). *Education Sector Mid-Term Development Plan 2021–2030*. Ministère de l'Éducation et des Sciences, gouvernement de Mongolie.
- Ministère de l'Éducation et des Sports (2020). *Education and Sports Sector Development Plan 2021–2025*. Ministère de l'Éducation et des Sports, Laos.
- Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports (2019). *Education Strategic Plan 2019–2023*. Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports, Royaume du Cambodge.
- Ministère de la Planification, du Développement et des Initiatives spéciales (2019). *Early Childhood Development Policy Mapping in Pakistan*. Ministère de la Planification, du Développement et des Initiatives spéciales du Pakistan et UNICEF.
<https://www.unicef.org/pakistan/media/4636/file/ECD%20Policy%20Mapping%20Report.pdf>
- Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire supérieur et le ministère de la Formation technique et supérieure (2022). *Sierra Leone 2022–2026 Partnership Compact : Foundations of Learning for All*. Ministère de l'Éducation de base et de l'Enseignement secondaire supérieur et le ministère de la Formation technique et supérieure de la République de Sierra Leone.
- Ministère de l'Éducation et des Sciences (2022). *Report : Education Joint Sector Review in the Kyrgyz Republic*. Ministère de l'Éducation et des Sciences, République kirghize.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle (2023). *Partnership Compact Fiscal Years 2022/23–2029/30 : Improved Foundational Skills at the Basic Education Level*. Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle, gouvernement révolutionnaire de Zanzibar.
- Mohohlwane, N., Taylor, S., Cilliers, J. et Fleisch, B. (2023). *Reading Skills Transfer Best from Home Language to a Second Language*. Centre for Global Development.
- Munoz-Chereau, B., Ang, L., Dockrell, J., Outhwaite, L. et Heffernan, C. (2021). Measuring Early Child Development Across Low and Middle-Income Countries: A Systematic Review. *Journal of Early Childhood Research*, 19(4), 443–470. <https://doi.org/10.1177/1476718X211020031>
- Nafungo, Wind, T., Jamtsho, S., Jowett, A., Bouchie, S. et McConnell, C. (2022, March 31). "Débuts ludiques" : nouvelles collaborations de recherche du Programme Partage de connaissances et d'innovations KIX pour un meilleur apprentissage précoce. *Blogue du Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE)*. <https://www.gpekix.org/fr/blogue/debuts-ludiques-nouvelles-collaborations-de-recherche-du-programme-partage-de-connaissances>
- Ndijuye, L. G., Mligo, I. R. et Machumu, M. A. M. (2020). Early Childhood Education in Tanzania: Views and Beliefs of Stakeholders on its Status and Development. *Global Education Review*, 7(3), 22–39.

- Neuman, M. J. et Powers, S. (2021). Political Prioritization of Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries. *International Journal of Educational Development*, 86, 102458. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102458>
- Nugroho, A., Delgado, M., Baghdasaryan, B., Vindrola, S., Lata, D. et Mehmood Syed, G. (2022). *Tackling Gender Inequality from the Early Years: Strategies for Building a Gender-Transformative Pre-Primary Education Systems*. Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/1585-tackling-gender-inequality-from-early-years-strategies-for-gender-transformative-pre-primary-education.html>
- O'Malley, E. (2023, 12 juin). Apprendre à l'école et pour la vie : une approche holistique du développement de l'enfant. *Blog Éducation pour tous du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE)*. <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/apprendre-ecole-pour-vie-approche-holistique-developpement-enfant>
- Secrétariat général du Forum des îles du Pacifique (PIFS) (2021). *Pacific Islands Forum Secretariat. Information Paper 12 : Early Childhood Development Builds Back Better*. Secrétariat général du Forum des îles du Pacifique (PIFS). https://www.forumsec.org/wp-content/uploads/2021/07/Early-Childhood-Development-Builds-Back-Better_Final.pdf
- Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) (2021a). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif béninois : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN).
- Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). (2021b). *PASEC2019 – Qualité du système éducatif francophone camerounais : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). http://www.minedub.cm/uploads/media/Cameroun_Rapport_PASEC2019_Fr.pdf
- Piper, B., Destefano, J., Kinyanjui, E. M. et Ong'ele, S. (2018). Scaling Up Successfully: Lessons from Kenya's Tusome National Literacy Program. *Journal of Educational Change*, 19(3), 293-321. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9325-4>
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Kwayumba, D. et Strigel, C. (2016). Does Technology Improve Reading Outcomes? Comparing the Effectiveness and Cost-Effectiveness of ICT Interventions for Early Grade Reading in Kenya. *International Journal of Educational Development*, 49, 204-214. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.006>
- Play to Learn et atelier Sesame (2023). *Early Childhood Development in Emergencies: Examples of ECDiE in Practice*. Play to Learn et atelier Sesame. <https://sesameworkshop.org/wp-content/uploads/2023/07/ECDiE-Examples-Handout-online.pdf?McasCtx=4&McasTsid=11522>
- Porter, T., Paulsell, D., Del Grosso, P., Avellar, S., Hass, R. et Vuong, L. (2010). *A Review of the Literature on Home-Based Child Care: Implications for Future Directions*. Mathematica Policy Research.

