



UN MONDE PRÊT À APPRENDRE :

Accorder la priorité
à une éducation
préscolaire
de qualité

RAPPORT MONDIAL



Remerciements

Le présent rapport a été élaboré par la Section de l'éducation basée au siège de l'UNICEF. Il est le fruit de la collaboration de nombreuses personnes et équipes. L'équipe chargée du rapport tient à remercier l'ensemble des personnes ayant si généreusement donné de leur temps, de leur énergie, de leur patience et de leur expertise. Nous remercions tout particulièrement nos collègues des bureaux régionaux et des bureaux de pays de l'UNICEF, notamment :

Ana Abdelbasit, Emmanuelle Abrioux, Agnes Arthur, Daniel Baheta, Mariavittoria Ballotta, Francisco Benavides, Cecilia Baldeh, Xuefeng Chen, Bolorchimeg Dagva, Hugh Delaney, Ameena Mohamed Didi, Italo Dutra, Chinargul Dzhumagulova, Deepa Grover, Alvaro Fortin, Maekleech Gidey, Hiroyuki Hattori, Marilyn Hoar, Aleksandra Jovic, Joa Keis, Maja Kovacevic, Pawan Kucita, Elena Locatelli, Lang Ma, Mohammad Mohsin, Maniza Ntekim, Psyche Vetta Olayvar, Wycliffe Otieno, Alassane Ouedraogo, Tanaporn Perapate, Jelena Perovic, Abhiyan Jung Rana, Tanja Rankovic, Maria Paula Reinbold, Nicolas Reuge, Shantini Saberi, Margarete Sachs-Israel, Aarti Saihjee, Swadchet Sankey, Urmila Sarkar, Ulziisaikhan Sereeter, Dipu Shakya, Anna Smeby, Rasika Somaweera, Parmosivea Soobrayan, Pablo Stansbery, Erin Tanner, Haleinta Thiam, Audax Tibuhinda, Maria Elena Ubeda, Adriana Valcarce, Andries Viviers, Adriana Vogelaar et Haogen Yao, pour leurs observations critiques sur les études de cas de pays, ainsi que pour leur révision et leur amélioration de la portée et du propos de cette publication mondiale.

Nous remercions également tout spécialement les collègues et les spécialistes de multiples organisations qui ont relu et enrichi ce rapport, notamment : Manos Antoninis (UNESCO GEM), Magdalena Bendini (Banque mondiale), Jean-Marc Bernard (Partenariat mondial pour l'éducation), Diane Coury (Institut international de planification de l'éducation), Amanda Devercelli (Banque mondiale), Friedrich Huebler (Institut de statistique de l'UNESCO), Yoshie Kaga (UNESCO), Raphaëlle Martinez (Partenariat mondial pour l'éducation), Christin McConnell (Partenariat mondial pour l'éducation), Jean Claude Ndabananiye (Pôle de Dakar), Joseph O'Reilly (Save the Children), Alexandra Solano Rocha (Partenariat mondial pour l'éducation), Pauline Rose (REAL Center), Heather Saunders (Partenariat mondial pour l'éducation), ainsi que les nombreuses autres personnes ayant apporté des conseils et des idées au cours de l'élaboration de cette publication.

Nous exprimons notre reconnaissance à Ruchita Brajabasi, Tara Dooley, Sarah French, Tanvi Shetty, Sukhmeet Singh et Jennifer Vu pour leur participation aux travaux de rédaction et de recherche aux différents stades de l'élaboration du présent rapport. Nous remercions Chloe O'Gara pour sa relecture et ses commentaires honnêtes et bienveillants. Nous remercions vivement Robert Prouty, qui a rejoint l'équipe de rédaction à un moment décisif et a contribué à affiner le propos et la vision de ce rapport.

Les personnes suivantes nous ont aidés à définir la vision et le contenu relatifs aux programmes et aux politiques : Ted Chaiban, Jo Bourne, Pia Britto, Matthieu Brossard, Ana Nieto, Peter de Vries, Sherif Yunus Hydar, Morgan Strecker et Mark Waltham de la Division des programmes, ainsi que Lawrence Chandy, David Anthony et Brina Sidel de la Division des données, de la recherche et des politiques, ainsi que de nombreux autres collègues de la Division des programmes et de la Section de l'éducation au siège. Que toutes ces personnes soient ici chaleureusement remerciées pour leur fidèle soutien.

Équipe du rapport

Direction générale et coordination : Ivelina Borisova et Hsiao-Chen Lin.

Rédaction et révision : Ce rapport a été rédigé par Ivelina Borisova (autrice principale), Robert Prouty, Hsiao-Chen Lin, Daniel Kelly, Morgan Strecker et Sherri Le Mottee.

La relecture a été assurée par Catherine Rutgers Inc. et la révision par Green Inc. Les recherches et la vérification des faits ont été réalisées par Xinyi Ge, Yasmine Hage et Baishalee Nayak.

Données et analyse : L'équipe chargée des données et de l'analyse a compilé, analysé et interprété les données, afin d'en tirer des constats et de constituer un corpus de données aux fins du présent rapport. L'analyse des données a été réalisée par Xinxin Yu, Suguru Mizunoya, Claudia Cappa, Nicole Petrowski et Shimizu Takako de la Division des données, de la recherche et des politiques, et par Daniel Kelly, Sunmin Lee, Matthieu Brossard et Blandine Ledoux de la Section de l'éducation de la Division des programmes.

Production et graphisme : Brigitte Stark-Merklein a supervisé la production de ce rapport et a contribué à sa concrétisation, et Mamura Nasirova nous a aidé à nous lancer dans ce projet.

Le graphisme a été réalisé avec beaucoup de patience et de dévouement par Paula Lopez, et Purva Sawat a contribué à la conception graphique.

Communication et diffusion : L'équipe de communication ayant contribué à la création du contenu médiatique et des produits associés était composée d'Amy Blomme et Morgan Strecker de la Section de l'éducation de la Division des programmes, de Paloma Escudero, Achila Imchen, Samantha Mort, Georgina Thompson et Rudina Vojvoda de la Division de la communication, et d'Anshana Arora et Karoline Hassfurter de la Division des données, de la recherche et des politiques.

L'UNICEF tient à remercier spécialement ses partenaires financiers, sans lesquels ce rapport n'aurait pas vu le jour. Nous remercions en particulier le Gouvernement de la Norvège pour son partenariat et pour son soutien continu et généreux en faveur de l'éducation.

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)

Avril 2019

ISBN : 978-92-806-5044-0

Une autorisation est nécessaire pour reproduire toute partie de cette publication. L'autorisation sera accordée gratuitement aux établissements d'enseignement et aux organisations à but non lucratif. Veuillez contacter la Division de la communication à l'adresse : nyhqdoc.permit@unicef.org.

Citation suggérée : Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Un monde prêt à apprendre : Accorder la priorité à une éducation préscolaire de qualité*, UNICEF, New York, avril 2019.

UN MONDE PRÊT À APPRENDRE

**Rapport mondial
sur l'enseignement
préprimaire**

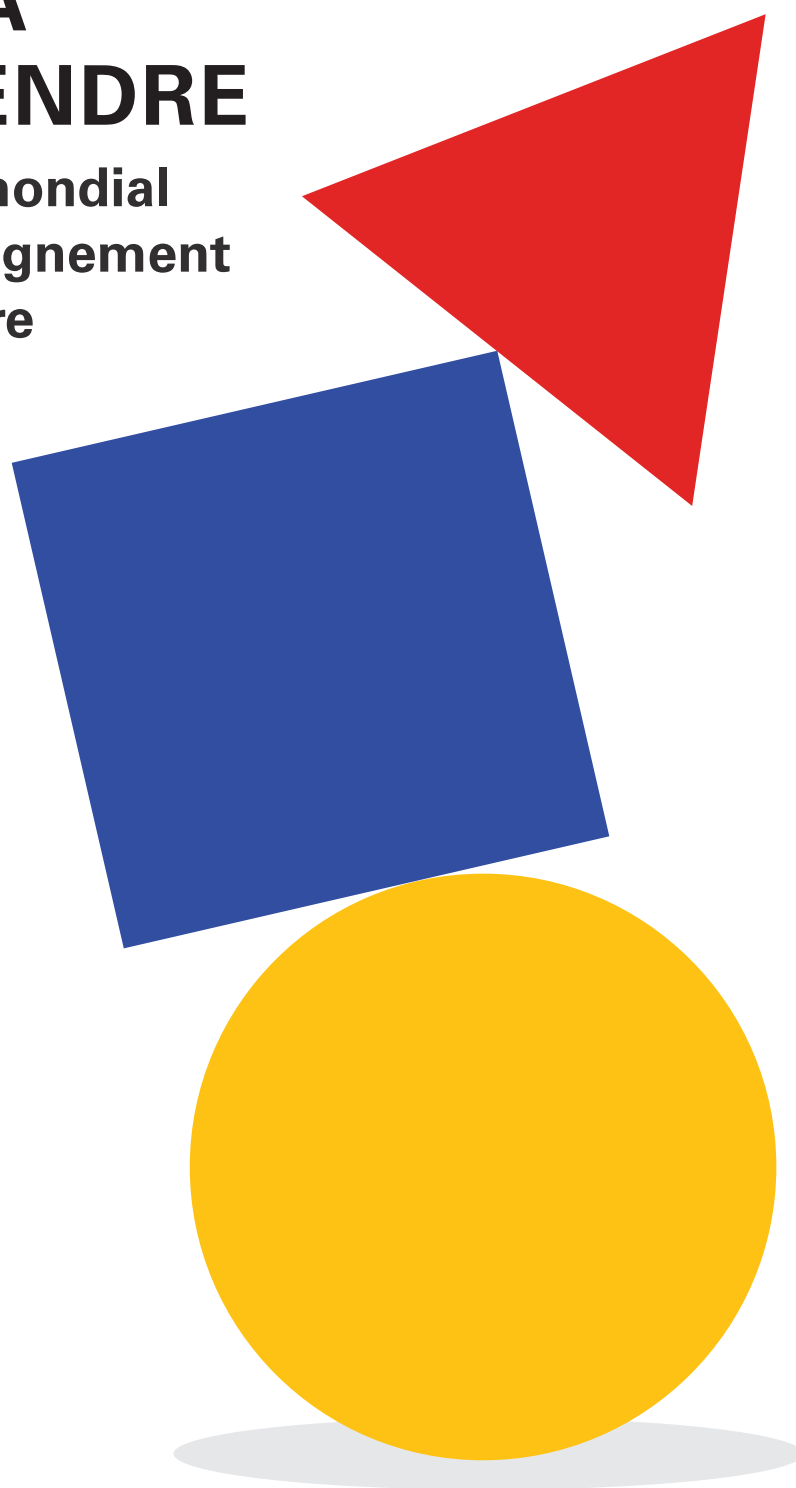
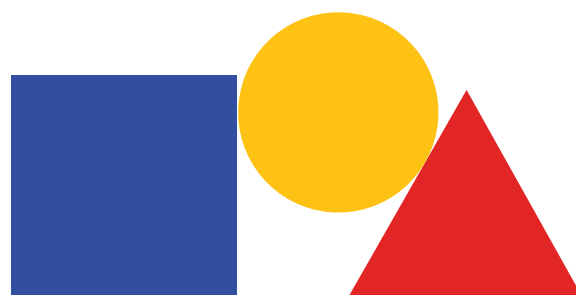


Table des matières

4	Avant-propos	
6	Introduction	
10	Chapitre 1 Pourquoi accorder la priorité à l'enseignement préprimaire universel ?	
13	1.1 L'enseignement préprimaire de qualité constitue une base solide pour l'apprentissage	
	1.1.1 Entrée à l'école dans de bonnes dispositions	
	1.1.2 Validation des acquis d'apprentissage successifs	
18	1.2 L'enseignement préprimaire universel renforce l'efficacité et les performances des systèmes éducatifs	
	1.2.1 Amélioration du taux d'achèvement du cycle primaire	
	1.2.2 Amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs en réduisant les surplus d'inscriptions et les redoublements	
	1.2.3 Les retours sur investissement en faveur de la petite enfance sont importants à tous les niveaux d'enseignement	
22	1.3 L'enseignement préprimaire équitable contribue efficacement à la croissance économique	
	1.3.1 Réduction des écarts de réussite et des inégalités	
	1.3.2 Acquisition de compétences professionnelles utiles, contribution à l'économie nationale	
26	1.4 À l'échelle mondiale, la scolarisation dans l'enseignement préprimaire progresse de manière lente et inégale	
	1.4.1 Dans le monde, seule la moitié des enfants est scolarisée dans l'enseignement préprimaire	
	1.4.2 La situation économique et démographique empêche les pays de démocratiser l'enseignement préprimaire	
	1.4.3 Des millions d'enfants en situation d'urgence sont privés d'accès à l'enseignement préprimaire	
35	1.5 Faire le choix du statu quo empêchera d'atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel	
38	Chapitre 2 Équité : défis et solutions	
40	2.1 Facteurs d'exclusion aux niveaux des ménages et des individus	
	2.1.1 Effets des facteurs au niveau des ménages : pauvreté, niveau d'études de la mère et lieu de résidence	
	2.1.2 Effets des facteurs au niveau des individus : origine ethnique, langue et handicap	
	2.1.3 Obstacles concomitants et écarts infranationaux en matière de fréquentation de l'enseignement préprimaire	
48	2.2 Certains pays ont enregistré des avancées significatives. Comment peut-on accélérer les progrès vers l'enseignement préprimaire universel ?	
	2.2.1 Engagement politique en faveur des pauvres	
	2.2.2 Renforcement du leadership afin d'accorder la priorité à l'enseignement préprimaire dans les plans du secteur de l'éducation	
	2.2.3 Planification de l'accès universel, en veillant à ce que les populations les plus pauvres et les plus isolées ne soient pas les dernières à en bénéficier	
	2.2.4 Coordination de la prestation de services d'enseignement préprimaire entre le secteur public, le secteur privé et la société civile	
62	2.3 Mobiliser le potentiel d'une démarche progressive vers l'enseignement préprimaire universel	



66	Chapitre 3	96	Chapitre 4
	Instaurer un enseignement		Première étape vers l'ODD 4 :
	préprimaire de qualité à		Investir massivement en faveur de
	grande échelle		l'enseignement préprimaire
68	3.1 La notion de qualité et son rôle primordial dans	98	4.1 Évaluer la persistance du sous-financement
	l'enseignement préprimaire	104	4.2 La répartition des fonds entre les niveaux
70	3.2 Surmonter les obstacles tout en garantissant		d'enseignement est très inéquitable dans les pays à
	la qualité des programmes d'enseignement		revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure
	préprimaire universel	111	4.3 Le fait de ne pas considérer l'enseignement
	3.2.1 Le nombre d'enseignants du préprimaire		préprimaire comme un bien commun crée une
	compétents est insuffisant		dépendance vis-à-vis des contributions des familles
	3.2.2 Les enseignants du préprimaire doivent être	112	4.4 Les carences du sous-secteur en matière de
	d'avantage accompagnés		gouvernance et de capacités freinent l'amélioration
	3.2.3 Les gouvernements sont confrontés à des choix		du financement
	difficiles en matière de qualifications, de formation et	113	4.5 Les investissements externes dans l'enseignement
	de ratio élèves/enseignant		préprimaire sont extrêmement limités
	3.2.4 Une stratégie transitoire peut être adoptée	116	4.6 Changer de cap pour renforcer le financement
	pour améliorer le ratio élèves/enseignant tout en		de l'enseignement préprimaire
	maintenant la qualité		4.6.1 Affecter 10 % du budget de l'éducation à
	3.2.5 Des normes de qualité et des dispositifs		l'enseignement préprimaire pour mettre le sous-secteur
	réglementaires doivent être créés et mis en œuvre en		dans de bonnes conditions financières
	priorité		4.6.2 Utiliser les ressources disponibles de façon plus
	3.2.6 La mise en œuvre d'un programme		équitable et rationnelle
	d'enseignement axé sur l'enfant et adapté à son		4.6.3 Assurer la coordination des budgets nationaux et
	niveau de développement est primordiale		infranationaux, tout en renforçant les mécanismes de
	3.2.7 Les systèmes d'enseignement préprimaire		responsabilité et les capacités de mise en œuvre
	efficaces doivent coopérer avec les familles et les		4.6.4 Accroître l'aide à l'enseignement préprimaire afin
	communautés et leur apporter un soutien		qu'elle représente au moins 10 % des investissements
90	3.3 Les systèmes d'enseignement préprimaire		internationaux en faveur de l'éducation, en vue de stimuler
	nécessitent d'importantes mesures et		et de compléter les ressources publiques
	améliorations		4.6.5 Mettre à profit les sources de financement non
92	3.4 Mettre en œuvre des stratégies visant à faire		étatiques afin d'améliorer l'accessibilité financière de
	progresser à la fois l'accessibilité et la qualité de		l'enseignement préprimaire
	l'enseignement préprimaire		4.6.6 Contrôler les dépenses afin de repérer les zones
			où les besoins d'amélioration des pratiques sont les plus
			urgents, ainsi que les lacunes en matière de performances
			et de financement
		124	4.7 L'élaboration d'un budget et la planification
			augmentent les chances d'atteindre l'enseignement
			préprimaire universel
		128	Appel à l'action
		140	Notes relatives aux figures
		141	Notes de fin
		150	Annexes
		158	Abréviations et glossaire des
			principaux termes

Avant-propos

On pourrait croire qu'entre 3 et 6 ans, les enfants n'en sont qu'au tout début de leur existence.

En réalité, plus de 85 % de leur cerveau est déjà presque entièrement développé.

La petite enfance est la période idéale pour jeter les bases de l'apprentissage et inculquer à l'enfant des compétences qui l'aideront à réussir dans ses études et tout au long de sa vie.

Les données publiées dans le présent rapport montrent que l'éducation préscolaire de qualité contribue à amorcer ce cycle. Ainsi, toutes les conditions nécessaires à la réussite de l'enfant sont réunies au moment de l'entrée en primaire.

Cependant, seule la moitié des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire sont scolarisés dans le monde : 175 millions de garçons et de filles ne participent à aucun programme d'enseignement préprimaire durant ces années pourtant cruciales de leur existence. Dans les pays à faible revenu, près de 8 enfants sur 10 (78 %) sont privés de cette possibilité.

En ôtant aux enfants la possibilité de développer pleinement leur potentiel, cette défaillance restreint leurs perspectives d'avenir et creuse les inégalités au cours des apprentissages ultérieurs. Elle limite également les perspectives d'avenir des pays en les privant du capital humain dont toute société a besoin et, partant, de la possibilité de réduire les inégalités et d'apporter la paix et la prospérité.

En tant que communauté internationale, nous sommes confrontés à un défi commun : faire en sorte que les élèves qui seront diplômés en 2030 commencent l'école au moment opportun, achèvent leurs études et acquièrent les compétences dont chaque enfant a besoin pour trouver sa place dans un monde en pleine mutation à l'avenir incertain.

Ce nouveau rapport mondial de l'UNICEF est un appel à l'action : chaque pays est invité à investir en faveur de cette période cruciale de la vie en soutenant l'accès universel à l'enseignement préprimaire de qualité – pour tous les enfants.

Les gouvernements et les défenseurs de l'éducation préscolaire y trouveront des recommandations fondées sur les données, grâce auxquelles ils pourront mobiliser la volonté politique nécessaire pour appuyer et financer le développement rapide de l'enseignement préprimaire, en association avec des partenaires de mise en œuvre.

Le présent rapport passe également en revue les progrès accomplis par plusieurs pays en vue d'atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel, notamment l'Éthiopie, la Mongolie, le Népal et la République démocratique populaire lao. Nous demandons instamment aux États de suivre l'exemple de ces pays et de mettre cette question au cœur de leurs priorités d'investissement.



Le besoin est urgent et nous ne pouvons pas nous contenter d'un statu quo. Au rythme actuel, des dizaines de millions d'enfants seront privés de l'éducation préscolaire dont ils ont besoin et à laquelle ils ont droit.

Nous ne devons pas les abandonner.

Rejoignez l'UNICEF et ses nombreux partenaires à travers le monde pour offrir à tous les enfants les possibilités qu'ils méritent, afin qu'ils puissent mettre leurs compétences et leur savoir au service de la construction d'un avenir meilleur – pour eux-mêmes et pour la société – dans les décennies à venir.

A handwritten signature in blue ink, which reads "Henrietta H. Fore".

Henrietta H. Fore
Directrice générale de l'UNICEF

Introduction

Le cerveau du jeune enfant est naturellement plein de potentiel, et les premières années constituent une période irremplaçable pour lui donner les clés de la réussite dans l'enseignement primaire et durant le reste de sa vie. L'éducation préscolaire de qualité marque le début d'un cercle d'apprentissage vertueux – tandis que le manque d'accès à l'enseignement préprimaire creuse l'écart de réussite et réduit les perspectives. Souvent, les enfants qui prennent du retard pendant ces premières années ne rattrapent jamais leurs camarades, ce qui alimente un cercle vicieux de mauvais résultats et de taux élevés d'abandon scolaire, un phénomène qui continue de nuire aux enfants vulnérables durant toute leur jeunesse¹.

Aujourd'hui, 50 % des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire dans le monde (soit au moins 175 millions) ne sont pas scolarisés durant ces premières années pourtant si importantes. Dans les pays à faible revenu, seul un enfant sur cinq accède à l'enseignement préprimaire². Les enfants qui ont le moins de chances de recevoir une éducation préscolaire sont pourtant ceux qui en bénéficieraient le plus.

Les objectifs de développement durable (ODD), et en particulier la cible 4.2, visent explicitement à ce que « toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préprimaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ». Le présent rapport mondial atteste de l'importance de l'éducation préscolaire pour la réalisation de l'ODD 4 et soutient un défi ambitieux : faire en sorte que tous les enfants participent à un programme d'enseignement préprimaire de qualité pendant au moins un an d'ici à 2030. Les raisons pour cela sont évidentes : de très nombreuses données montrent que les fondements de l'apprentissage s'établissent en grande partie pendant les premières années de vie, bien avant qu'un enfant ne franchisse les portes de l'école primaire.

Parmi les stratégies récemment proposées pour atteindre l'éducation universelle à tous les niveaux, la Commission

internationale pour le financement de possibilités d'éducation dans le monde (ci-après la Commission pour l'éducation), le Rapport sur le développement dans le monde et le Rapport mondial de suivi sur l'éducation^{3,4,5} ont tous expressément indiqué que les investissements en faveur de l'éducation préscolaire généraient des gains, non seulement pour les enfants, mais aussi pour les systèmes éducatifs, qui gagnent en performances et en efficacité. Mais actuellement, les budgets nationaux et l'aide internationale accordés à l'enseignement préprimaire sont mal ciblés et très insuffisants au regard des besoins. Nous manquons ainsi une superbe occasion d'enrichir le capital humain de la planète et d'aider les enfants à atteindre pleinement leur potentiel.