- Powers, J. et Neuman, M. J. (2022, January 20). Pandemic Priorities: Where is Early Childhood Education on National Policy Agendas? *World Bank Blogs: Let's Talk Development*. <https://blogs.worldbank.org/developmenttalk/pandemic-priorities-where-early-childhood-education-national-policy-agendas>
- Rao, N., Pearson, E., Piper, B. et Lau, C. (2022). Building an Effective Early Childhood Education Workforce. Dans M. Bendini et A. E. Devercelli (dir.), *Quality Early Learning : Nurturing Children's Potential* (p. 125-164). The Banque mondiale. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1795-3_ch3
- République tunisienne (2021). *Rapport national volontaire sur la mise en œuvre des objectifs de développement durable en Tunisie*. République tunisienne. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/279442021_VNR_Report_Tunisia.pdf
- Santoro, N. (2015). The Drive to Diversify the Teaching Profession : Narrow Assumptions, Hidden Complexities. *Race ethnicity, and Education*, 18(6), 858-876. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/13613324.2012.759934?needAccess=true&role=button>
- Sarwar, M. (2023, 14 juillet). The Azadi Briefing: Taliban Intensifies Efforts to Eradicate Secular Education in Afghanistan. *Radio Free Europe/Radio Liberty*. <https://www.rferl.org/a/azadi-afghanistan-taliban-education/32503707.html>
- Scherer, E., Hagaman, A., Chung, E., Rahman, A., O'Donnell, K. et Maselko, J. (2019). The Relationship Between Responsive Caregiving and Child Outcomes: Evidence from Direct Observations of Mother-Child Dyads in Pakistan. *BMC Public Health*, 19, 252(2019). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6571-1>
- Atelier Sesame (2023a). *Integrating Videos for Young Children into Multi-Sectoral Interventions: What We're Learning from Pilots in Bangladesh, Colombia, and Kenya*. Atelier Sesame, International Rescue Committee, New York University, BRAC et la Fondation Lego. <https://inee.org/sites/default/files/resources/WPL-Pilots.pdf>
- Atelier Sesame (2023b). *Lessons and Impacts of Ahlan Simsim TV Program in Pre-Primary Classrooms in Jordan on Children's Emotional Development: A Randomized Controlled Trial*. Atelier Sesame, International Rescue Committee, and New York University. https://sesameworkshop.org/wp-content/uploads/2023/05/SW23_ISI_NYU_Mass_Media_Brief-051523.pdf
- Atelier Sesame (2023c, 14 mars). Sesame Workshop Expands Efforts to Support Ukrainian Children Affected by Ongoing Conflict through New Broadcast. *Atelier Sesame*. <https://sesameworkshop.org/about-us/press-room/sesame-workshop-expands-efforts-to-support-ukrainian-children-affected-by-ongoing-conflict-through-new-broadcast/>
- Shariff, K., Care, E. et Mugo, J. (2023). Une nouvelle évaluation des compétences de base nécessaires à la vie courante en Afrique de l'Est. *Blog Éducation pour tous du Partenariat*