En s'appuyant sur une analyse approfondie des données, le présent rapport fait le point sur la situation de l'enseignement préprimaire et offre des recommandations concrètes pour en améliorer l'accessibilité, l'équité et la qualité.

Le moment est parfaitement choisi pour redoubler d'efforts aux niveaux national et international afin de mobiliser les investissements, la volonté politique et la capacité nécessaires pour améliorer l'accessibilité et l'équité des programmes d'enseignement préprimaire de qualité.

2030

Sachant que bon nombre de pays, en particulier ceux à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, viennent à peine d'entamer ce processus, une approche réaliste, mais ambitieuse s'impose pour atteindre la cible de l'enseignement préprimaire universel dans tous les pays d'ici à 2030.

Le **chapitre 1** explique pourquoi l'accès à l'enseignement préprimaire de qualité devrait être universel. L'investissement dans l'éducation préscolaire est extrêmement rentable et profite aux enfants, aux systèmes éducatifs et aux sociétés dans leur ensemble à de multiples points de vue. L'accès à l'éducation préscolaire bénéficie en premier lieu aux pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure et aux enfants les plus défavorisés. Toutefois, compte tenu des progrès lents et inégaux dans les pays, faire le choix du statu quo nous empêchera d'atteindre l'universalité. À moins d'accorder la priorité à cet objectif et d'accélérer sa mise en œuvre, en particulier dans les pays les plus en retard, nous ne pourrons pas atteindre la cible de l'ODD relative à l'accès universel ni en tirer les avantages.

Le **chapitre 2** cherche à démontrer le bien-fondé d'une approche du développement de l'enseignement préprimaire axée sur l'« universalisme progressif », selon les termes de la Commission pour l'éducation. Il met en évidence un concept phare de ce rapport : pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel, les enfants défavorisés doivent acquérir des compétences au moins égales à celles de leurs camarades plus avantagés à chaque étape du processus. Bien qu'il soit souvent très difficile de promouvoir l'équité et l'accessibilité de l'enseignement préprimaire, des solutions prometteuses existent. Comme l'attestent plusieurs modèles et enseignements tirés de l'expérience, l'accès à l'éducation préscolaire peut être amélioré en s'appuyant sur le réseau complexe des prestataires de services. Les dirigeants politiques doivent absolument faire preuve de leadership et inscrire l'enseignement préprimaire au rang des priorités dans les politiques et les plans sectoriels de l'éducation.

Le **chapitre 3** tente de répondre à la question suivante : comment développer les systèmes d'enseignement préprimaire pour toucher progressivement tous les enfants, tout en améliorant leur qualité ? Ce chapitre commence par définir la notion de qualité et souligne l'importance de mettre en place des institutions capables de dispenser un enseignement préprimaire de qualité à grande échelle – et au sein desquelles le rôle moteur des enseignants dans la réussite des programmes d'enseignement préprimaire est reconnu. Il explique ensuite qu'il est essentiel d'investir dans la qualité *à mesure* que le système se développe, et non pas *après*, afin de trouver le juste équilibre entre accessibilité et qualité. Les effectifs des éducateurs de l'enseignement préprimaire doivent être considérablement renforcés dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure. Des stratégies de transition sont proposées pour combler cette lacune. Enfin, ce chapitre examine les critères d'affectation des ressources actuelles et nouvelles dans le sous-secteur de l'éducation préscolaire, en vue de maximiser les avantages pour les enfants et pour les institutions scolaires dans leur ensemble.

Le **chapitre 4** aborde la question cruciale du financement de l'enseignement préprimaire. Actuellement, les gouvernements et les donateurs ne tiennent pas compte de l'importance de l'enseignement préprimaire dans leurs priorités budgétaires. L'éducation préscolaire est beaucoup moins financée que les autres niveaux, notamment dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure. La défaillance et la stagnation des financements à l'échelle nationale et internationale freinent les progrès vers l'accès universel. Ce chapitre montre qu'il est possible d'accroître les financements en coordonnant et en mobilisant les capitaux disponibles, et en renforçant la gouvernance et la responsabilité au sein du sous-secteur.

En conclusion, le rapport propose un programme d'action à l'intention des gouvernements, des donateurs et des partenaires – et préconise des actions concrètes pour accélérer les progrès et faire de l'enseignement préprimaire de qualité une réalité pour tous les enfants.

Enseignement préprimaire : définition des termes clés et principales sources de données

Concernant le niveau « préprimaire », le présent rapport applique la définition de la Classification internationale type de l'éducation (CITE)⁶. Dans le niveau 0 de la CITE, les programmes d'enseignement préprimaire sont expressément destinés à inclure des contenus éducatifs pour les enfants entre l'âge de 3 ans et l'entrée dans l'enseignement primaire, soit souvent vers l'âge de 6 ans.

L'initiation à l'apprentissage organisé dispensée hors de la cellule familiale, dans le cadre de programmes d'enseignement préprimaire, s'inscrit généralement dans une démarche globale axée sur le développement cognitif, corporel, social et émotionnel de l'enfant. Les enfants y acquièrent aussi bon nombre des compétences et des connaissances dont ils ont besoin pour se préparer à l'entrée dans l'enseignement primaire.

L'enseignement préprimaire fait partie intégrante du développement de la petite enfance, qui se définit comme l'ensemble des politiques et programmes essentiels nécessaires pour soutenir le développement sain de l'enfant, de la naissance jusqu'à l'âge de 8 ans, notamment la santé, la nutrition, la protection, l'apprentissage précoce et les soins attentifs⁷. Le présent rapport se concentre exclusivement sur le volet de l'enseignement préprimaire.

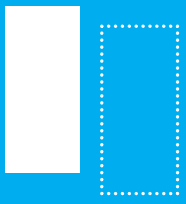
L'analyse développée dans le présent rapport s'appuie en grande partie sur les cinq sources de données suivantes :

- Les **enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS)**, un programme international d'enquêtes auprès des ménages créé par l'UNICEF. Il est destiné à collecter des estimations statistiquement fiables et comparables sur le plan international concernant 130 indicateurs différents permettant d'évaluer la situation des enfants, des femmes et des hommes. Les MICS incluent un module standard sur le développement de la petite enfance⁸.
- Les **enquêtes démographiques et de santé (EDS)**, un programme visant à recueillir et diffuser des données fiables et représentatives au plan national sur la santé et la population dans les pays en développement. Certaines enquêtes contiennent un module sur le développement de la petite enfance.
- La base de données en ligne (<<http://data.uis.unesco.org>>) de l'**Institut de statistique de l'UNESCO (ISU)**, qui fournit des statistiques comparables au plan international, entre autres sur l'éducation, avec un certain nombre d'indicateurs clés axés sur l'enseignement préprimaire.
- **L'Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs – Développement de la petite enfance (SABER-ECD)** –, l'un des volets du programme SABER de la Banque mondiale, axé sur l'évaluation globale et la comparaison des politiques nationales relatives au développement de la petite enfance. Il comprend plusieurs indicateurs clés sur l'enseignement préprimaire.
- Dans le cadre des **Statistiques en ligne sur le développement international**, le Comité d'aide au développement (CAD) met à disposition des données complètes sur le volume, l'origine et la nature de l'aide et d'autres flux de ressources, notamment des données cumulées par bénéficiaire et par secteur, dont l'éducation. Le Système de notification des pays créanciers fournit des informations détaillées sur les activités individuelles relatives à l'aide, par exemple les secteurs et pays concernés et les descriptifs de projets.

Deux termes reviennent constamment dans ces documents : **éducation préscolaire** (ou « éducation de la petite enfance ») dans les MICS et les EDS, dans des expressions telles que « taux de fréquentation de l'éducation préscolaire » ou « pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois participant actuellement à des activités organisées d'apprentissage précoce ou à un programme d'éducation préscolaire » et **enseignement préprimaire** dans les statistiques de l'ISU et le programme SABER, dans des expressions telles que « taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire » ou « taux global de scolarisation, quel que soit l'âge, exprimé en pourcentage de la population ayant l'âge officiel de fréquenter l'enseignement préprimaire ».

Dans certains cas, l'un de ces termes est utilisé à dessein pour respecter le terme employé dans la source des données ; dans les autres cas, les deux termes sont utilisés de manière interchangeable pour faciliter la lecture et ont le sens de « programmes d'apprentissage organisé pour les enfants depuis l'âge de 3 ans jusqu'à l'entrée dans l'enseignement primaire ».





Chapitre 1

Pourquoi accorder la priorité à l'enseignement préprimaire universel ?

Les futurs adolescents de 2030 sont actuellement de jeunes enfants qui se préparent à entrer dans l'enseignement primaire. L'enseignement préprimaire de qualité est l'un des meilleurs investissements dont nous disposons pour assurer leur réussite future et celle des générations suivantes.

L'enseignement préprimaire universel de bonne qualité apportera des avantages considérables aux enfants, aux familles, aux systèmes éducatifs et à la société dans son ensemble. Dans des pays et des contextes très différents, les enfants bénéficiant d'une éducation préscolaire de qualité sont mieux préparés au passage à l'enseignement primaire. Ils vont plus loin dans leurs études et ont plus de chances de maîtriser les compétences exigées sur le marché du travail moderne, à savoir l'esprit critique, la collaboration, la résilience et la créativité^{9,10}.

L'enseignement préprimaire de qualité met en place les conditions nécessaires à la transformation positive des acquis d'apprentissage tout au long de la vie. Les élèves qui réussissent progressent plus rapidement dans leurs études : l'apprentissage précoce de qualité constitue un investissement rentable, puisqu'il réduit la nécessité de recourir à des mesures de rattrapage ou des ressources supplémentaires pour combler les lacunes d'apprentissage.

L'enseignement préprimaire de qualité est également un vecteur de croissance économique. Il donne aux mères et aux autres personnes qui s'occupent d'enfants la possibilité de travailler et d'améliorer leur revenu¹¹, et favorise l'ascension sociale de deux générations^{12,13}. À long terme, l'enseignement préprimaire peut concourir au bien-être de toute la population¹⁴, car il améliore la productivité de la main-d'œuvre et réduit le coût social de la criminalité et des soins de santé. En revanche, s'il n'est accessible qu'aux familles comparativement plus aisées, il risque de creuser l'inégalité des chances entre les enfants des ménages les plus pauvres et ceux des ménages les plus riches.

Le présent chapitre nous explique pourquoi l'enseignement préprimaire doit être universel et équitable. Il fait le point sur les progrès accomplis aux échelles nationale, régionale et mondiale, en s'appuyant sur les données actuelles, et préconise une action immédiate visant à démocratiser l'enseignement préprimaire dans le monde entier.

L'adoption de l'ODD 4 offre une excellente possibilité d'accroître le soutien de la communauté internationale et de tenir la promesse de l'enseignement préprimaire universel.

Trois raisons essentielles pour lesquelles l'enseignement préprimaire universel constitue une priorité mondiale

1

L'enseignement préprimaire de qualité constitue une base solide pour l'apprentissage.

- Les enfants bénéficiant d'une éducation préscolaire de qualité acquièrent des bases d'apprentissage solides en vue de l'école primaire (meilleures compétences sociales, vocabulaire plus riche, meilleure connaissance des nombres, curiosité).
- Les enfants fréquentant l'enseignement préprimaire ont plus de chances de rester à l'école et d'atteindre les seuils minimaux de compétences en lecture et en mathématiques, en primaire et au-delà.
- L'enseignement préprimaire améliore la résilience des enfants en cas de traumatisme ou de stress (conflit, situation d'urgence, etc.).

2

L'enseignement préprimaire universel accroît l'efficacité et les performances des systèmes éducatifs.

- Les enfants ayant fréquenté l'enseignement préprimaire ont plus de chances de commencer l'école dans les temps et d'achever leurs études primaires et secondaires, et sont moins exposés au risque de redoublement ou de décrochage scolaire.
- Les pays n'ont pas besoin de mobiliser des personnes et des fonds supplémentaires pour « rattraper » les défaillances (surplus d'inscriptions dans les petites classes, redoublements et faibles taux d'achèvement).
- À terme, l'enseignement préprimaire aide chaque pays à atteindre ses objectifs en matière d'éducation primaire et secondaire et d'enseignement supérieur.

3

L'enseignement préprimaire équitable contribue efficacement à la croissance économique.

- L'enseignement préprimaire de qualité permet de réduire l'écart de réussite précoce touchant les enfants de milieux défavorisés et de les mettre sur un meilleur pied d'égalité avec leurs camarades plus aisés.
- L'enseignement préprimaire donne aux personnes qui s'occupent des enfants la possibilité de travailler et d'accroître leurs revenus, et favorise ainsi l'ascension sociale de deux générations.
- Les enfants acquièrent des compétences qui leur seront utiles sur le marché de l'emploi, notamment le travail d'équipe, la maîtrise de soi, l'esprit critique et la motivation – des compétences qui leur permettront de mettre en pratique leurs connaissances et de devenir des citoyens productifs.

1.1 L'enseignement préprimaire de qualité constitue une base solide pour l'apprentissage

L'enseignement préprimaire devrait jouer un rôle prépondérant dans le parcours d'apprentissage et de développement. Il est l'occasion de travailler en étroite relation avec les parents durant les premières années et facilite le passage à l'enseignement primaire et aux niveaux supérieurs. En outre, l'enseignement préprimaire de qualité améliore le développement cognitif et socioémotionnel

de l'enfant. Aucun « rattrapage » ultérieur ne peut remplacer les connexions neuronales créées grâce à une éducation préscolaire de qualité¹⁵. Les enfants qui en bénéficient adoptent également des comportements sains qu'ils conserveront toute leur vie¹⁶. Cette section porte essentiellement sur les acquis d'apprentissage des enfants au début et à la fin de l'enseignement primaire.

Utilisation des données des MICS dans l'analyse de l'UNICEF

Les données sur le développement des enfants âgés de 36 à 59 mois sont tirées des MICS. Le module standard sur le développement de la petite enfance permet d'évaluer le niveau de développement des enfants dans quatre domaines (lecture, écriture et calcul, développement corporel, développement socioémotionnel et apprentissage). Les scores relatifs à chaque domaine correspondent au pourcentage d'enfants dont le niveau de développement est en bonne voie dans le domaine en question, tandis

que l'Indice de développement de la petite enfance (IDPE) correspond au pourcentage d'enfants dont le niveau de développement est en bonne voie dans au moins trois des quatre domaines précédemment cités¹⁷.

Bien qu'il existe un large éventail d'études traitant des avantages de l'enseignement préprimaire¹⁸, le présent rapport examine de nombreux ensembles de données nationaux compilés dans le cadre des MICS et présentés ici pour la première fois. Nous avons pu ainsi analyser la situation de millions d'enfants et comparer les résultats de ceux ayant reçu une éducation préscolaire et de ceux n'en ayant pas bénéficié.

1.1.1 Entrée à l'école dans de bonnes dispositions

Le monde traverse actuellement une crise de l'apprentissage : des millions d'enfants sont scolarisés, pourtant nombre d'entre eux ne maîtrisent ni la lecture, ni l'écriture, ni les bases du calcul, même après plusieurs années d'école primaire. Selon une étude récente, plus de 610 millions d'enfants et d'adolescents ne maîtrisent pas les compétences de base¹⁹. Cette crise trouve son origine dans la petite enfance : les investissements en faveur de l'éducation préscolaire de qualité font défaut, si bien que les enfants accumulent des retards de développement avant même d'avoir commencé l'école²⁰.

La figure 1.1 illustre l'écart de réussite entre les enfants selon qu'ils bénéficient ou non d'une éducation préscolaire, dans 45 pays. Au Nigéria, par exemple, 66 % des enfants participant à un programme d'éducation préscolaire maîtrisent les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul, contre moins de 8 % des enfants qui n'y participent pas.

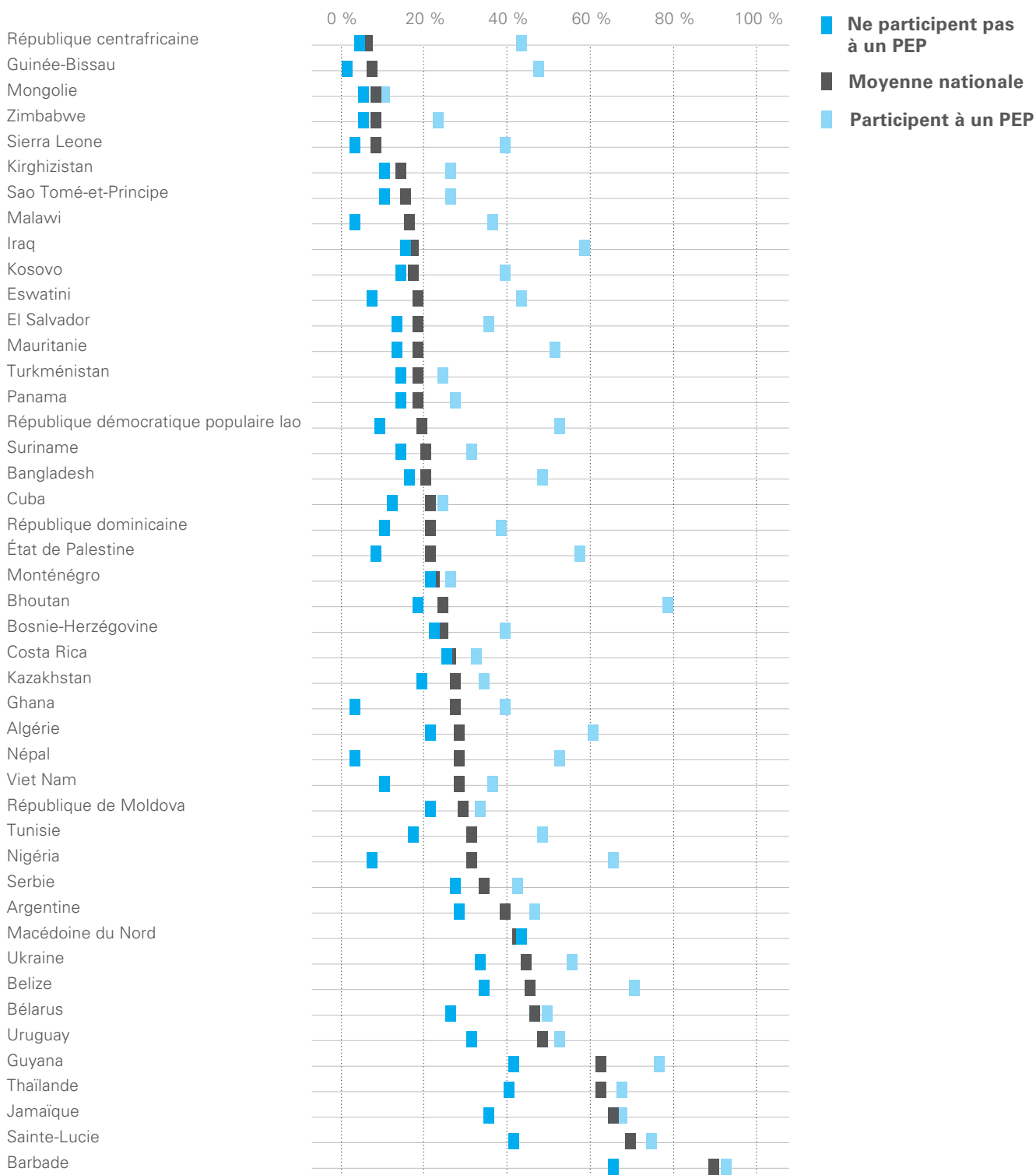
Dans 48 pays disposant de données, les régressions linéaires multivariées montrent qu'une meilleure

fréquentation de l'enseignement préprimaire au niveau national induit une forte hausse de la proportion d'enfants maîtrisant les compétences attendues à leur âge. Cela se vérifie aussi bien dans le développement global que dans les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul, et ce, quel que soit le niveau de revenu du pays ou l'aide à l'apprentissage reçue à la maison²¹. Dans ces pays, on constate que 47 % des enfants fréquentant l'enseignement préprimaire maîtrisent les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul attendues à leur âge, contre seulement 20 % des enfants ne fréquentant pas l'enseignement préprimaire²².

L'analyse par pays fait ressortir encore plus nettement la forte corrélation positive existant entre fréquentation de l'enseignement préprimaire et niveau de développement. Au Népal, par exemple, les enfants ayant fréquenté l'enseignement préprimaire avaient trois fois plus de chances de maîtriser les compétences attendues à leur âge que leurs pairs, et 17 fois plus de chances de maîtriser les bases de la lecture, de l'écriture et du calcul, même en appliquant de nombreuses variables de contrôle socioéconomiques²³.

Figure 1.1

Pourcentage d'enfants dont les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul sont en bonne voie, en fonction de leur participation aux programmes d'éducation préscolaire (PEP)



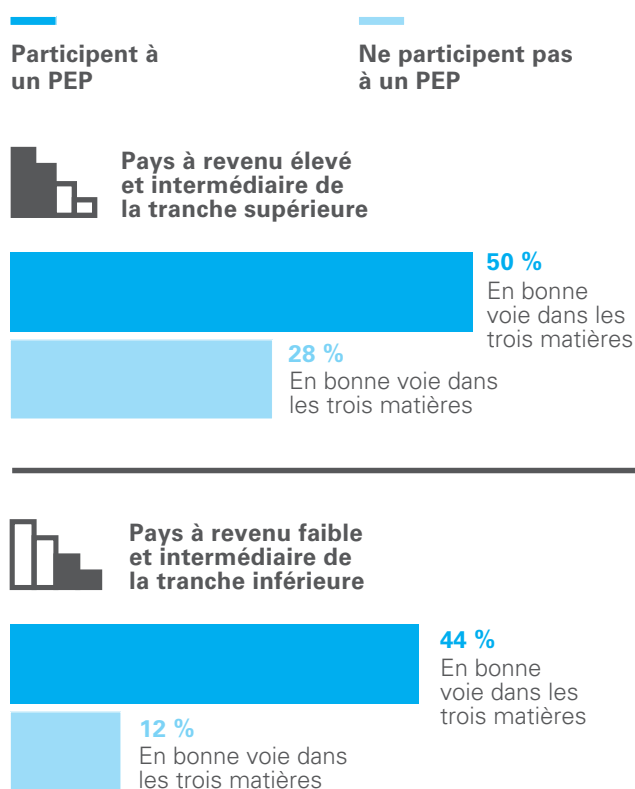
Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir des données des enquêtes en grappes à indicateurs multiples (MICS) et des enquêtes démographiques et de santé (EDS) (2010-2015), dans une sélection de pays.

Comme l'illustre la figure 1.2, l'écart d'apprentissage entre les enfants qui fréquentent l'enseignement préprimaire et ceux qui n'y ont pas accès est beaucoup plus vaste dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure que dans les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure. Si nous n'accompagnons pas ces enfants dès le début de leur parcours scolaire, comment s'attendre à ce qu'ils réussissent ?

La fréquentation de l'enseignement préprimaire est l'une des meilleures variables prédictives de la préparation de l'enfant à l'école, quel que soit le niveau de revenu du ménage ou du pays.

Figure 1.2

Pourcentage d'enfants dont les compétences en lecture, en écriture et en calcul sont en bonne voie, en fonction de leur participation aux programmes d'éducation préscolaire (PEP) et du niveau de revenu du pays



Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir des données des MICS et des EDS (2010-2015) pour 48 pays.

1.1.2 Validation des acquis d'apprentissage réussis

Un trop grand nombre d'enfants qui entrent dans l'enseignement primaire n'ont pas été préparés aux exigences de la vie scolaire. En l'absence d'un premier bagage solide et de motivation, les enfants risquent de tomber dans la spirale négative de la sous-performance, du redoublement et, à terme, du décrochage scolaire²⁴. L'expérience individuelle de tous les pays montre que l'enseignement préprimaire a un effet bénéfique important sur les résultats scolaires durant les premières années de primaire et au-delà.

En Argentine, par exemple, les résultats en langue et en mathématiques des enfants ayant fréquenté l'enseignement préprimaire pendant un an ont augmenté en moyenne de 8 % en troisième année de l'enseignement primaire. Des effets positifs ont également été observés sur les aptitudes comportementales non cognitives²⁵. Aux Philippines, les enfants ayant participé à des programmes d'enseignement préprimaire affichaient un meilleur niveau en lecture, en écriture, en mathématiques et en développement socioémotionnel à la fin de la première année de l'enseignement primaire²⁶. En Ouganda, les

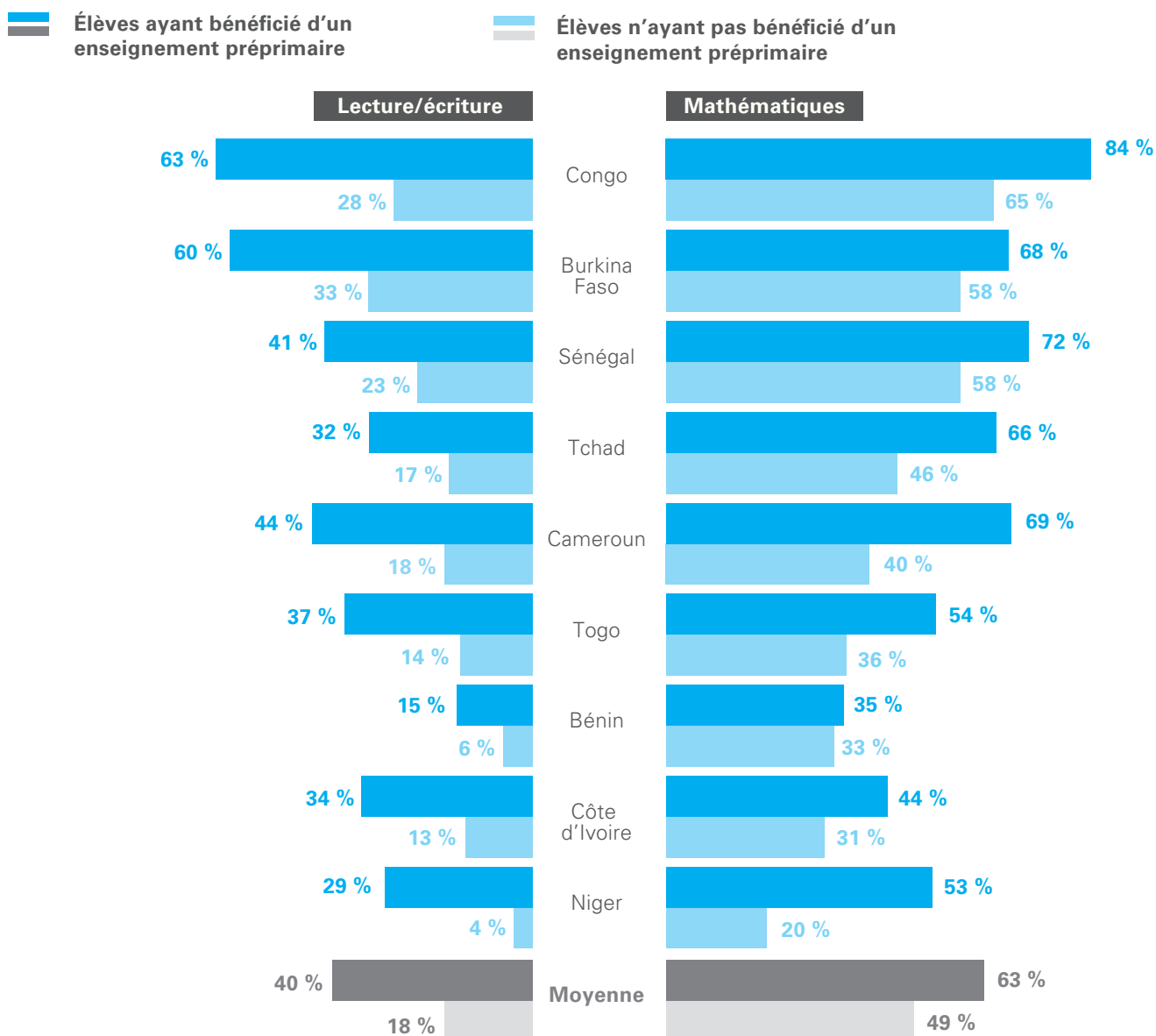
données montrent que la fréquentation de l'enseignement préprimaire a donné lieu à une hausse des résultats en mathématiques chez les élèves de sixième année²⁷.

D'après l'analyse des données d'évaluations régionales menées par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC²⁸) dans neuf pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale, les enfants ayant fréquenté l'enseignement préprimaire pendant une durée quelconque

avaient en moyenne deux fois plus de chances d'atteindre le seuil minimum de compétences en lecture et en écriture en deuxième année (voir figure 1.3), et une chance et demie de plus d'atteindre ce seuil en sixième année, par rapport à leurs camarades n'ayant pas fréquenté l'enseignement préprimaire. Au Niger, par exemple, 29 % des enfants ayant fréquenté l'enseignement préprimaire ont atteint le seuil minimum de compétences en lecture et en écriture en deuxième année, contre moins de 4 % de leurs camarades

Figure 1.3

Pourcentage d'élèves de deuxième année maîtrisant les compétences minimales en lecture, en écriture et en calcul, dans le cadre d'un programme d'enseignement préprimaire, dans une sélection de pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale



Source : données du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) de neuf pays d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale, 2014.

n'ayant pas fréquenté l'enseignement préprimaire. Ces pourcentages atteignent respectivement 23 % et 6 % en sixième année.

Dans tous les pays, les enfants ayant fréquenté l'enseignement préprimaire étaient également plus nombreux à atteindre le seuil minimum de compétences en mathématiques en deuxième et en sixième années. Alors que 63 % des enfants ayant fréquenté l'enseignement préprimaire ont atteint le seuil minimum de compétences en mathématiques en deuxième année, seuls 49 % de leurs camarades n'ayant pas fréquenté l'enseignement préprimaire ont atteint ce seuil. Ainsi, au Cameroun, au Niger, au Tchad et au Togo, les enfants ayant fréquenté l'enseignement préprimaire avaient une chance et demie de plus d'atteindre le seuil minimum de compétences en mathématiques en deuxième année que leurs camarades n'ayant pas fréquenté l'enseignement préprimaire. Les analyses de régression réalisées à partir des statistiques relatives aux acquis d'apprentissage dans

58 pays confirment la forte corrélation entre le taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire et le niveau de compétences dans ces pays. Dans les pays où le taux de fréquentation de l'enseignement préprimaire est plus élevé, la proportion d'enfants maîtrisant les compétences minimales en lecture et en mathématiques en fin de cycle primaire est sensiblement plus forte. On estime qu'une hausse de 10 % de l'accès à l'enseignement préprimaire se traduit en moyenne par une hausse de 5 % de la proportion d'enfants maîtrisant les compétences minimales en lecture et en mathématiques en fin de cycle primaire dans le pays.

Autrement dit, dans un pays type, si l'on fait passer le taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire de 25 à 75 %, il s'ensuit une hausse de respectivement 27 % et 25 % de la proportion d'enfants maîtrisant les compétences minimales en mathématiques et en lecture en fin de cycle primaire²⁹.

Dans les pays où le nombre d'enfants participant à des programmes d'enseignement préprimaire est plus élevé, la proportion d'enfants maîtrisant les compétences de base en lecture et en mathématiques en fin de cycle primaire est plus importante.

1.2 L'enseignement préprimaire universel renforce l'efficacité et les performances des systèmes éducatifs

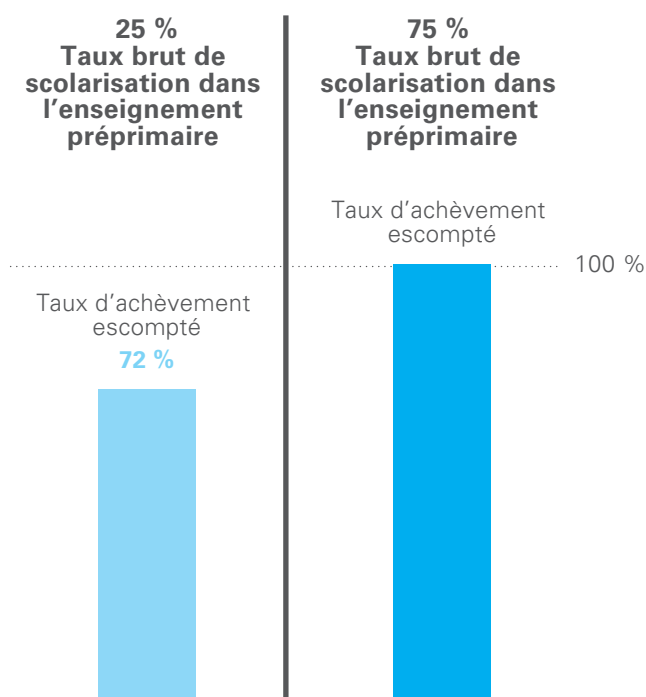
Les pays qui investissent dans l'enseignement préprimaire de qualité se voient dispensés des mesures et des ressources supplémentaires nécessaires pour combler les lacunes d'apprentissage. Ils ne sont confrontés ni au surplus d'inscriptions dans les petites classes du cycle primaire, ni à des taux de rétention et d'achèvement bas.

1.2.1 Amélioration du taux d'achèvement du cycle primaire

Les effets positifs de l'enseignement préprimaire sur la réussite scolaire ont fait l'objet de nombreuses études. Au Brésil, les filles de milieux modestes ayant participé à un programme d'éducation préscolaire communautaire avaient deux fois plus de chances d'atteindre la cinquième année et trois fois plus de chances d'atteindre la huitième année que les autres enfants³⁰. De même, en Europe de l'Est, les enfants roms ayant fréquenté une structure d'accueil pour enfants de 3 à 6 ans sont plus susceptibles d'achever l'école secondaire³¹. En Uruguay, la fréquentation de l'enseignement préprimaire influe fortement sur le nombre d'années achevées dans l'enseignement primaire et secondaire, puisqu'elle se traduit par un recul du taux de décrochage scolaire chez les adolescents (à partir de 15 ans)³².

On note une corrélation flagrante entre la fréquentation de l'enseignement préprimaire et l'achèvement du cycle primaire³³. Dans les pays à faible revenu, une hausse de 10 % du taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire se traduit, en moyenne, par une hausse de 6 % du taux d'achèvement du cycle primaire six ou sept ans plus tard. La figure 1.4 représente de manière simplifiée les potentiels avantages dont peut se prévaloir un pays à faible revenu lorsque l'accès à l'enseignement préprimaire passe de 25 à 75 %. Le taux d'achèvement moyen du cycle primaire

Figure 1.4
Rapport entre le taux d'achèvement du cycle primaire et le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire dans les pays à faible revenu



Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données issues de la base de données mondiale de l'ISU, 2017.

pourrait ainsi passer de 72 à 100 % (mesuré ici par le taux brut d'admission en dernière année du primaire, utilisé comme indicateur supplétif du taux d'achèvement du cycle primaire)³⁴.

1.2.2 Amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs en réduisant les surplus d'inscriptions et les redoublements

Dans bon nombre de pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, les petites classes du cycle primaire sont extrêmement surpeuplées. Selon une étude récente, dans près de 40 pays, le taux de scolarisation en première année du cycle primaire dépasse d'au moins 30 % le nombre d'enfants de la tranche d'âge officielle.

Ce surplus inhabituellement important provient en grande partie des redoublements à répétition survenant au cours des premières années du cycle primaire. Ils donnent lieu à des inefficacités et des pertes systémiques significatives, dont le coût pour certains pays équivaldrait à 1,2 année d'enseignement en plus par enfant, avec des pertes financières oscillant entre 5 et 10 % du budget de l'éducation³⁵.

Améliorer l'accès à l'enseignement préprimaire permettrait de réduire sensiblement le surplus d'inscriptions dans les petites

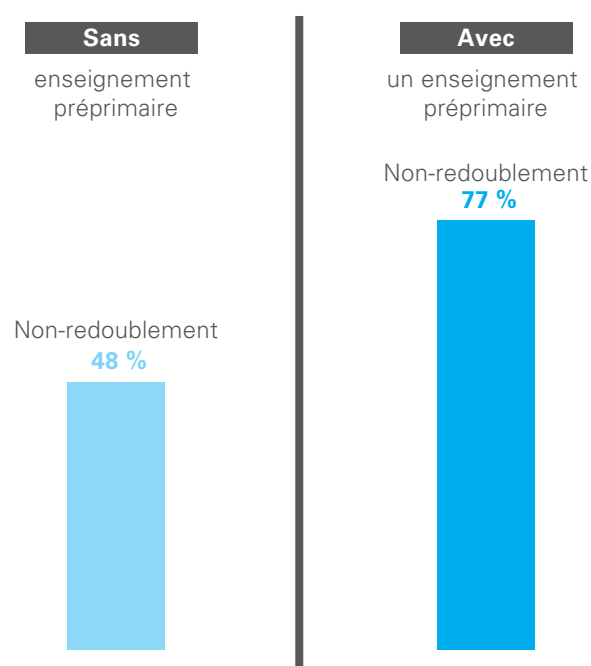
classes du cycle primaire, et d'accroître les performances du système éducatif en diminuant les taux de redoublement et de décrochage scolaire dans l'enseignement primaire. Lorsque l'enfant bénéficie d'un enseignement préprimaire adapté à son niveau de développement, centré sur ses besoins, et qu'il est entouré de camarades de son âge, il peut intégrer l'enseignement primaire à l'âge officiel en ayant acquis des bases plus solides. Il a ainsi plus de chances d'achever le cycle primaire dans les temps et risque moins de redoubler ou de se retrouver en situation de décrochage scolaire.

Selon une étude pilote récemment menée en Ouganda³⁶ sur le rapport entre le taux de redoublement en première année du cycle primaire et le taux de fréquentation de l'enseignement préprimaire, la probabilité que les enfants n'ayant pas fréquenté l'enseignement préprimaire redoublent leur première année de primaire est plus de deux fois plus élevée. Cette étude portait sur un échantillon de 1 909 élèves de 80 établissements scolaires des districts de Mbale et Kumi. Si le taux de redoublement en première année de primaire était globalement élevé, il s'établissait à 52 % chez les enfants n'ayant pas fréquenté l'enseignement préprimaire, contre seulement 23 % chez ceux ayant fréquenté l'enseignement préprimaire. De plus, l'effet de protection de l'enseignement préprimaire contre le redoublement était identique chez les garçons et les filles. Ces résultats sont illustrés dans la figure 1.5.

L'analyse de l'UNICEF tend également à confirmer le rapport existant entre le taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire et le taux national d'abandon scolaire en primaire, pour la même cohorte. Les résultats montrent que dans les pays à faible revenu, la hausse du taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire s'accompagne d'un important recul du taux d'abandon en primaire. De fait, si dans un pays type le taux d'accès à l'enseignement préprimaire passe de 25 à 75 %, le taux d'abandon cumulé durant les premières années de primaire passe de 40 à 22 %³⁷.

Il est indispensable d'améliorer la quantité et la qualité de l'éducation préscolaire et d'accorder plus d'importance aux premières années, afin de rationaliser l'emploi des modestes

Figure 1.5
Pourcentage d'enfants ne redoublant pas la première année de primaire, en fonction de la participation à l'enseignement préprimaire en Ouganda



Source : Brunette, T. et al., « Repetition of Primary 1 and Pre-Primary Education in Uganda », document de travail sur le développement international n° 2017-02, Research Triangle Park, North Carolina, RTI International, 2017.

ressources budgétaires consacrées à l'éducation et de garantir la réussite scolaire des élèves du cycle primaire.

Bon nombre de pays paient déjà le prix de l'inefficacité de leur système d'éducation préscolaire : les enfants sont scolarisés très tôt dans l'enseignement primaire et le redoublement des petites classes est admis de facto. Les pays pourraient potentiellement se permettre de développer l'enseignement préprimaire en consacrant à ce sous-secteur les ressources qui sont actuellement gaspillées en redoublement et en surplus d'inscriptions dans les petites classes du primaire³⁸.

Améliorer l'accès à l'enseignement préprimaire permettrait de réduire sensiblement le surplus d'inscriptions dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, et d'accroître les performances du système éducatif en diminuant le taux de redoublement et de décrochage scolaire dans le cycle primaire.

1.2.3 Les retours sur investissement en faveur de la petite enfance sont importants à tous les niveaux d'enseignement

Dans son rapport 2016, la Commission pour l'éducation estime que l'enseignement préprimaire universel constitue un socle indispensable et contribue efficacement à l'amélioration des résultats d'apprentissage tout au long du cycle primaire et jusqu'au secondaire (voir figure 1.6³⁹). Bien qu'incomplète, la figure 1.6 donne une idée du spectre et du coût estimé des mesures susceptibles d'améliorer efficacement les résultats d'apprentissage – de la distribution de micronutriments à la mise en place de programmes d'incitation pour encourager les élèves à investir dans l'enseignement préprimaire. Il est évident qu'une généralisation de l'enseignement préprimaire permettrait d'accélérer le changement et d'améliorer sensiblement les résultats d'enseignement dans les pays en développement.

Diverses études montrent, données à l'appui, que l'éducation préscolaire peut générer un excellent retour sur investissement^{40, 41}, notamment pour les investissements consacrés aux enfants, en particulier les enfants défavorisés, depuis la naissance jusqu'à l'âge de 5 ans⁴².

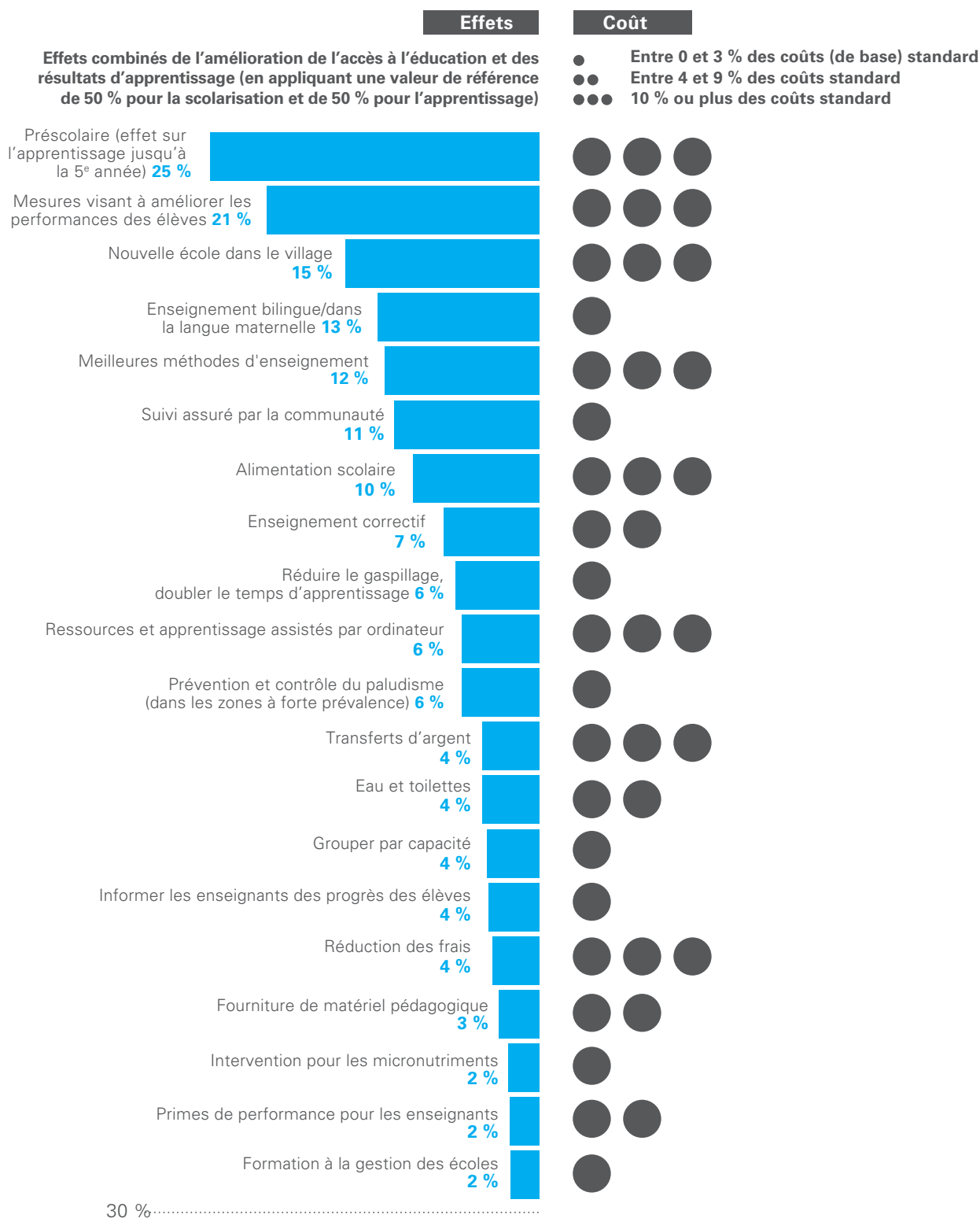
La corrélation positive entre l'éducation préscolaire et le niveau d'études atteint ultérieurement a déjà été démontrée du point de vue de la rétention et de l'achèvement dans le cycle primaire. Cet effet positif se poursuivrait également dans le cycle secondaire. Ainsi, d'après une récente analyse des résultats de l'enquête longitudinale réalisée par Young Lives en Éthiopie, les enfants de milieu urbain ayant fréquenté l'enseignement préprimaire ont 26 % plus de chances d'achever leurs études secondaires dans les temps que leurs pairs n'ayant pas fréquenté l'enseignement préprimaire⁴³. Une autre étude récemment menée dans 12 pays montre que dans 11 de ces pays, les individus ayant fréquenté l'enseignement préprimaire ont tendance à être scolarisés entre 0,2 et 1,8 année (soit une moyenne de 0,9 année) de plus que leurs pairs n'ayant pas fréquenté l'enseignement préprimaire. Des variables de contrôle relatives à l'origine sociale, au sexe et à l'âge ont été appliquées⁴⁴.