- mondial pour l'éducation (GPE)*. <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/nouvelle-evaluation-competences-base-necessaires-vie-courante-afrique-est>
- Singal, N. et Ware, H. (2021). *English Language Teachers with Disabilities: An Exploratory Study Across Four Countries*. Conseil britannique.
- Slot, P. (2018). *Structural Characteristics and Process Quality in Early Childhood Education and Care: A Literature Review* (Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation n° 176). Organisation de coopération et de développement économiques (OCED). [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2018\)12/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2018)12/En/pdf)
- Spier, E., Kamto, K., Molotsky, A., Rahman, A., Hossain, N., Nahar, Z. et Khondker, H. (2020). *Bangladesh Early Years Preschool Program Impact Evaluation: Endline report for the World Bank Strategic Impact Evaluation Fund*. American Institute for Research.
- Stevens, K. E., Siraj, I. et Kong, K. (2023). A Critical Review of the Research Evidence on Early Childhood Education and Care in Refugee Contexts in Low- and Middle-Income Countries. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00109-4>
- UNICEF (2023). *UNICEF Education Case Study Rwanda : How Developing Minimum Standards Increased Access to Pre-Primary Education*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/138991/file/ECE%20-%20Rwanda.pdf>
- UNESCO (2016). *Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4*. UNESCO. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-fr.pdf>
- UNESCO (2020a). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- UNESCO (2021a). *Inclusion in Early Childhood Care and Education : Brief on Inclusion in Education*. UNESCO. <https://inee.org/sites/default/files/resources/379502eng.pdf>
- UNESCO (2021b). *Right to Pre-Primary Education : A Global Study*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375332>
- UNESCO (2022a). *Role of Non-State Providers of Education in Pakistan : Who chooses, who loses?* (Code du document ED/GEMR/MRT/2022/SA/P4). Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383517/PDF/383517eng.pdf.multi>
- UNESCO (2022b). *L'importance de l'éducation et de la protection de la petite enfance*. UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/limportance-de-leducation-et-de-la-protection-de-la-petite-enfance>
- UNESCO (2023). *SDG 4 Scorecard : Progress on National Benchmarks : Focus on Early Childhood*. Institut de statistique de l'UNESCO et Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384295/PDF/384295eng.pdf.multi>

- UNESCO et Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030 (2023). *Les femmes dans l'enseignement : comprendre la dimension de genre*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384714_fre
- UNICEF (2017a). *Les premiers moments comptent pour chaque enfant*. UNICEF.
https://www.unicef.org/media/48891/file/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_FR.pdf
- UNICEF (2017b). *Orientation des programmes de l'UNICEF relatifs au développement de la petite enfance : Division des programmes de l'UNICEF 2017*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/media/107606/file/Programme-Guidance-for-ECD-FRENCH.pdf>
- UNICEF (2018). *Learning Through Play. Strengthening Learning Through Play in Early Childhood Education Programmes*. UNICEF et the Lego Foundation.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>
- UNICEF (2019a). *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-2019.pdf>
- UNICEF (2019b). *Descriptifs de programmes de pays : Liberia*. UNICEF.
https://sites.unicef.org/about/execboard/files/2019-PL9-Liberia_CPD-FR-ODS.pdf
- UNICEF (2021a). *Country Office Annual Report 2021 : South Sudan*. UNICEF, Soudan du Sud.
<https://www.unicef.org/southsudan/media/9741/file/UNICEF-South-Sudan-AR%202021.pdf>
- UNICEF (2021b). *Upholding Public Investment Commitments for Education Amidst COVID-19: Ethiopia Budget Brief 2020/2021*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/esa/media/10436/file/UNICEF-Ethiopia-2020-2021-Education-Budget-Brief.pdf>
- UNICEF (2022a). *2022 Zambia Education Budget Brief : Dealing with New Demands Emanating from the "Education for All" Policy*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/esa/media/11761/file/Zambia%20Education%20Budget%20Brief%202022.pdf>
- UNICEF (2022b). *Education Budget Brief : Investing in Child Education in Rwanda 2022-2023*. UNICEF.
https://www.unicef.org/esa/media/11916/file/UNICEF_Rwanda_Education_Brief_2022-2023.pdf
- UNICEF (2022c). *Education Budget Brief South Sudan 2019-2020*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/esa/media/8091/file/UNICEF-South-Sudan-2019-2020-Education-Budget-Brief.pdf>
- UNICEF (2022d). *UNICEF Malawi Education Budget Brief 2022-2023*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/esa/media/11811/file/UNICEF%20Malawi%20Education%20Budget%20Brief%202022-23.pdf>