Globalement, cette analyse apporte la preuve que l'octroi de financements pour l'enseignement préprimaire ne doit pas être assimilé à une perte de soutien vis-à-vis des autres sous-secteurs de l'éducation, mais plutôt à une stratégie fondamentale visant à renforcer l'ensemble du système éducatif.

Fréquenter l'enseignement préprimaire favorise la poursuite des études et réduit les dépenses nécessaires pour combler les lacunes d'apprentissage. Accroître le financement de ce sous-secteur devrait constituer un axe stratégique essentiel en vue de renforcer le système éducatif dans son ensemble.

Figure 1.6

Pratiques très efficaces pour améliorer l'accès à l'éducation et les résultats d'apprentissage



Source : Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives dans le monde, *La génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution*, Commission pour l'éducation, 2016.

1.3 L'enseignement préprimaire équitable contribue efficacement à la croissance économique

S'il est bien ciblé, l'enseignement préprimaire de qualité universel contribue à prévenir de nombreuses difficultés et inégalités sous-jacentes, notamment celles imputables à la pauvreté. La section qui suit porte sur le rôle de l'enseignement préprimaire dans l'égalisation des acquis d'apprentissage et sur ses effets positifs à long terme sur la santé économique des pays.

1.3.1 Réduction des écarts de réussite et des inégalités

Les inégalités en matière d'apprentissage se manifestent avant que l'enfant n'entre à l'école et se creusent souvent durant la scolarité. Elles proviennent essentiellement des disparités en matière de richesse et surgissent très tôt dans la vie de l'enfant. Ainsi, dans les zones rurales en Inde, l'écart de réussite entre les enfants pauvres dont les parents n'ont pas été à l'école et les enfants de familles aisées dont les parents sont instruits est déjà nettement visible à l'âge de 7 ans. En raison de leur situation socioéconomique et de leur sexe, les filles pauvres de parents non scolarisés atteignent

à 11 ans le niveau d'apprentissage que les filles de parents plus aisés et instruits atteignent à l'âge de 8 ans⁴⁵.

Les programmes d'enseignement préprimaire de qualité peuvent toutefois contribuer à réduire l'écart de réussite imputable à la pauvreté ou à d'autres facteurs sociaux et aider les enfants les plus vulnérables à se maintenir au même niveau que leurs camarades, leur donnant ainsi une vraie chance de réussir leur scolarité⁴⁶. En Indonésie, une étude comparant les effets d'un programme de ludothèque communautaire pour les enfants âgés de 4 à 6 ans sur les résultats d'apprentissage montre que l'écart de réussite entre les enfants riches et pauvres s'est réduit – en particulier s'agissant des compétences sociales, de la communication, des connaissances générales et de l'adoption d'un comportement prosocial⁴⁷. D'autres recherches montrent que les programmes d'éducation préscolaire plus fréquentés et plus longs améliorent considérablement l'égalité des chances, une tendance que reflète la corrélation plus faible entre les résultats scolaires et l'origine sociale des élèves de huitième année⁴⁸.

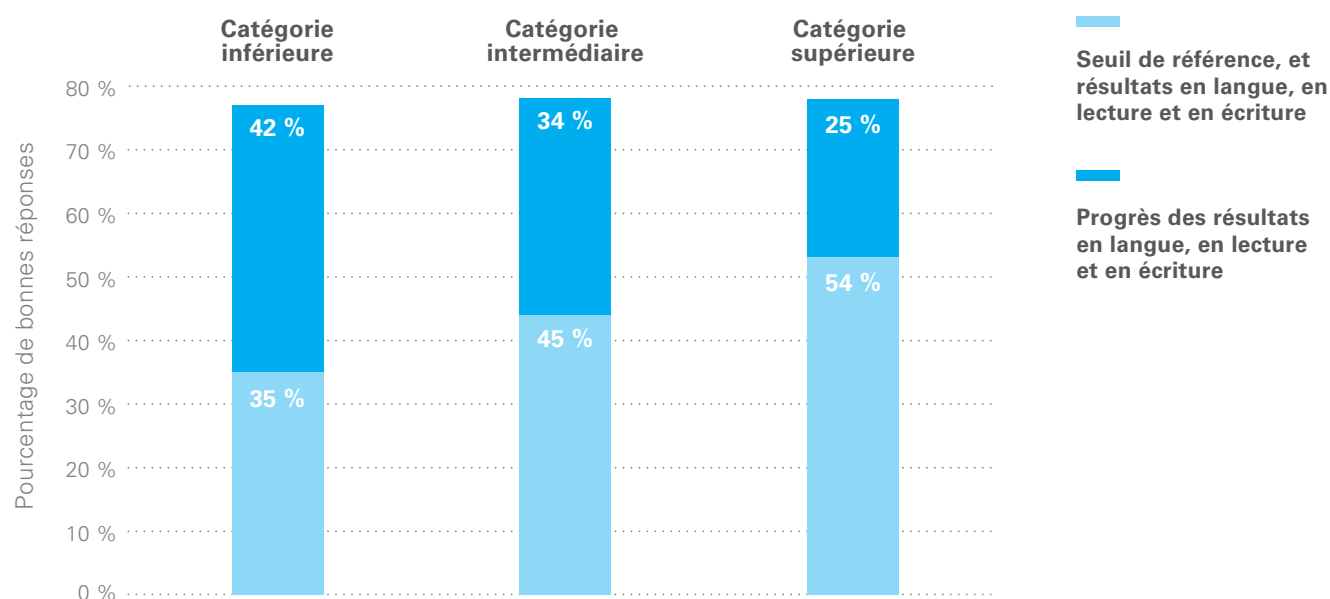
L'enseignement préprimaire de qualité peut réduire les écarts de réussite imputables à la pauvreté et aider les enfants les plus vulnérables à se maintenir au même niveau que leurs camarades.

En **Éthiopie**, Save the Children a mis en œuvre avec succès un programme d'enseignement préprimaire de qualité visant à favoriser le développement des compétences des jeunes enfants en lecture, en écriture et en mathématiques. Les résultats des enfants issus des milieux socioéconomiques les plus défavorisés en langue, en lecture et en écriture ont presque doublé par rapport à ceux de leurs camarades issus de milieux plus aisés, à tel

point que l'écart d'apprentissage entre les deux groupes avait pratiquement disparu au début de la première année de primaire⁴⁹. La figure 1.7 illustre l'écart d'apprentissage initial et les progrès en matière de préparation à l'école réalisés dans le cadre d'un programme d'un an et mesurés au moyen d'une évaluation internationale du développement et de l'apprentissage préscolaire (IDELA) chez les enfants.

Figure 1.7

Résultats en langue, en lecture et en écriture des enfants participant à un programme d'enseignement préprimaire de qualité à fort impact en Éthiopie, par catégorie socio-économique



Source : Dowd, A. J. et al., « Realizing Capabilities in Ethiopia: Maximizing early childhood investment for impact and equity », *Journal of Human Development and Capabilities*, vol. 17, n° 4, 2016, p. 477-493.

1.3.2 Acquisition de compétences professionnelles utiles, contribution à l'économie nationale

L'enseignement préprimaire permet aux enfants de devenir des jeunes productifs, car il stimule le développement des compétences exigées sur le marché du travail moderne, à savoir l'esprit critique, la collaboration, la communication, la négociation, l'autonomie, la résilience et la créativité^{50, 51}.

Une étude récente examine les avantages à long terme de la participation à l'éducation préscolaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Les chercheurs ont comparé les résultats des enfants ayant bénéficié ou non d'une éducation préscolaire en Arménie, en Bolivie, en Colombie, en Géorgie, au Ghana, au Kenya, en Macédoine du Nord, en République démocratique populaire lao, au Sri Lanka, en Ukraine, au Viet Nam et dans la province du Yunnan en Chine. On observe une corrélation positive et prometteuse entre la fréquentation de l'enseignement préprimaire et les aptitudes cognitives, les compétences socioémotionnelles

et la santé du marché de l'emploi à long terme. En outre, au sein des pays, les individus se montrent plus ouverts, consciencieux, persévérants et patients et font preuve d'une meilleure application des compétences sur leur lieu de travail⁵².

D'autres recherches montrent également que les adultes ayant bénéficié d'une éducation préscolaire constituent une main-d'œuvre plus productive, avec à la clé une potentielle augmentation de leurs revenus⁵³. Ce phénomène peut être attribué, dans une certaine mesure, à une meilleure rétention scolaire et aux compétences professionnelles acquises grâce à la participation à l'enseignement préprimaire. Aux États-Unis d'Amérique, par exemple, le programme d'enseignement préprimaire Abecedarian Project (1972-1985) a fait l'objet d'une étude afin d'examiner les résultats des participants une fois qu'ils avaient atteint l'âge de 21 ans. Les chercheurs ont conclu qu'un programme de qualité favorisait l'insertion professionnelle : l'accession des jeunes ayant fréquenté

l'enseignement préprimaire à des postes qualifiés était largement supérieure à celle des jeunes n'en ayant pas bénéficié (47 % contre 27 %), un phénomène en partie favorisé par un pourcentage de parentalité précoce beaucoup plus faible (26 % contre 45 %)⁵⁴.

L'avenir de notre économie dépend de notre capacité à fournir aux individus les outils nécessaires à leur ascension sociale et à constituer une main-d'œuvre très instruite et qualifiée. L'éducation préscolaire est l'un des moyens les plus efficaces pour y parvenir. **Chaque dollar investi dans l'enseignement préprimaire de qualité et dans les services associés destinés aux enfants défavorisés pourrait en effet rapporter jusqu'à 10 cents supplémentaires chaque année tout au long de la vie de l'enfant⁵⁵.** Ce gain est le résultat d'une meilleure réussite scolaire et professionnelle, qui induit à son tour un allègement des dépenses de l'État et des collectivités dans les domaines de la santé, de la lutte contre la criminalité, des troubles de l'apprentissage et des autres problématiques résultant de la négligence envers les jeunes enfants et de l'absence de structures d'éducation préscolaire⁵⁶.

L'enseignement préprimaire donne également aux personnes qui s'occupent des enfants la possibilité de travailler et d'accroître leurs revenus, et favorise ainsi

l'ascension sociale de deux générations. La participation des femmes à la vie active, en particulier, s'améliore avec l'existence de programmes d'enseignement préprimaire de qualité, qui donnent aux mères la possibilité d'entreprendre des activités rémunératrices. Selon une étude de la Banque mondiale menée en Indonésie, l'accès à une structure publique d'éducation préscolaire deux heures par jour a fait bondir de 13,3 % le taux de participation des femmes à la vie active⁵⁷. La prise en charge du plus jeune enfant du ménage par un dispositif d'éducation préscolaire augmente les chances d'emploi à temps plein de la mère, ainsi que son nombre d'heures de travail hebdomadaires⁵⁸.

La création de postes dans le sous-secteur de l'enseignement préprimaire constitue un autre vecteur de croissance économique. Dans les pays à faible revenu, par exemple, le développement de l'enseignement préprimaire peut générer des centaines de milliers d'emplois pour les jeunes, femmes et hommes, et constitue souvent l'un des seuls domaines professionnels ouverts aux femmes dans de nombreuses communautés⁵⁹. Néanmoins, l'un des objectifs de cette expansion devrait être la diversification de la main-d'œuvre, et notamment l'accroissement de la proportion d'éducateurs masculins, afin que les jeunes enfants soient entourés de modèles masculins et féminins sur lesquels ils puissent prendre exemple.

Les bénéfices de l'enseignement préprimaire de qualité vont bien au-delà de la réussite scolaire des enfants – ils favorisent également la croissance économique à long terme du pays.

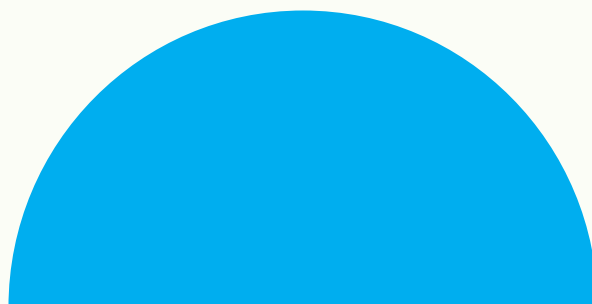


1.4 À l'échelle mondiale, la scolarisation dans l'enseignement préprimaire progresse de manière lente et inégale

Les progrès vers l'enseignement préprimaire universel sont très contrastés d'une région à l'autre, et entre les pays et à l'intérieur de leurs frontières. La section qui suit présente les dernières statistiques et analyses sur la scolarisation publiées à ce jour, en tenant compte de la situation économique et de la population d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire dans les pays, et du fait que l'accès à l'éducation préscolaire doit être garanti en situation de conflit ou d'urgence.

1.4.1 Dans le monde, seule la moitié des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire est scolarisée

L'enseignement préprimaire est une solution extrêmement prometteuse pour donner aux jeunes enfants les clés de la réussite, à l'école et dans la vie. Mais on est encore très loin du but.



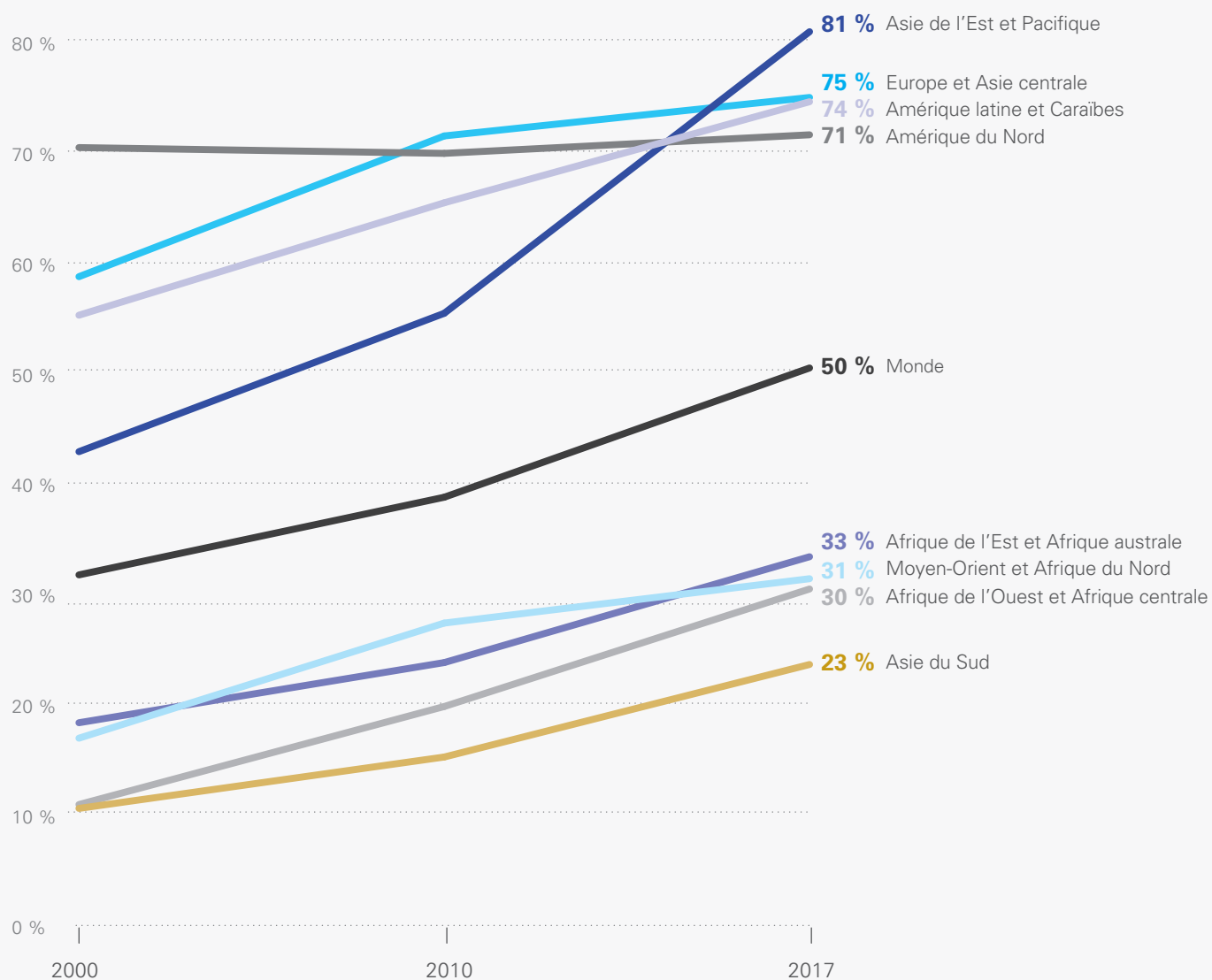
175 millions

En 2017, seule la moitié des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire⁶⁰ était inscrite dans une structure d'accueil de la petite enfance : 175 millions d'enfants étaient donc privés de la possibilité d'acquérir les fondamentaux indispensables pour réussir à l'école primaire⁶¹.

La cible 4.2 des ODD, à savoir accéder à l'enseignement préprimaire universel d'ici à 2030, est très ambitieuse : elle ne pourra pas être atteinte au rythme des progrès actuel. Le taux brut de scolarisation est passé de 32 à 50 % entre 2000 et 2017 – une avancée notable, mais encore bien en deçà du rythme de croissance nécessaire pour atteindre la couverture universelle.

Bien que la scolarisation ait gagné du terrain dans toutes les régions et catégories de revenu entre 2000 et 2017, les régions les plus en retard enregistrent les progrès les plus modestes. Les enfants nés dans les régions à revenu élevé ont plus de chances de fréquenter l'enseignement préprimaire que les enfants nés dans les régions à faible revenu. Par exemple, un enfant né en Amérique latine ou dans les Caraïbes a plus de deux fois plus de chances d'être préscolarisé qu'un enfant né en Afrique de l'Est, en Afrique australe, en Afrique de l'Ouest ou en Afrique centrale (voir figure 1.8).

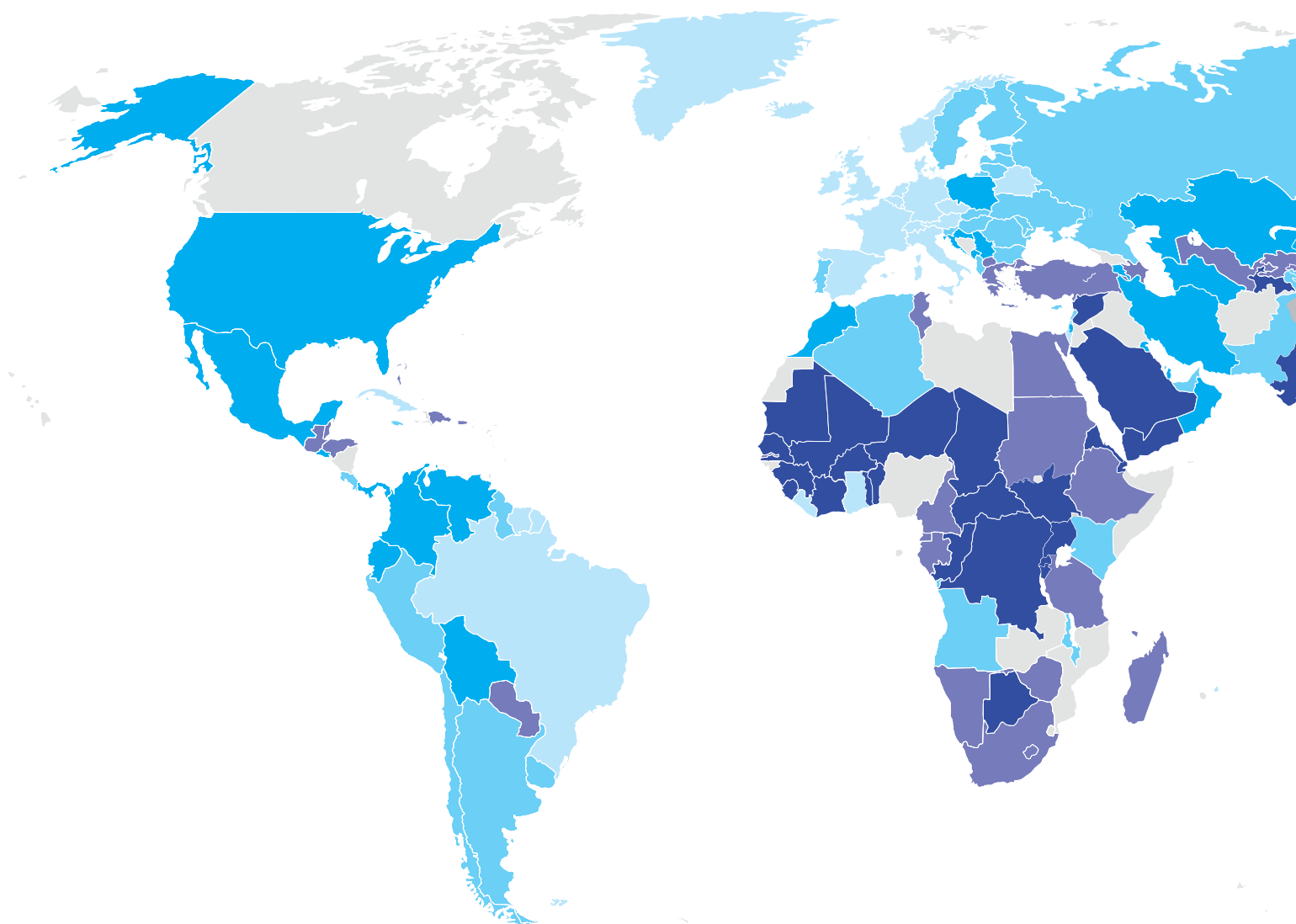
Figure 1.8
Évolution mondiale et régionale du taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire entre 2000 et 2017



Source : base de données mondiale de l'ISU, 2018.