- UNICEF (2023a). *Access to Early Childhood Education (Preschool)*. UNICEF Latin America and Caribbean. <https://www.unicef.org/lac/en/access-early-childhood-education-preschool>
- UNICEF (2023b). *Development Status*. UNICEF. <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/development-status/>
- UNICEF (2023c). *Pre-Primary Education : UNICEF Data*. UNICEF. <https://data.unicef.org/topic/education/pre-primary-education/>
- UNICEF (2023d). *Tracking Progress on Foundational Learning: Findings from the RAPID 2023 Analysis*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/144156/file/Tracking%20progress%20on%20foundational%20learning%202023.pdf>
- Union des Comores (2022). *Rapport final des consultations en préparation du Sommet sur la transformation de l'éducation*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche scientifique de la Formation et de l'Insertion professionnelle. https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-09/Comoros_NC%20Report.pdf
- Victora, C. G., Christian, P., Vdaletti, L. P., Gatica-Domínguez, G., Menon, P. et Black, R. E. (2021). Revisiting Maternal and Child Undernutrition in Low-Income and Middle-Income Countries: Variable Progress Towards an Unfinished Agenda. *Lancet (London, England)*, 397(10282), 1388-1399. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00394-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00394-9)
- Wagner, J. T. et Pramling Samuelsson, I. (2019). WASH from the START: Water, Sanitation and Hygiene Education in Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 51(1), 5-21. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00236-5>
- Wells, K. (2021). *Childhood in a Global Perspective*. John Wiley & Sons.
- Whitebread, D. et Sitabkhan, Y. (2022). Pedagogy and Curricula Content : Building Foundational Skills and Knowledge. Dans M. Bendini et A. Devercelli (dir.), *Quality Early Learning : Nurturing Children's Potential* (p. 83-123). Banque mondiale. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1795-3>
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2021). *Châtiments corporels et santé*. Organisation mondiale de la Santé (OMS). <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/corporal-punishment-and-health>
- Organisation mondiale de la Santé (OMS) et UNICEF (2012). *Early Childhood Development and Disability : A Discussion Paper*. Organisation mondiale de la Santé (OMS). <https://iris.who.int/handle/10665/75355>
- Organisation mondiale de la Santé (OMS), UNICEF et Banque mondiale. (2018). *Nurturing Care for Early Childhood Development: A Framework for Helping Children Survive and Thrive to Transform Health and Human Potential*. Organisation mondiale de la Santé (OMS). https://nurturing-care.org/resources/Nurturing_Care_Framework_en.pdf

- Banque mondiale (2020a). *The Promise of Education in Indonesia*. Banque mondiale.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/658151605203420126/pdf/The-Promise-of-Education-in-Indonesia.pdf#page=80&zoom=100,0,0>
- Banque mondiale (2020b). *Timor-Leste national Education Plan 2020-2024 : Updating the National Education Strategic Plan (NESP 2020-30)*. Banque mondiale.
- Banque mondiale. (2022). *From Evidence to Policy : Jamaica: The Life-Changing Effects of an Early Childhood Development Program*. Banque mondiale.
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/099616406152231272/pdf/IDU0005629c3061b6041280b53d0db3d55394a99.pdf?deliveryName=DM145998&deliveryName=DM159249>
- Young Lives. (2010). *Early Childhood Care and Education as a Strategy for Poverty Reduction* (Young Lives Policy Brief 9). Young Lives, Département du développement international, University d'Oxford.
- Zubairi, A. et Rose, P. (2017). *Bright and Early : How Financing Pre-Primary Education Gives Every Child a Fair Start in Life*. Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre, University de Cambridge.