Figure 1.9
Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire dans le monde

Moins de 25 % De 25 % à 49,9 % De 50 % à 74,9 % De 75 % à 94,9 % 95 % et plus Données non disponibles



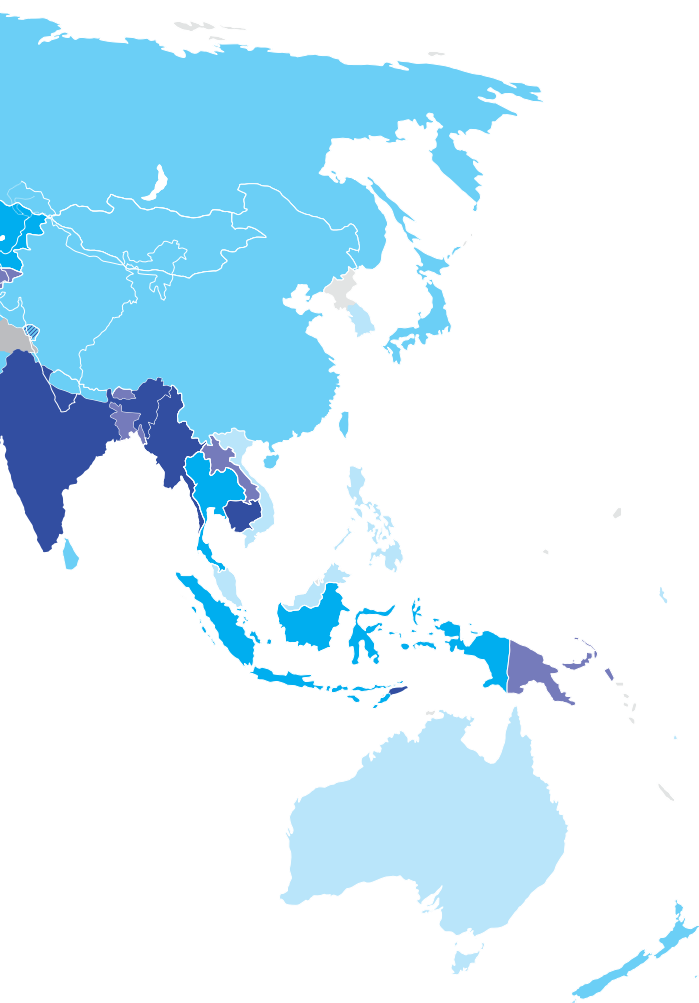
Remarque : cette carte ne représente en aucune manière la position de l'UNICEF sur la situation juridique des pays ou territoires représentés ou sur la délimitation de leurs frontières. La ligne en pointillés représente approximativement la ligne de démarcation du Jammu-et-Cachemire, convenue entre l'Inde et le Pakistan. Le statut définitif du Jammu-et-Cachemire n'a pas encore été décidé par les parties. La frontière définitive n'a pas encore été déterminée entre le Soudan et le Soudan du Sud. Le statut définitif de la zone d'Abeyi n'a pas encore été établi.

Source : base de données mondiale de l'ISU, 2018.

Il existe également d'importantes disparités entre les pays, y compris au sein d'une même région ou catégorie de revenu. Au Ghana, par exemple, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire s'établissait à 115 % en 2017, contre seulement 4 % au Burkina Faso voisin. Au Népal, ce taux atteignait 86 % contre seulement 26 % au Bhoutan⁶² (voir figure 1.9).

Moins d'un quart des pays, en majorité des pays à revenu élevé ou intermédiaire de la tranche supérieure, ont atteint ou sont près d'atteindre un taux de scolarisation de 100 %.

Dans 31 pays, ou 17 % des pays ayant communiqué des données, moins de 25 % des enfants admissibles fréquentent l'enseignement préprimaire.



1.4.2 La situation économique et démographique empêche les pays de démocratiser l'enseignement préprimaire

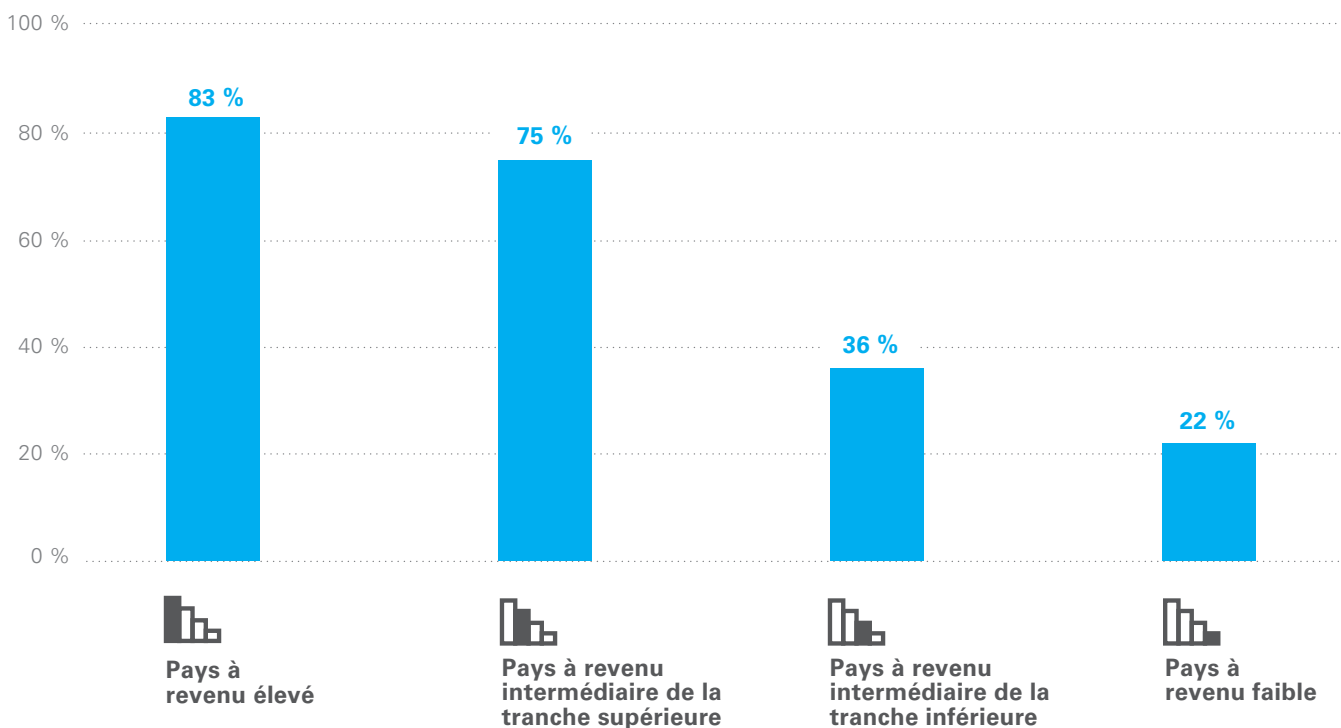
Dans les pays à revenu élevé, 83 % des enfants sont inscrits dans un programme d'enseignement préprimaire, contre seulement 22 % dans les pays à faible revenu, soit un écart abyssal de 61 points de pourcentage (voir figure 1.10). Sur les 31 pays affichant les plus faibles taux

de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, 29 sont des pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure⁶³.

Dans près de la moitié des pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure disposant de données, moins de 25 % des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire sont inscrits dans un établissement⁶⁴.

Figure 1.10

Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire par niveau de revenu du pays



Source : base de données mondiale de l'ISU, 2018.

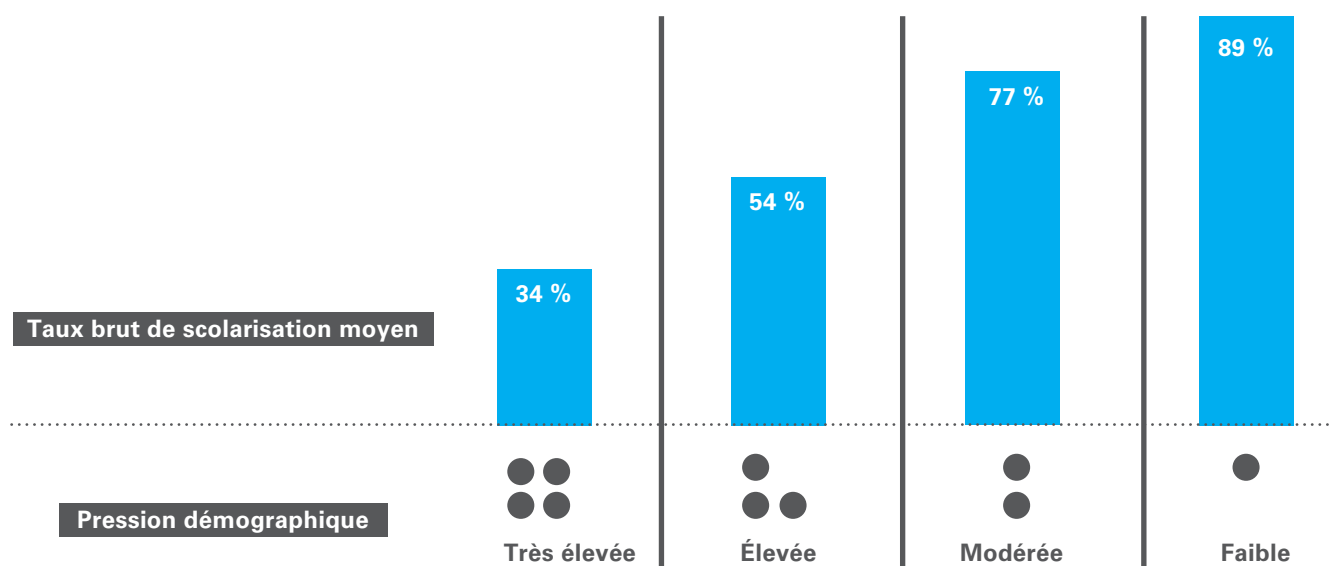
En 2017, huit enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire sur 10 étaient scolarisés

Outre la richesse relative d'un pays, la démographie joue forcément sur la capacité des institutions à garantir un accès équitable à l'enseignement préprimaire. Il est plus difficile de démocratiser l'enseignement préprimaire lorsque la proportion d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire par rapport à la population totale est élevée (pression démographique). En moyenne, les pays où la pression démographique

est faible enregistrent des taux de scolarisation plus de 2,5 fois plus élevés que les pays soumis à une forte pression démographique (voir figure 1.11⁶⁵). À l'évidence, la taille et la croissance relative de la population en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire devront être sérieusement prises en compte dans les plans de mise en œuvre de l'enseignement préprimaire universel.

Figure 1.11

Proportion d'enfants inscrits dans l'enseignement préprimaire, en pourcentage d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire dans la population totale



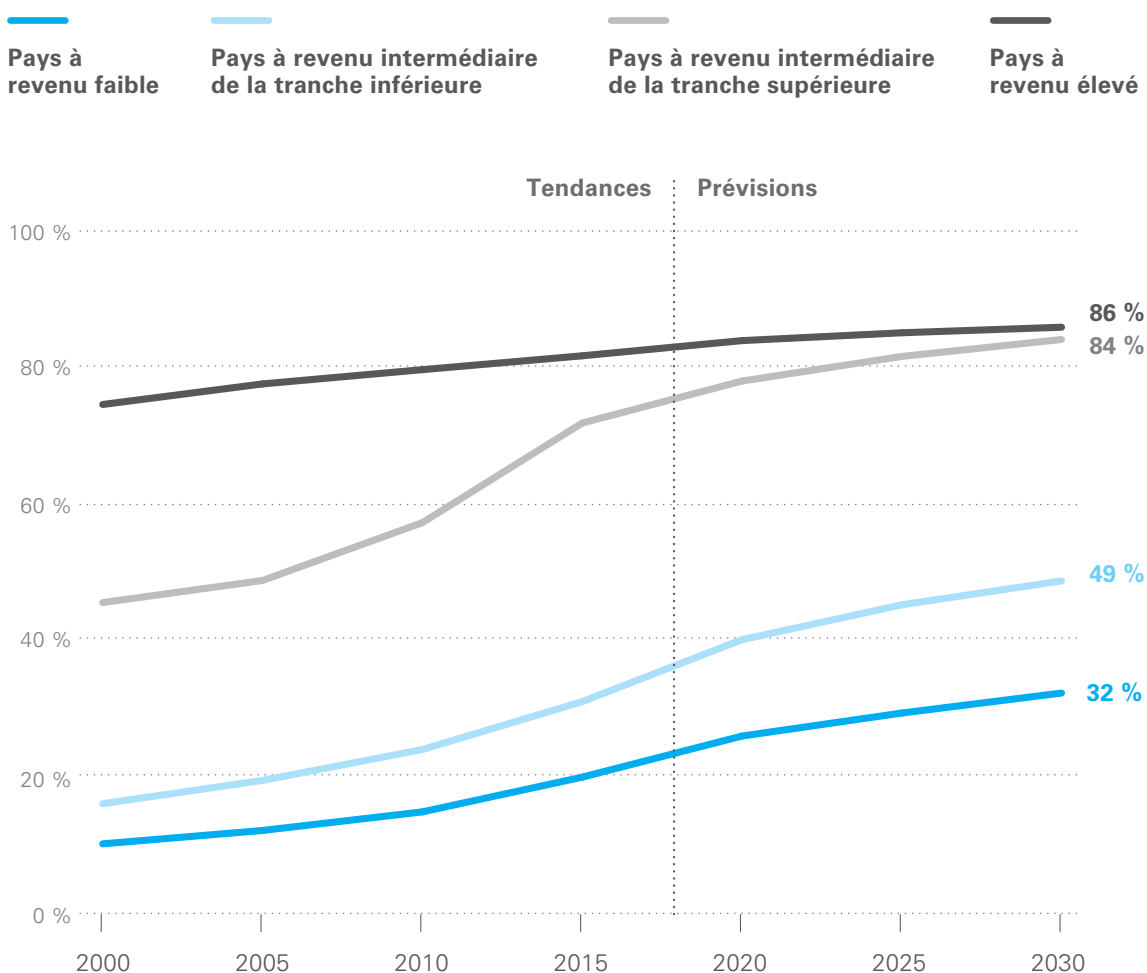
Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données issues de la base de données mondiale de l'ISU, 2017.

dans les pays à revenu élevé, contre seulement deux enfants sur 10 dans les pays à faible revenu.

Bon nombre de pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure n'atteindront pas la cible de l'ODD relative à l'enseignement préprimaire universel. Au rythme des progrès actuels, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire dans les pays à faible

revenu n'atteindra en moyenne que 32 % en 2030, alors qu'il devrait atteindre 86 % dans les pays à revenu élevé (voir figure 1.12). Cet écart considérable aura des conséquences dramatiques sur le développement de l'enfant et sur les performances du système éducatif.

Figure 1.12
Tendances et prévisions mondiales relatives à la scolarisation universelle dans l'enseignement préprimaire, 2000-2030



Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données issues de la base de données mondiale de l'ISU, 2018.

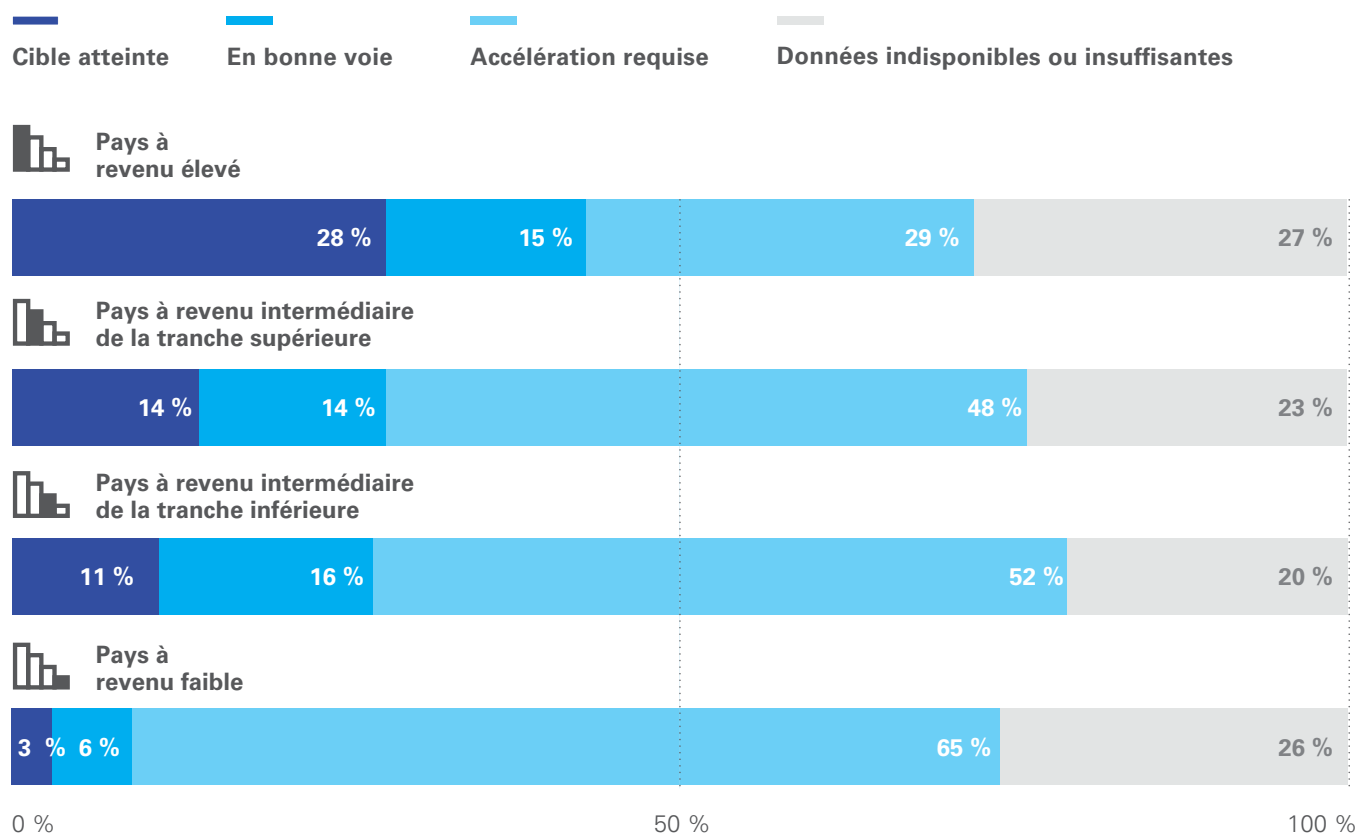
Au rythme de progression actuel, plus de la moitié des pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure n'atteindront pas la cible de l'ODD relative à l'enseignement préprimaire universel d'ici à 2030.

La figure 1.13 montre, en s'appuyant sur le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, la proportion de pays des différents groupes de revenu qui : i) ont déjà atteint la cible des ODD relative à l'enseignement préprimaire ; ii) sont en bonne voie pour atteindre cette cible selon les prévisions ; et iii) doivent redoubler d'efforts pour atteindre cette cible. Bien qu'une seule année d'enseignement préprimaire soit requise selon l'indicateur de la cible 4.2 des ODD, la plupart des pays se sont fixés leurs propres cibles et indicateurs de mesure (voir chapitre 2). Si l'on s'en tient aux taux de scolarisation ainsi obtenus, seuls 3 % des pays à faible

revenu et 11 % des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ont atteint la cible de l'enseignement préprimaire universel. Bien que 6 % des pays à faible revenu et 16 % des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure soient en passe d'atteindre cette cible, plus de la moitié des pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure doivent redoubler d'efforts de toute urgence pour améliorer l'accès à l'enseignement préprimaire de qualité. Bon nombre de pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure accusent également un retard et devront eux aussi accélérer leurs efforts dans ce sous-secteur.

Figure 1.13

Progression des pays vers l'accès universel à l'enseignement préprimaire mesurée à partir du taux brut de scolarisation, par niveau de revenu



1.4.3 Des millions d'enfants en situation d'urgence sont privés d'accès à l'enseignement préprimaire

Si l'enseignement préprimaire reste difficile d'accès dans le monde, il est extrêmement restreint dans les situations d'urgence ; les réseaux familiaux et sociaux se volatilisent et la prestation des services sociaux est interrompue. Les risques encourus par les enfants vivant dans des pays touchés par un conflit ou dans des conditions d'insécurité sont peu documentés. On sait toutefois avec certitude qu'ils sont exposés à de multiples facteurs de risque qui amplifient les conséquences néfastes de ces phénomènes sur leur développement⁶⁶.

Dans ces contextes, les très jeunes enfants sont fréquemment exposés au risque de malnutrition, de traumatisme grave ou prolongé, ou d'autres carences. Cela peut générer un « stress toxique », une pathologie qui inhibe les connexions neuronales et empêche l'enfant d'atteindre son plein développement⁶⁷. La proportion d'enfants touchés par cette pathologie atteint des sommets dans les pays touchés par un conflit généralisé. Ainsi, en République arabe syrienne, en mars 2016, on estimait que 3,7 millions d'enfants (soit un enfant sur trois) étaient nés pendant le conflit⁶⁸. Dans ces conditions, et faute de mesures correctives efficaces, les tendances positives de la scolarisation risquent de s'inverser.

L'UNICEF estime que 23 % des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire (soit un enfant sur quatre) vivent dans l'un des 33 pays touchés par une situation d'urgence – près de 82 millions d'enfants de cette tranche d'âge vivent donc dans une situation d'instabilité et sont exposés au risque de stress toxique. Ces enfants sont précisément ceux qui peuvent bénéficier le plus et le plus longtemps des avantages que procure l'enseignement préprimaire. Or, le taux de scolarisation brut n'atteint que 31 %, en moyenne, dans les pays touchés par une situation d'urgence, bien en deçà de la moyenne mondiale (50 %)⁶⁹.

Dans les situations d'urgence, il est vital de protéger le bon développement de l'enfant et de lui donner la possibilité de jouer et d'apprendre⁷⁰, afin de l'aider à gérer l'adversité ou les traumatismes et d'atténuer le stress toxique. Des études indiquent que, dans les situations de crise, les programmes d'éducation préscolaire favorisent également la consolidation de la paix⁷¹ en protégeant le capital humain et social nécessaire au développement⁷². L'enseignement préprimaire universel signifie que ces programmes doivent être accessibles à tous les enfants, y compris dans les situations d'urgence et de conflit, car ils constituent un vecteur de résilience essentiel, en plus de les aider à développer leur potentiel d'apprentissage.



Dans le monde, près d'un quart des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire vivent dans un pays touché par une situation d'urgence.

Dans ces pays, un enfant sur trois seulement fréquente actuellement l'enseignement préprimaire.

1.5 Faire le choix du statu quo empêchera d'atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel

Les effets positifs de l'enseignement préprimaire sur la réussite et le bien-être des individus, sur l'efficacité et les performances des systèmes scolaires, et sur l'aptitude des sociétés à résoudre certains problèmes récurrents sont si importants qu'ils peuvent être facilement mesurés une décennie plus tard. Pourtant, plus de la moitié des pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure progressent trop lentement pour atteindre la cible 4.2 des ODD, et près d'un tiers des pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure doivent également redoubler d'efforts. Les données présentées dans ce chapitre donnent lieu à la recommandation fondamentale suivante :

Afin de combler les vastes écarts en matière d'accès, il convient d'accorder une plus grande priorité à l'enseignement préprimaire – en particulier dans les pays qui ne sont pas en passe d'atteindre l'universalité. Les gouvernements et la communauté mondiale de l'éducation doivent agir de manière décisive, dès maintenant, afin d'y parvenir d'ici à 2030.

Les chapitres suivants décrivent les obstacles liés à l'équité, à la qualité et au financement qui devront être surmontés pour atteindre la cible de l'enseignement préprimaire universel. L'enseignement préprimaire de qualité universel est une ambition réalisable, affirment les auteurs. Certes, l'accélération des tendances décrites ci-dessus nécessite de faire des choix épineux, à commencer par la durée des programmes d'enseignement préprimaire et la réaffectation des financements. Cependant des solutions existent pour relever ces défis.

L'accès équitable à l'enseignement préprimaire de qualité peut, et doit, être atteint dans tous les pays.







Chapitre 2

Équité : Défis et solutions

L'enseignement préprimaire est une extraordinaire occasion de briser le cercle intergénérationnel de l'inégalité. L'importance de garantir au minimum une année d'enseignement préprimaire de qualité à tous les garçons et les filles se retrouve également dans la cible 4.2 des ODD.

Pourtant, à l'heure actuelle, la moitié des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire, vivant pour la plupart dans des pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, ne sont inscrits dans aucun établissement. L'accès aux programmes d'éducation de la petite enfance reste difficile et inéquitable dans la majorité des régions, entre les pays mais également à l'intérieur de leurs frontières ; les enfants vulnérables sont les grands exclus de l'enseignement préprimaire de qualité.

Le présent chapitre examine les obstacles entravant l'accès à l'éducation préscolaire. Il analyse notamment les données selon lesquelles les enfants ayant le plus besoin de l'éducation préscolaire ont le moins de chances d'y accéder et sont souvent les premiers à recevoir des services de moindre qualité. Il se penche également sur les stratégies et les mesures à même de faire de l'accès universel à l'enseignement préprimaire une réalité.

Garantir un accès universel à un enseignement préprimaire de qualité nécessite de prendre des mesures audacieuses, qui bénéficient au moins autant aux enfants défavorisés qu'à leurs camarades mieux lotis, à chaque étape du processus.



2.1 Facteurs d'exclusion aux niveaux des ménages et des individus

La plupart des pays et régions sont confrontés au défi de l'équité. Au niveau des ménages, certains marqueurs d'exclusion (le niveau de revenu ou le niveau d'études de la mère, par exemple) sont systématiquement associés à une situation défavorisée, alors que d'autres (l'emplacement géographique, par exemple) se rapportent à un contexte historique et politique spécifique. Dans tous les pays, quel que soit le niveau de revenu, les enfants de certaines communautés autochtones ou de certaines minorités religieuses ou ethniques, et les enfants pauvres, handicapés ou de milieu rural font l'objet d'une marginalisation de longue date¹.

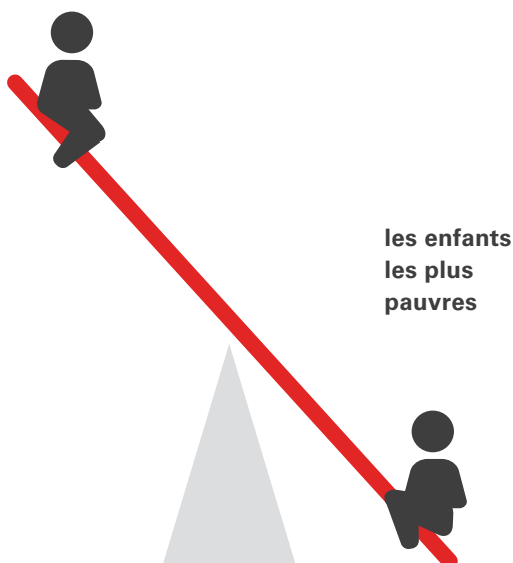
Ces facteurs d'exclusion sont souvent liés à la fois à l'offre et à la demande. Par exemple, les groupes ethniques marginalisés ne disposent pas toujours des leviers politiques nécessaires

pour faire pression et obtenir des écoles maternelles pour leurs enfants, cependant, même lorsque ces écoles existent, les parents ne scolarisent pas forcément leurs enfants si l'enseignement n'est pas dispensé dans leur langue. De même, si l'absence de structures aménagées représente souvent un obstacle pour la scolarisation des enfants handicapés (problème lié à l'offre), la stigmatisation sociale peut également inciter les parents à garder leur enfant à la maison (problème lié à la demande). Enfin, l'accès restreint aux services de santé, aux aliments nutritifs et à l'eau propre explique le mauvais état de santé et de nutrition des enfants issus de groupes marginalisés par rapport aux autres. La figure 2.1 analyse les données des MICS relatives à l'éducation préscolaire du point de vue de l'équité. Elle révèle la portée et l'ampleur des divers obstacles entravant l'accès des enfants à l'éducation préprimaire.

Figure 2.1
Facteurs d'exclusion des programmes d'éducation préscolaire

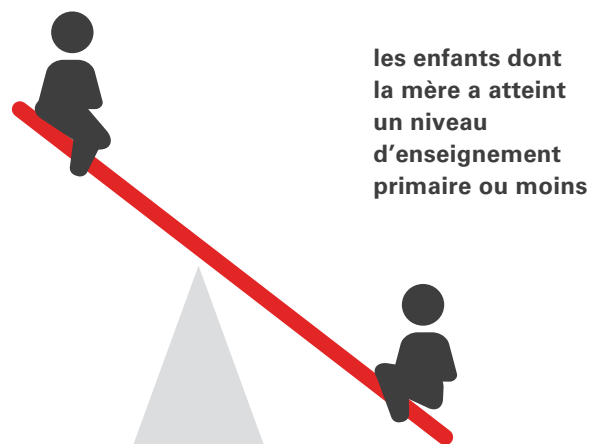
Pauvreté

Les enfants les plus riches ont **7 fois plus de chances** de participer à des programmes d'éducation préscolaire que



Niveau d'éducation des mères

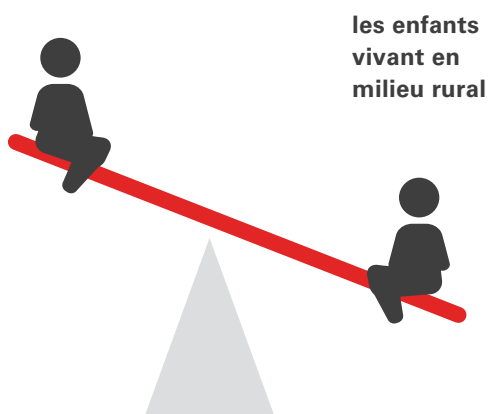
Les enfants dont la mère a atteint au minimum un niveau d'enseignement secondaire ont **5 fois plus de chances** de participer à des programmes d'éducation préscolaire que



Au niveau mondial, les principaux obstacles à la scolarisation d'un enfant dans l'enseignement préprimaire sont la situation économique du foyer et le niveau d'éducation de la mère. En particulier, la parité des sexes est généralement atteinte dans les programmes d'éducation préscolaire.

Lieu de résidence

Les enfants habitant en zone urbaine ont **2,5 fois plus de chances** de participer à des programmes d'éducation préscolaire que

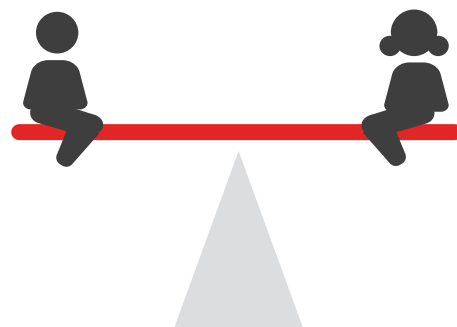


Sexe

Parité dans la fréquentation des programmes d'éducation préscolaire entre

les garçons

et les filles





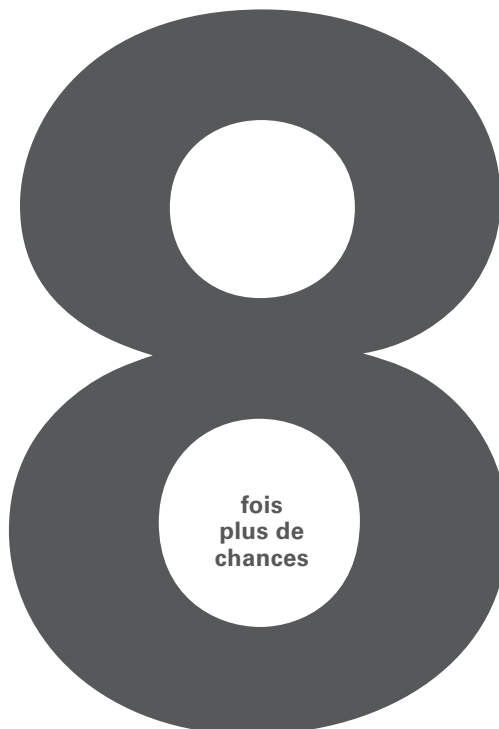
2.1.1 Effets des facteurs au niveau des ménages : pauvreté, éducation maternelle et lieu de résidence

Le revenu du ménage, le niveau d'études de la mère et l'emplacement géographique influent sensiblement sur la probabilité que l'enfant reçoive une éducation préscolaire. Le facteur universel le plus influent reste toutefois le niveau de richesse du ménage. La figure 2.2 montre la proportion d'enfants âgés de 3 à 4 ans fréquentant l'enseignement préprimaire par niveau de richesse (quintiles le plus riche et le plus pauvre) dans une sélection de pays disposant de données. On observe un net écart de fréquentation entre les enfants riches et pauvres

dans presque tous les pays. Ainsi, au Tadjikistan et en Macédoine du Nord, le taux de fréquentation est inférieur à 1 % chez les enfants du quintile le plus pauvre, mais supérieur à respectivement 20 et 50 % chez les enfants du quintile le plus riche.

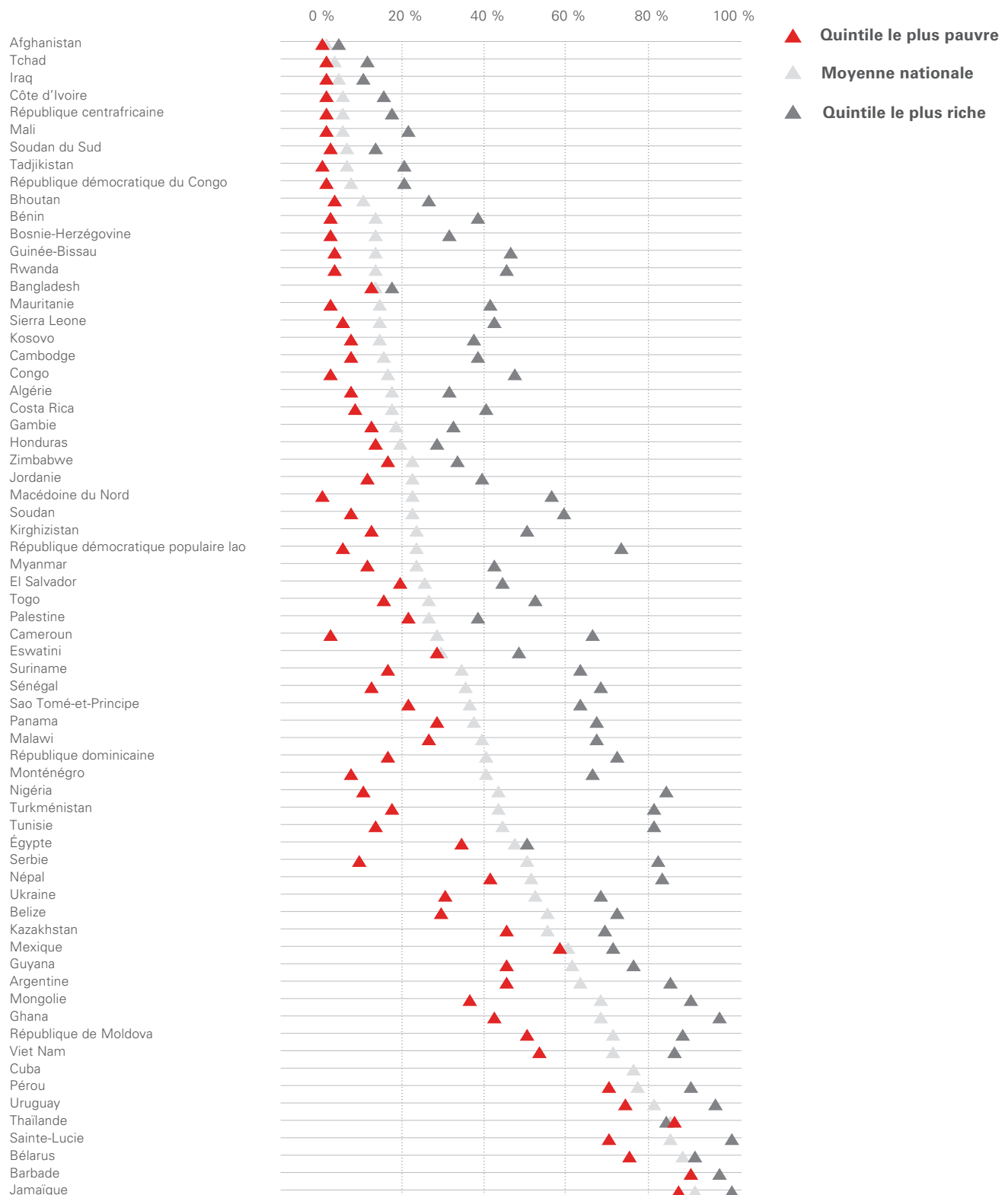
Dans 64 pays, les enfants du quintile le plus riche ont en moyenne sept fois plus de chances de fréquenter l'enseignement préprimaire que les enfants du quintile le plus pauvre (voir figure 2.1). Dans les pays à faible revenu, les enfants les plus riches ont huit fois plus de chances de fréquenter l'enseignement préprimaire. Mais même dans les pays à revenu intermédiaire et élevé, ils ont quatre fois plus de chances de fréquenter l'enseignement préprimaire².

En moyenne, les enfants des ménages les plus riches des pays à faible revenu ont



que les enfants issus des familles les plus pauvres de participer à un programme d'éducation préscolaire.

Figure 2.2
Pourcentage d'enfants participant à des programmes d'éducation préscolaire, par quintile de richesse, dans une sélection de pays



Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données disponibles dans les bases de données mondiales sur les enquêtes MICS de l'UNICEF, 2010-2016.



Les enfants dont la mère a achevé l'enseignement secondaire ont en moyenne près de cinq fois plus de chances de participer à un programme d'éducation préscolaire que les enfants dont la mère a atteint un niveau d'enseignement primaire ou moins.

Il existe une forte corrélation entre le niveau d'études de la mère et la probabilité que l'enfant fréquente un quelconque programme d'éducation préscolaire. Dans les pays disposant de données, les enfants dont la mère a achevé au moins l'enseignement secondaire ont près de cinq fois plus de chances de participer à un programme d'éducation préscolaire que les enfants dont la mère a atteint un niveau d'enseignement primaire ou n'a reçu aucune éducation formelle. Au Belize, en Guinée-Bissau et en Macédoine du Nord, par exemple, cet écart est supérieur à 10 pour 1³.

De nombreux enfants sont privés d'éducation préscolaire simplement à cause de leur situation géographique. En effet, le lieu de vie de l'enfant (milieu rural/urbain) est l'un des principaux facteurs sociodémographiques de l'accès à l'éducation. Dans 60 pays inclus dans cette analyse, les enfants de milieu rural ont 2,5 fois moins de chances de participer à un programme d'éducation préscolaire que les enfants des zones urbaines. Cet écart se creuse légèrement dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure⁴.

Égalité entre les sexes et fréquentation des programmes d'éducation préscolaire

Un constat positif ressort dans la majorité des pays : le nombre de filles et de garçons qui participent à des programmes d'éducation préscolaire est presque identique. Cela montre bien que l'éducation préscolaire peut jouer un rôle majeur dans la réduction ou l'élimination des inégalités entre les sexes, et peut contribuer à faire évoluer la socialisation et les normes liées au genre qui sont autrement susceptibles de caractériser l'ensemble du système éducatif.

À mesure que les programmes d'enseignement préprimaire se développent pour inclure plus d'enfants issus de milieux défavorisés, il peut être difficile de conserver ce niveau d'égalité entre les sexes sans mettre en place de programmes soigneusement conçus visant à lutter directement contre les facteurs de l'exclusion, auxquels les filles sont peut-être plus vulnérables.

2.1.2 Effets des facteurs au niveau des individus : origine ethnique, langue et handicap

Les ménages ne sont pas la seule sphère à prendre en compte pour garantir un accès équitable à l'éducation préscolaire. L'origine ethnique, la langue, le sexe et le handicap sont autant de facteurs susceptibles d'accroître la vulnérabilité de l'enfant.

Bien que les données relatives aux facteurs individuels soient plus claires, on constate que les enfants issus des minorités ethniques sont souvent moins nombreux au sein des programmes d'éducation préscolaire que leurs pairs dans un même pays. En Thaïlande, par exemple, l'accès est équitable entre tous les quintiles de richesse, mais une différence de 15,3 points de pourcentage subsiste entre les enfants appartenant au groupe ethnique

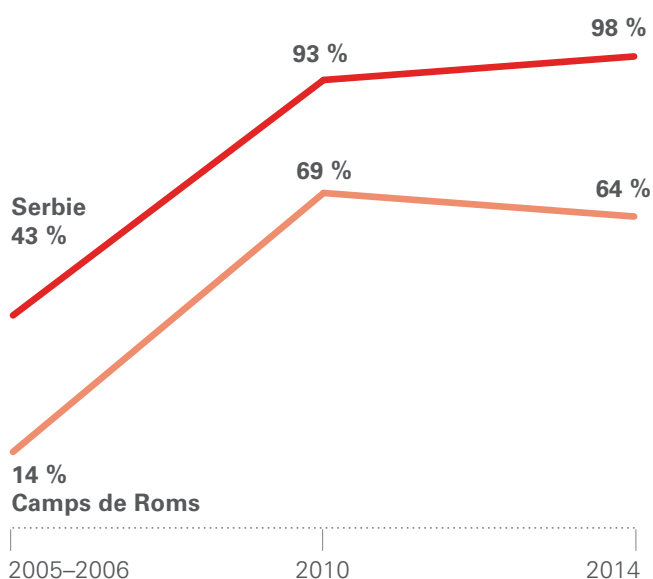
thai et les autres, mesurée par la langue parlée au sein du ménage⁵. En Serbie, le taux d'inscription en maternelle est passé de 43 à 93 % entre 2005 et 2010, pour atteindre presque 100 % en 2014. Mais l'écart entre les enfants roms et les autres persiste, et seuls 64 % des enfants roms étaient scolarisés en maternelle en 2014 (voir figure 2.3). Des écarts moindres dus à l'origine ethnique persistent également dans les petites classes du primaire, en revanche le décalage s'accroît encore chez les enfants âgés de 3 et 4 ans. La situation des minorités est encore plus difficile lorsque l'apprentissage et l'enseignement sont effectués dans une deuxième langue, en particulier pour les enfants réfugiés et migrants⁶.

Fait symptomatique de leur exclusion, il n'existe presque aucune statistique fiable et à jour sur l'accès des enfants handicapés à l'enseignement préprimaire de qualité. On estime que 100 millions d'enfants âgés de 5 ans et moins sont porteurs d'un handicap dans le monde. Parmi eux, 80 % vivraient dans un pays en développement, où les services d'enseignement préprimaire et les autres services de base sont insuffisants (selon les données les plus récentes datant de 2009⁷). Dans 15 pays disposant de données, l'accès des

enfants handicapés à l'école primaire est inférieur de 30 % par rapport à leurs pairs non handicapés⁸. Une analyse des données relatives au handicap provenant de 49 pays révèle que, dans chaque pays, les enfants handicapés ont moins de chances d'être scolarisés que leurs pairs non handicapés. Au Cambodge, par exemple, la proportion d'enfants handicapés non scolarisés s'établit à 57 %, contre 7 % pour les enfants non handicapés. Autrement dit, un enfant cambodgien handicapé sur deux n'est pas scolarisé, contre un enfant non handicapé sur 14⁹. Les rares données disponibles laissent penser que les inégalités d'accès à l'enseignement préprimaire seraient encore plus profondes¹⁰.

Les programmes d'éducation préscolaire inclusive sont d'une importance vitale pour ces enfants. Ils contribuent à atténuer les effets du handicap et facilitent l'intégration des enfants dans le système scolaire et dans la société, afin qu'ils puissent mener une vie productive¹¹. La participation à l'enseignement préprimaire permet de détecter très tôt les besoins des enfants et de leur apporter un soutien, ainsi qu'à leur famille. De plus, elle amplifie les effets positifs des interventions précoces menées auprès des enfants handicapés¹².