ANNEXE 1

Cette annexe présente des données sur la participation des pays aux différents flux de données. Comme il s'agit d'une étude limitée dans le temps, il était difficile de s'assurer que les personnes représentantes de tous les pays partenaires du GPE puissent participer à la collecte des données. Un certain nombre de facteurs auraient pu avoir des répercussions sur la participation, notamment le calendrier des activités, qui ont été organisées avec un préavis d'une à trois semaines et auraient pu se dérouler pendant les vacances nationales ou d'autres périodes de travail plus limitées, ainsi que les limites de la portée de chaque pôle régional pour contacter et recruter des personnes participantes. Certaines personnes participantes ont pu se joindre aux événements de collecte de données, mais une mauvaise connexion Internet a limité leur capacité à participer à la conversation. Enfin, la participation dépendait également de la capacité de la personne représentante à participer aux activités de collecte de données, notamment de sa volonté de communiquer ouvertement et, les activités de recherche ayant été menées dans cinq langues, de sa maîtrise des langues utilisées. Ainsi, les pays qui sont les plus actifs dans les activités du pôle et qui ont participé activement à chacune des activités de collecte de données sont donc plus fortement représentés dans cette étude exploratoire. Dans les pôles où les personnes participantes nationales sont moins actives, les contextes nationaux peuvent être moins représentés dans les données, ou les données peuvent être limitées à des sources documentaires.

Les pays représentés pour chaque flux de données sont énumérés ici. Tous les 85 pays partenaires du GPE ont été représentés par la littérature scientifique, de sorte que les informations suivantes ne concernent que les enquêtes, les groupes de discussion, les entretiens et les activités de validation.

Pôle Afrique 19

Réponses à l'enquête : Éthiopie, Gambie, Kenya, Lesotho, Malawi, Mozambique, Nigeria, Rwanda, Sierra Leone, Somalie, Soudan du Sud, Tanzanie, Ouganda, Zambie, Zimbabwe.

Groupes de discussion, entretiens et activités de validation : Érythrée, Éthiopie, Gambie, Lesotho, Kenya, Malawi, Rwanda, Sierra Leone, Somalie, Ouganda, Zambie, Zimbabwe.

Pôle Afrique 21

Réponses à l'enquête : Bénin, Burkina Faso, Cabo Verde, Cameroun, Tchad, Comores, Congo (République), Côte d'Ivoire, Guinée, Guinée-Bissau, République centrafricaine, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger, São Tomé et Príncipe, Sénégal, Togo.

Groupes de discussion, entretiens et activités de validation : Bénin, Cameroun, Tchad, Comores, Congo (République), Côte d'Ivoire, Guinée, Guinée-Bissau, Madagascar, Mauritanie, Niger, Sénégal, Togo.

Pôle Europe de l'Est, Moyen-Orient et Afrique du Nord, Asie et Pacifique

Réponses à l'enquête : Bangladesh, Bhoutan, Cambodge, Géorgie, République kirghize, Laos, Maldives, Moldavie, Mongolie, Népal, Pakistan, Papouasie–Nouvelle–Guinée, Soudan, Tadjikistan, Timor-Leste, Vietnam, Ouzbékistan, Yémen.

Groupes de discussion, entretiens et activités de validation : Bangladesh, Bhoutan, Cambodge, Géorgie, République kirghize, Laos, Maldives, Moldavie, Mongolie, Népal, Pakistan, Papouasie–Nouvelle–Guinée, Soudan, Tadjikistan, Timor-Leste, Vietnam, Ouzbékistan, Yémen.

Pôle Amérique latine et Caraïbes

Réponses à l'enquête : Dominique, El Salvador, Grenade, Guatemala, Guyane, Haïti, Honduras, Nicaragua, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines.

Groupes de discussion, entretiens et activités de validation : Dominique, El Salvador, Grenade, Guatemala, Guyane, Haïti, Honduras, Nicaragua, Sainte-Lucie, Saint-Vincent-et-les-Grenadines.