Figure 2.3
Pourcentage d'enfants de cinq ans participant à des programmes d'éducation préscolaire en Serbie et dans les camps de Roms du pays



Source : bases de données mondiales de l'UNICEF, MICS menées en Serbie (2005-2006, 2010, 2014) et MICS menées dans les camps de Roms de Serbie (2010, 2014).

Les enfants issus de groupes marginalisés ont souvent un accès limité aux programmes d'enseignement préprimaire. Cela est en partie dû à la stigmatisation dont peuvent souffrir leurs communautés, ou à la faible position sociale ou politique qui empêche ces groupes de demander l'accès à ces services.



2.1.3 Obstacles concomitants et écarts infranationaux en matière de fréquentation de l'enseignement préprimaire

Les facteurs qui excluent les enfants de l'enseignement préprimaire sont rarement isolés. Lorsque plusieurs obstacles coexistent, les possibilités pour un enfant de fréquenter l'enseignement préprimaire peuvent être pratiquement nulles.

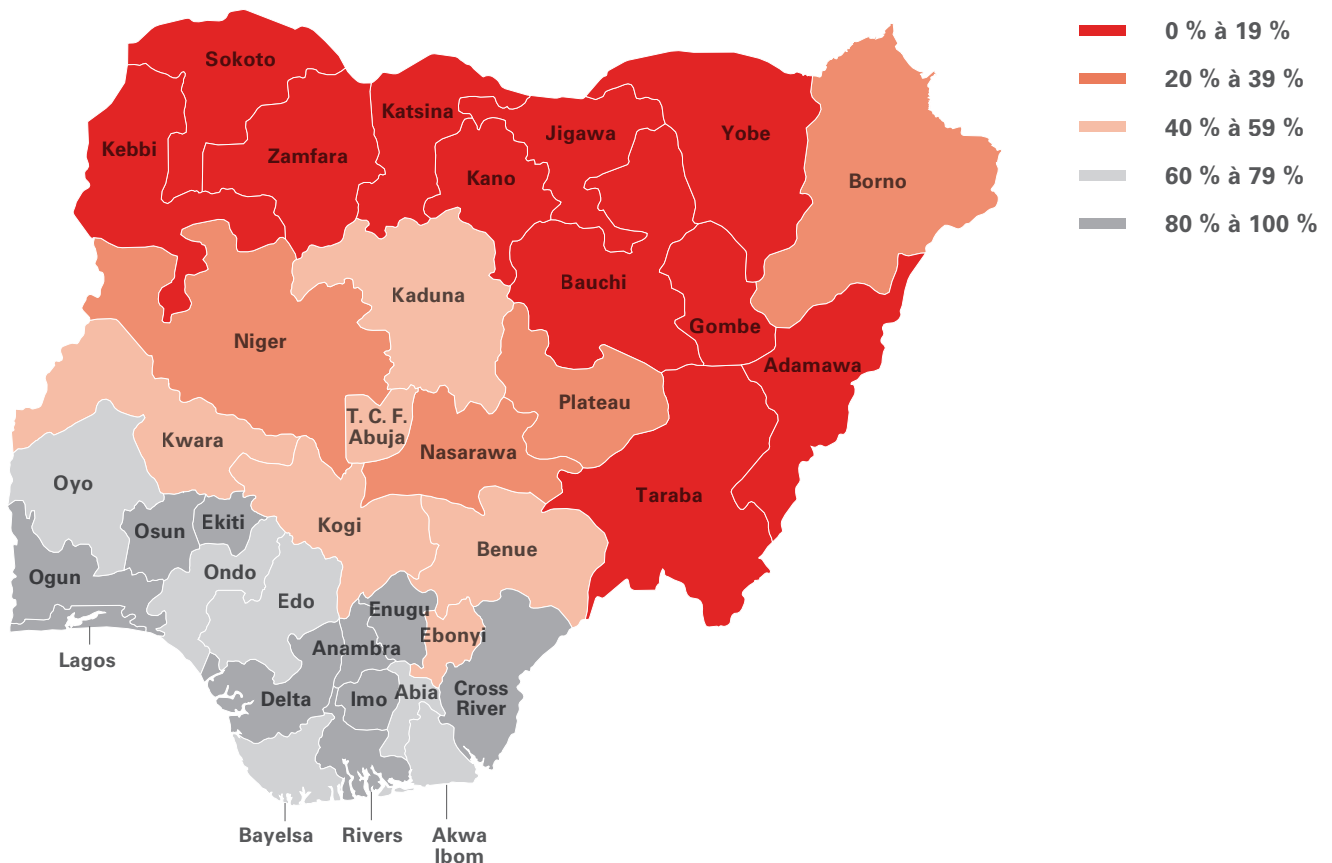
Au sein des pays, l'accès à l'enseignement préprimaire est très variable d'une région ou d'un district à l'autre. Ces disparités sont souvent le résultat des décisions prises par le gouvernement central, par exemple l'emplacement des établissements ou la procédure de recrutement des enseignants. Le taux national de fréquentation des structures

d'éducation préscolaire cache parfois de profondes inégalités au sein du pays. En République démocratique populaire lao, par exemple, les enfants de la province de Saravane ont quatre fois moins de chances d'accéder à l'éducation préscolaire que les enfants de la région de Vientiane, la capitale, où le taux de fréquentation s'établit à 64 % contre seulement 15 % dans la province de Saravane¹³.

Au Nigéria, d'après les données MICS les plus récentes (2016), les États du Nord, tels que Bauchi et Kebbi, affichent un taux de fréquentation de l'enseignement préprimaire inférieur à 10 %. Ce taux n'atteint que 4,4 % et 4,6 % respectivement dans les États de Yobe et Sokoto. En revanche, le taux de fréquentation dans les États de la partie méridionale ne descendait jamais en dessous de 70 % en moyenne, et atteignait même 91 % dans l'État d'Imo (voir figure 2.4).

Figure 2.4

Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois participant à des programmes d'éducation préscolaire au Nigéria, par région



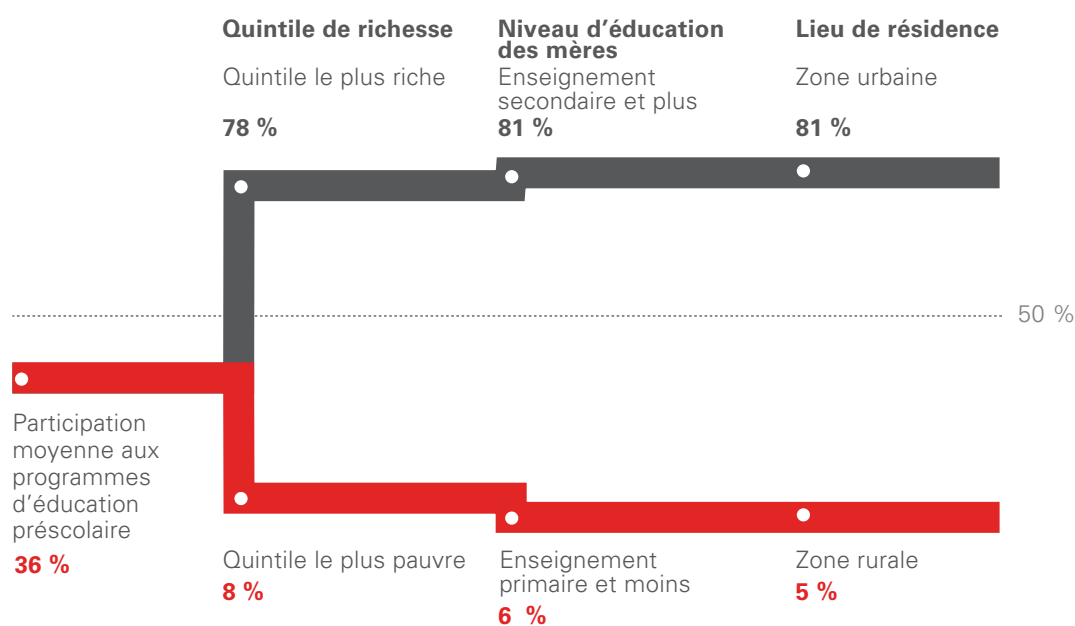
Remarque : les frontières et noms indiqués sur cette carte ainsi que les désignations employées n'impliquent ni reconnaissance ni acceptation officielle de la part de l'UNICEF.

Source : base de données mondiale de l'UNICEF, MICS menée au Nigéria en 2016-2017.

Comme dans les autres pays, les disparités régionales en matière de fréquentation de l'enseignement préprimaire au Nigéria sont étroitement liées à la pauvreté¹⁴. En 2013, le gouvernement a officiellement ajouté une année d'éducation préscolaire dans l'ensemble du pays pour faciliter le passage des enfants en première année de primaire¹⁵. Pourtant, l'enquête auprès des ménages de 2016

révèle un taux de fréquentation global de l'enseignement préprimaire de seulement 35,6 %, ainsi que de profondes inégalités liées à la situation économique du ménage et au niveau d'études de la mère. En effet, le taux d'accès à l'éducation préscolaire atteint 78 % chez les enfants du quintile le plus riche, contre seulement 8 % chez les enfants du quintile le plus pauvre (voir figure 2.5)¹⁶.

Figure 2.5
Facteurs d'exclusion des programmes d'éducation préscolaire au Nigéria, chez les enfants âgés de 36 à 59 mois



Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données issues de la MICS menée au Nigéria en 2016-2017.

Les facteurs qui excluent les enfants de l'enseignement préprimaire sont rarement isolés. Lorsque plusieurs obstacles coexistent, les possibilités pour un enfant de fréquenter l'enseignement préprimaire peuvent être pratiquement nulles.



2.2 Certains pays ont enregistré des avancées significatives. Comment peut-on accélérer les progrès vers l'enseignement préprimaire universel ?

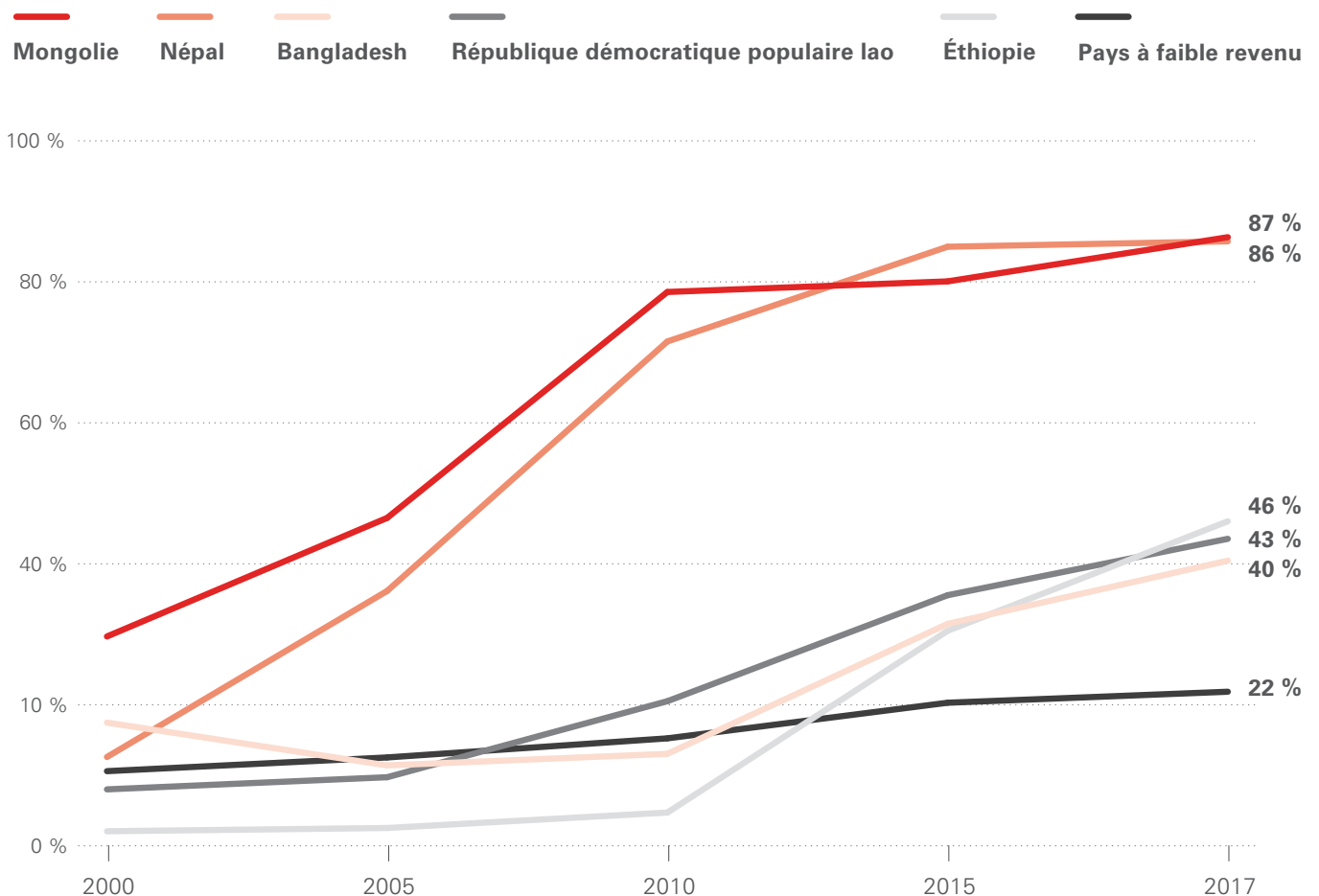
Le chapitre 1 conclut qu'en faisant le choix du statu quo nous ne pourrions pas honorer notre engagement d'atteindre l'enseignement préprimaire universel, compte tenu du retard accumulé par de nombreux pays. Toutefois, l'expérience de plusieurs pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure nous montre qu'il est possible de développer le système éducatif sans faillir à l'équité. Ces pays ont réussi à trouver un juste équilibre entre une stratégie ambitieuse, qui fixe trois ans ou plus d'éducation préscolaire dont seul un petit nombre d'enfants, souvent issus de milieux privilégiés, pourrait bénéficier, et une stratégie ciblée, qui prévoit une

année d'enseignement préprimaire de qualité pour tous les enfants et un allongement progressif de la durée du programme à mesure que le sous-secteur est renforcé et mieux financé.

Les pays les plus performants ont réussi à améliorer l'accès à l'enseignement préprimaire malgré des obstacles évidents, et certains sont même parvenus à combler l'écart en matière d'équité. La figure 2.6 montre l'évolution du taux de scolarisation dans le préprimaire dans plusieurs pays figurant dans la présente publication. Beaucoup affichaient

Figure 2.6

Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire entre 2000 et 2017 dans certains pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure affichant de très bons résultats



Source : base de données mondiale de l'ISU, 2019.

un taux très bas au début des années 2000, avant de remonter la pente et de franchir la barre des 25 %. Le Népal et la Mongolie ont même quasiment atteint l'accès universel. Deux constats s'imposent en observant les impressionnants progrès réalisés par ces pays :

1. Une forte impulsion a été nécessaire pour franchir la barre des 25 %, après quoi la hausse du taux de scolarisation s'est accélérée.
2. La mise en place d'un système d'enseignement préprimaire est une entreprise de longue haleine qui prend souvent plus d'une décennie. Les pays qui entreprennent cette démarche ont ainsi une idée de ce que les attend.

Afin d'atteindre les cibles fixées pour 2030, nous devons concentrer nos efforts sur les pays en queue de peloton et les aider à dépasser le seuil des 25 % – à partir duquel la croissance est normalement plus rapide. Nous devons nous y mettre maintenant, afin que les pays aient beaucoup plus de chances d'atteindre la cible de l'enseignement préprimaire d'ici à 2030.

La présente section passe en revue quatre interventions assorties de mesures « ambitieuses, mais réalisables » visant à améliorer l'accès et l'équité, afin que l'enseignement préprimaire devienne une réalité pour *tous* les enfants. Elle donne également des exemples de pays qui, s'ils n'ont pas trouvé toutes les solutions, ont trouvé le moyen d'accomplir de grands progrès. Les autres pays peuvent s'inspirer de ces modèles, les améliorer ou les mettre en œuvre pour accélérer les progrès chez eux.

Plusieurs pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure ont prouvé que les défis liés à l'universalisation de l'enseignement préprimaire n'étaient pas insurmontables, et qu'il était possible de progresser peu à peu et de manière délibérée.

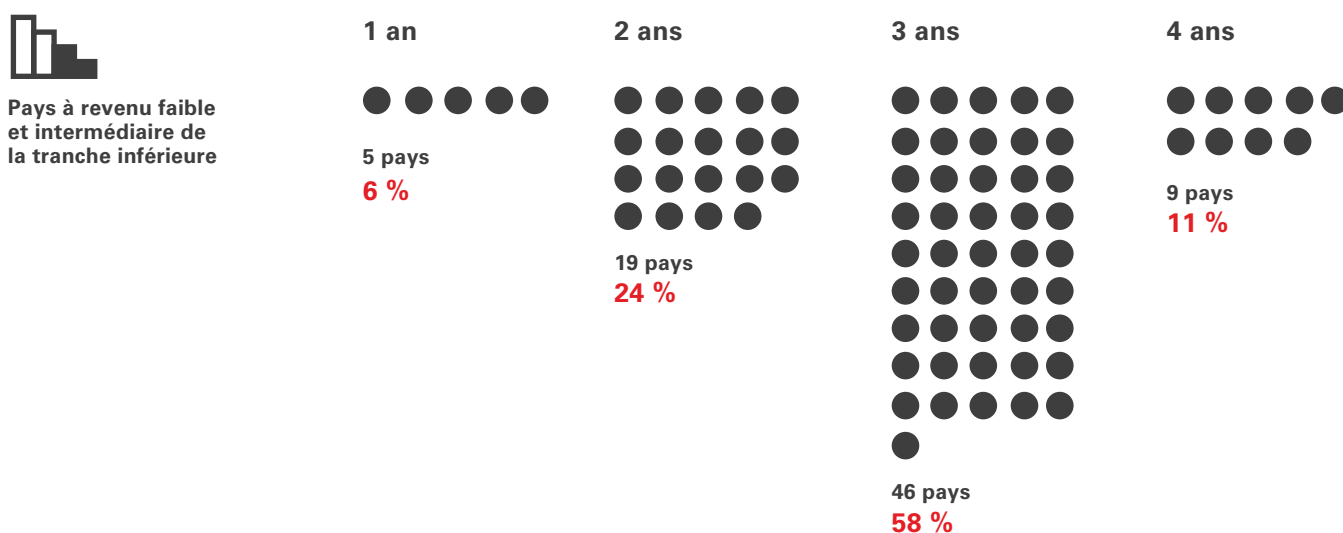
2.2.1 Engagement politique en faveur des pauvres

La définition d'un projet clair pour le sous-secteur est une première étape essentielle. Par exemple, le pays et ses

partenaires de développement peuvent formellement s'engager à financer et mettre en œuvre un programme d'enseignement préprimaire d'un an pour tous les enfants – ce qui peut sembler quelque peu limité.

Figure 2.7

Durée théorique de l'enseignement préprimaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure



Les pays ont le choix entre deux grandes stratégies pour progresser vers un accès universel à l'enseignement préprimaire :

Fixer un objectif ambitieux de trois années ou plus d'enseignement préprimaire et offrir tout un éventail de possibilités à un petit groupe d'enfants et de familles, souvent privilégiés, et tenter progressivement d'élargir ces services pour toucher des enfants plus marginalisés ; ou

Commencer par instaurer au minimum une année d'enseignement préprimaire de qualité pour tous les enfants, en mettant notamment en place des programmes différents et ciblés permettant de toucher les enfants difficiles à atteindre, puis accroître progressivement le nombre d'années d'enseignement à mesure que la capacité du système préprimaire augmente.

La seconde proposition est cohérente avec la démarche d'« universalisme progressif » décrite par la Commission pour l'éducation en 2016¹⁷. Elle met en évidence un concept phare de ce rapport : pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel, les enfants défavorisés doivent acquérir des compétences au moins égales à celles de leurs camarades plus avantagés à chaque étape du processus.

Un total de 193 pays – dont la plupart des pays à faible revenu – ont déjà fait part de leur intention d'atteindre la cible 4.2 des ODD¹⁸. Dans 70 % des pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, la durée théorique de l'enseignement préprimaire est actuellement de trois ou quatre ans (voir figure 2.7). Raccourcir cette durée dans un premier temps fait partie des politiques « ambitieuses, mais réalisables ». Les pays très en retard ont le choix entre i) fixer la durée de l'enseignement préprimaire à deux ou trois ans, sachant que seul un petit nombre d'enfants pourra y accéder – au risque de creuser l'écart entre les ménages riches et pauvres et ii) établir un programme d'enseignement préprimaire d'un an, accessible à tous, c'est-à-dire, aussi bien aux ménages vulnérables qu'aux ménages marginalisés, afin de jeter les bases d'un système solide et équitable qui se développera au fil du temps.

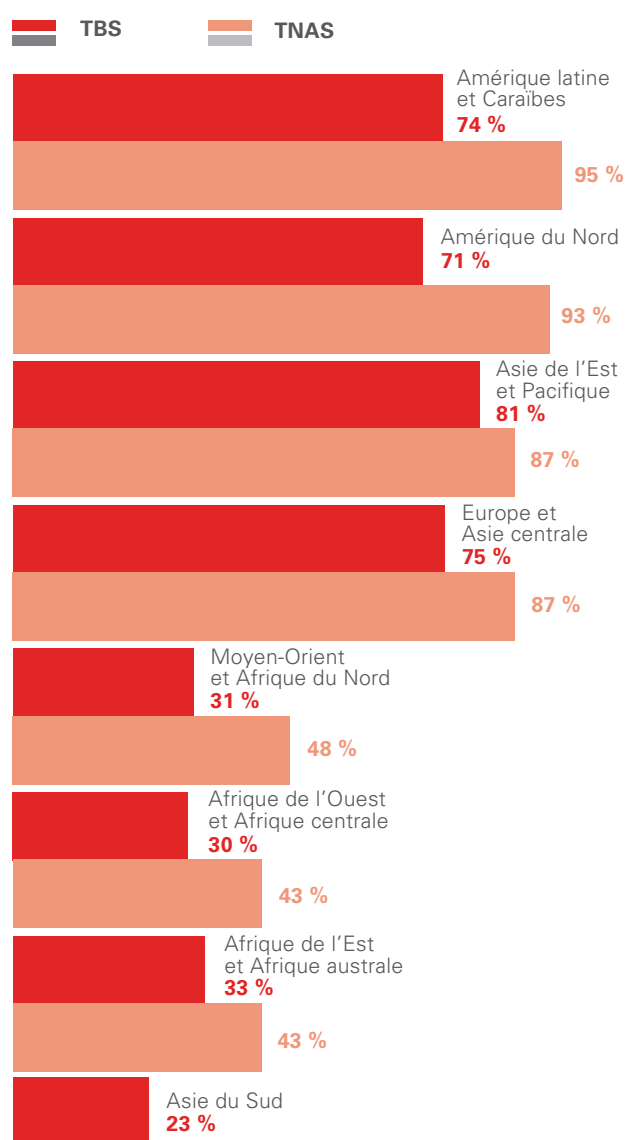
Certes, la volonté de mettre en place un programme complet est louable, cependant une telle stratégie risque d'exacerber les disparités socioéconomiques et de porter atteinte à la qualité des services. D'après les données les plus récentes, le niveau de financement du sous-secteur est actuellement insuffisant pour garantir l'accès des enfants pendant trois ou quatre ans¹⁹, en particulier dans les pays où il vient d'être créé et a encore besoin de beaucoup de temps et de soutien pour se développer. Dans ces conditions, l'allongement de la durée de l'enseignement préprimaire risque d'engendrer des inégalités d'accès au profit des familles aisées.

Quelques pays ont choisi de concentrer leurs efforts sur la dernière année de l'enseignement préprimaire – c'est-à-dire un an avant l'entrée à l'école primaire. En regardant de plus près les taux de scolarisation, on s'aperçoit que l'accès s'améliore vers la fin du cycle d'enseignement préprimaire.

Les données les plus récentes montrent que dans la majorité des pays, le taux net de scolarisation ajusté (TNAS) pour l'année précédant l'âge officiel d'entrée au primaire est supérieur au taux brut de scolarisation pour plusieurs années d'enseignement préprimaire. Dans le monde, environ 69 % des enfants étaient inscrits en dernière année d'enseignement préprimaire, alors que le taux brut de scolarisation pour l'ensemble du cycle préprimaire s'établissait à 50 % (voir figure 2.8).

Le taux de scolarisation en dernière année d'enseignement préprimaire est globalement plus élevé que le taux de l'ensemble du cycle préprimaire. En Afrique de l'Ouest et en Afrique centrale, par exemple, le taux brut global de scolarisation dans l'enseignement préprimaire atteint seulement 30 %, mais 43 % des enfants ont suivi au moins une partie de la dernière année d'enseignement préprimaire en 2017. En nous concentrant davantage sur les populations

Figure 2.8
Comparaison du taux brut de scolarisation et du taux net ajusté de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, un an avant l'âge officiel d'entrée dans l'enseignement primaire, par région de l'UNICEF



Aucune donnée pour le TNAS



Remarque : la plupart des estimations régionales datent de 2017, sauf pour les régions d'Afrique de l'Est et d'Afrique australe, et d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique centrale, dont les estimations datent de 2016. Aucune donnée sur le taux net ajusté de scolarisation n'est disponible pour l'Asie du Sud. Source : estimations calculées pour les régions de l'UNICEF à partir de données issues de la base de données mondiale de l'ISU (2019).



pauvres et sur des objectifs politiques pragmatiques, nous pourrions faire sensiblement progresser l'équité d'ici à 2030.

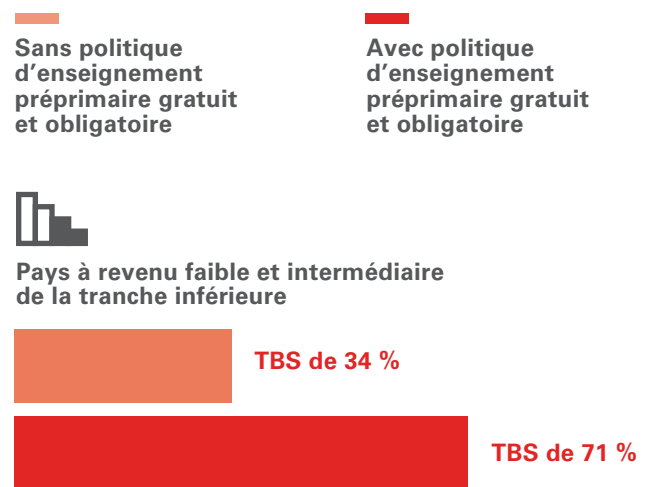
En revanche, quatre régions (Amérique latine et Caraïbes, Amérique du Nord, Asie de l'Est et Pacifique, et Europe et Asie centrale) sont déjà en passe d'atteindre l'universalité en dernière année d'enseignement préprimaire et pourraient même allonger la durée de leur programme d'éducation préscolaire de qualité d'un ou deux ans.

La couverture universelle et équitable en dernière année d'enseignement préprimaire est donc à portée de main dans plusieurs régions et bien plus avancée dans toutes les régions que la cible globale du cycle pluriannuel. Les pays peuvent ainsi améliorer l'égalité d'accès tout en perfectionnant petit à petit leurs systèmes et leurs capacités en vue d'allonger la durée des programmes.

Selon une étude mondiale, l'engagement politique favorise considérablement le développement du sous-secteur. Le taux brut moyen de scolarisation dans l'enseignement préprimaire est beaucoup plus élevé dans les pays où celui-ci est gratuit et obligatoire – en appliquant plusieurs variables de contrôle, dont le niveau de revenu du pays²⁰. La gratuité de l'enseignement préprimaire est particulièrement susceptible d'accélérer la scolarisation dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure. Une analyse de régression révèle une forte corrélation positive entre l'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire et le taux brut moyen de scolarisation dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure. Les pays dotés d'une telle politique affichent un taux brut de scolarisation supérieur de 37 points de pourcentage à celui des autres pays (figure 2.9)²¹. L'objectif de 84 % visé dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure d'ici à 2030 (voir figure 1.12) serait donc également à portée de main dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, à condition qu'ils fassent preuve d'un engagement politique sans faille.

Figure 2.9

Taux bruts de scolarisation moyens dans l'enseignement préprimaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, ayant mis en place ou non une politique d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire



Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir des TBS issus de la base de données mondiale de l'ISU, 2017, et des données concernant les politiques d'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire issues du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017.

Au niveau mondial, 78 pays indiquent avoir mis en place une politique d'enseignement préprimaire gratuit. Parmi eux, la moitié seulement a établi une politique rendant l'enseignement préprimaire obligatoire. Moins d'un tiers d'entre eux sont des pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure.

L'**Éthiopie**, qui affichait l'un des plus faibles taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire au début des années 2000, a fait des progrès considérables. Le taux de scolarisation est passé de 1,6 à 45,9 % entre 2000 et 2017 et continue d'augmenter (voir figure 2.6). Cette évolution est en grande partie récente : le nombre d'inscriptions est passé d'un peu plus de 340 000 en 2009-2010 à plus de 3 millions en 2014-2015.

La première hausse majeure du taux de scolarisation est survenue en 2010, avec l'élaboration du Cadre politique national relatif à la protection et l'éducation de la petite enfance. À travers cette politique favorable aux pauvres, le gouvernement s'engageait à soutenir l'avènement d'une société plus juste et prenait deux mesures importantes visant à favoriser le développement du sous-secteur : l'attribution au Ministère de l'éducation d'un rôle clair de direction et de coordination de l'accès à l'éducation préscolaire, et une priorité spéciale accordée à la préparation à l'école et à l'éducation préscolaire au sein du secteur de l'éducation.

La première mouture de la politique nationale prévoyait deux années d'enseignement préprimaire pour les enfants âgés de 4 à 6 ans. Finalement, le pays a réalisé qu'un programme de deux ans n'était pas faisable dans l'immédiat : la politique nationale et le plan de mise en œuvre ont donc été ramenés à une seule année d'enseignement préprimaire (appelée « niveau 0 »). Aujourd'hui, les classes de niveau 0 sont les structures d'accueil des jeunes enfants les plus répandues et constituent la principale priorité du gouvernement. Elles ont permis d'augmenter le taux de scolarisation même dans les zones rurales. En adoptant une approche claire et très ciblée, axée sur l'année précédant l'entrée au primaire, le gouvernement et les partenaires de développement ont pu tester des méthodes innovantes pour améliorer l'accès tout en commençant à mettre en place un système d'assurance qualité et de renforcement des capacités nationales²².



L'Éthiopie, qui affichait l'un des niveaux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire les plus faibles du monde, a réussi à augmenter ce taux, qui est passé de moins de 2 % d'enfants scolarisés en 2000 à plus de 45 % en 2017.

Ces progrès remarquables ont été encouragés par le Cadre politique national éthiopien pour l'éducation préscolaire et la prise en charge de la petite enfance, qui visait à instaurer une année d'enseignement préprimaire accessible à tous les enfants en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire dans tout le secteur éducatif.



2.2.2 Renforcement du leadership afin d'accorder la priorité à l'enseignement préprimaire dans les plans du secteur de l'éducation

Le leadership du secteur de l'éducation est indispensable pour faire évoluer de manière perceptible les politiques relatives à l'enseignement préprimaire et mettre en œuvre de nouvelles stratégies. Ceci implique généralement une révision des plans sectoriels existants et le choix d'une année (ou plus) sur laquelle concentrer les priorités en matière d'enseignement préprimaire universel. Il peut être également nécessaire de mettre au point des scénarios d'élargissement du sous-secteur et de recenser ou d'instaurer les éléments

indispensables à cet élargissement (infrastructures améliorées, personnel d'enseignement et d'encadrement, systèmes d'appui, formations) en étroite collaboration avec les partenaires, tels que le Partenariat mondial pour l'éducation.

Le Ministère de l'éducation doit impérativement collaborer avec les autres secteurs et ministères assumant des responsabilités en matière d'enseignement préprimaire, afin de garantir le développement réussi et équitable de l'éducation préscolaire de qualité. En effet, le Ministère de l'éducation peut contribuer activement au plaidoyer, à la mise en place de normes de qualité, à la formation des enseignants et au financement.

Le **Népal** offre un excellent exemple de pays ayant réussi à mettre en place des politiques claires en matière d'éducation, qui ont entraîné une hausse sans précédent du taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire. Celui-ci est passé de 12 à 86 % entre 2000 et 2017. Le pays comptait 1 038 établissements d'enseignement préprimaire en 2003 et plus de 4 000 en 2005. Le rythme de progression a continué de s'accroître pour atteindre 16 336 établissements en 2006 et, de façon remarquable, 35 991 en 2015²³. Cette hausse rapide a permis d'améliorer le taux de scolarisation. Elle est surtout due au soutien politique de haut niveau, au leadership du secteur de l'éducation, et à la mise en place de partenariats coordonnés visant à accroître le nombre de structures d'éducation préscolaire au sein des communautés et des établissements scolaires.

Le soutien politique de haut niveau en faveur de l'enseignement préprimaire a d'abord été renforcé en 2007, lorsque l'éducation a été reconnue comme un droit fondamental dans la Constitution provisoire du Népal²⁴. Le pays a présenté une stratégie de financement et de gestion de l'éducation et de la protection de la petite enfance et s'est fixé des objectifs ambitieux en vue

d'étendre la prestation de services complets à tous les enfants. À ce stade, le soutien politique était encore uniquement verbal : le président a reconnu que le développement de la petite enfance était fondamental pour le respect des droits de l'enfant et relevait de la responsabilité de l'État²⁵. L'éducation préscolaire a ensuite été intégrée au Plan de réforme sectorielle 2009-2015 du Ministère de l'éducation. Une loi instituant une année d'enseignement préprimaire a récemment été promulguée. L'enseignement préprimaire gratuit et obligatoire est désormais officiellement reconnu en vertu du huitième amendement de la loi sur l'éducation²⁶.

À présent, le vaste réseau d'établissements préprimaires témoigne du dynamisme du sous-secteur, et le pays envisage d'étendre le programme à deux ans. Cependant, il est difficile de maintenir constamment un niveau de qualité élevé dans tous les établissements et de garantir l'accès de tous les enfants vulnérables à l'enseignement préprimaire. Le pays a dû mettre en place des programmes de rattrapage pour les enfants risquant l'échec scolaire et continue d'œuvrer pour renforcer ces éléments.

2.2.3 Planification de l'accès universel, en veillant à ce que les populations les plus pauvres et les plus isolées ne soient pas les dernières à en bénéficier

Pour les pays qui cherchent avant tout à généraliser rapidement l'enseignement préprimaire, il est très tentant de fournir d'abord des services aux enfants les plus faciles à atteindre, c'est-à-dire ceux qui vivent dans les zones urbaines ou sont issus de milieux aisés et qui ont déjà un avantage par rapport à leurs pairs plus pauvres ou vivant en zone rurale.

Les gouvernements doivent se montrer inclusifs et assurer la pérennité du sous-secteur de l'enseignement préprimaire, mais ils doivent aussi veiller à ce que les enfants pauvres et difficiles à atteindre ne soient pas les derniers à en bénéficier. Accorder la priorité aux enfants les plus vulnérables reste la stratégie la plus équitable et permet de rentabiliser les modestes ressources publiques.

Plusieurs modèles de programmes peuvent être requis pour garantir l'inclusivité et tenir compte des besoins et

de la situation de l'ensemble des familles et des enfants. Heureusement, on observe dans la majorité des pays une diversification des modèles de programmes, souvent mis en œuvre par différents prestataires de services – publics, privés et non étatiques – et organisés selon des modalités variées. La figure 2.10 illustre, d'une part, la complexité que revêt la prestation de services d'éducation préscolaire dans de nombreux pays et, d'autre part, l'extraordinaire possibilité que représente cette diversité si nous parvenons à tirer parti des différents programmes et modèles pour développer le sous-secteur et atteindre l'universalité. Alors que de nombreux États tentent de développer un modèle public unique (demi-

journée ou journée complète, établissements scolaires ou communautaires), ce n'est qu'en complétant ces modèles avec d'autres types de programmes adaptés au contexte que nous pourrions atteindre l'universalité.

Des mesures complémentaires de lutte contre l'exclusion, notamment des stratégies favorables aux pauvres visant à combler les écarts imputables aux facteurs de marginalisation connus et des approches de transition adaptées au contexte national, sont également requises. Bon nombre de pays sont d'ores et déjà en train d'élaborer des plans de développement de l'éducation préscolaire axés sur l'équité.

La **Mongolie**, qui a considérablement développé les services d'enseignement préprimaire au cours de la dernière décennie (voir figure 2.6), affiche également la densité de population la plus faible au monde, rendant difficile la mise en œuvre d'une approche unique. Un programme d'éducation préscolaire spécialement adapté au mode de vie des familles nomades (emplacement géographique, climat, pauvreté) a donc été mis en place. Près d'un quart de la population mongole est nomade, ce qui rend la scolarisation des jeunes enfants dans les structures classiques difficile sur le plan opérationnel et logistique. Des jardins d'enfants saisonniers ont donc été installés dans des *gers* (yourtes)²⁷. Chaque *ger* peut accueillir entre 20 et 25 enfants. Ces antennes sont ouvertes principalement durant la période estivale, pendant 21 jours au mois de juin et juillet. Elles emploient des éducateurs itinérants, généralement en congé d'été à cette

période, une façon de mettre à profit les compétences de professionnels qualifiés. Elles proposent des programmes de préparation à l'école et des temps de socialisation.

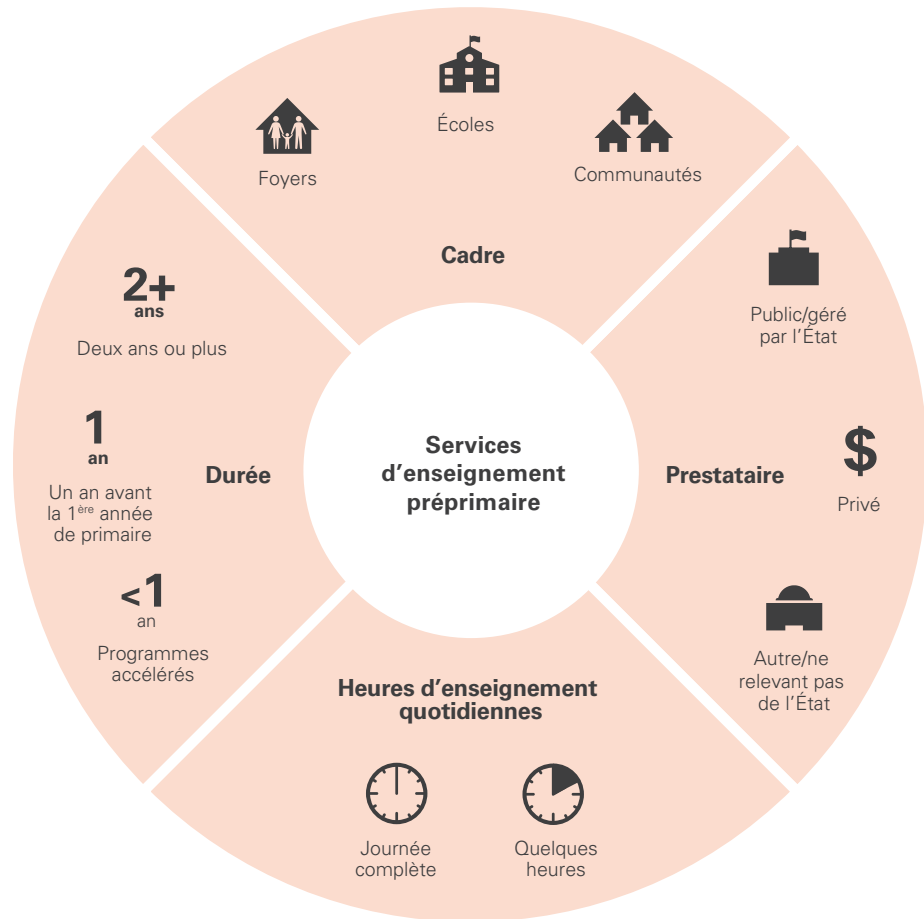
Ces centres itinérants servent également de salles de classe annexes dans les zones urbaines très densément peuplées ; rattachées à un établissement fixe, elles permettent de doubler la surface des locaux scolaires. En Mongolie, les politiques éducatives mettent en avant et renforcent la valeur des programmes d'éducation préscolaire pour le pays tout entier, et reconnaissent qu'une attention spéciale doit être accordée aux groupes défavorisés, à savoir les enfants des zones rurales et les enfants handicapés. Plus de 20 % du budget de l'éducation est consacré à l'éducation préscolaire, plus que dans la majorité des autres pays²⁸.

Le **Kirghizistan** a ouvert des centres d'éducation préscolaire pour accueillir les enfants vivant dans les régions montagneuses. Cette stratégie ciblée vise à développer et améliorer l'éducation préscolaire en direction des enfants les plus vulnérables et les plus défavorisés. D'autres pays testent actuellement de nouveaux modèles visant à compléter l'offre des établissements scolaires ou publics classiques, qui ne peuvent pas toujours prendre en charge tous les enfants. En **République-Unie de Tanzanie**, par exemple, des antennes à destination des jeunes enfants vivant dans des zones très reculées sont en cours d'expérimentation. Aux **Fidji**, le gouvernement s'est engagé à ce que tous les enfants aient accès à l'école maternelle. Afin d'atteindre les enfants toujours non scolarisés, en particulier les enfants les plus défavorisés vivant dans des bidonvilles, il est en train de tester et d'étudier un programme de « *kindy* » (jardins d'enfants) mobiles.

Aux **Philippines**, des programmes, tels que Supervised Neighborhood Play (programme de jeux supervisés dans les quartiers), Kinder Catch-up Education Program (KCEP) (programme de rattrapage en maternelle) et Tahderiyyah, interviennent auprès des enfants vivant dans des régions reculées et défavorisées avec l'aide du Bureau de pays de l'UNICEF. Le programme Tahderiyyah permet aux familles vivant dans la région de Bangsamoro, touchée par un conflit, de faire instruire leurs enfants dans un cadre respectueux de leurs valeurs religieuses et de les préparer à l'école. Le programme KCEP est destiné aux enfants à partir de 5 ans qui ne peuvent pas fréquenter ou finir l'école maternelle durant l'année scolaire. Il est dirigé par le Ministère de l'éducation.



Figure 2.10
Le paysage complexe et diversifié de l'enseignement préprimaire dans de nombreux pays



Source : UNICEF.

La préparation accélérée à l'école : un modèle efficace de promotion de l'inclusion et de l'équité

Un certain nombre de pays ont recours au modèle de **préparation accélérée à l'école** afin de développer plus rapidement l'enseignement préprimaire dans les communautés les plus pauvres et isolées, notamment les réfugiés. En **Éthiopie**, la préparation accélérée à l'école est en cours d'expérimentation dans la région de Benishangul Gumuz ; elle dure 150 heures et s'adresse aux enfants qui s'appêtent à entrer au primaire (7 ans) et n'ont pas fréquenté le « niveau 0 » (préprimaire)²⁹. Les établissements recensent les enfants en âge d'entrer dans le cycle primaire qui n'ont pas fréquenté le niveau 0 en menant une enquête auprès des ménages. Si l'établissement possède une classe de niveau 0, les enfants y sont pris en charge pendant les deux mois d'été par des enseignants auxquels sont versés des honoraires. Dans le cas contraire, les enfants assistent aux mêmes cours de préparation à la lecture, à l'écriture et au calcul durant les deux premiers mois de la première classe de primaire, au lieu du programme classique. Des supports pédagogiques à bas coût sont fournis aux établissements.

En Éthiopie, la préparation accélérée à l'école ne nécessite aucune infrastructure ni ressource humaine supplémentaire. Elle constitue une solution économique pour les collectivités locales aux ressources modestes, qui peuvent ainsi étoffer leurs services d'enseignement préscolaire le temps de déployer le programme d'un an à grande échelle. Au vu des premiers résultats, le Ministère de l'éducation a publié une recommandation officielle en 2017 invitant l'ensemble des régions à généraliser ce programme de transition. Une initiative annexe visant à fournir des services d'enseignement préprimaire dans les situations d'urgence a également été créée. Ainsi, dans la région d'Afar, les enfants réfugiés et ceux des communautés d'accueil suivent une préparation à l'école primaire durant les mois d'été.

Kiribati est également en train de mettre en œuvre un programme provisoire de préparation accélérée à l'école, le temps de finaliser son programme d'enseignement préprimaire d'un an pour tous les enfants. Les planificateurs ont trouvé un compromis entre la durée de l'enseignement préprimaire et les capacités/ressources dont dispose le gouvernement. Le Parlement et le Ministère de l'éducation ont demandé le déploiement à grande échelle de ce programme.

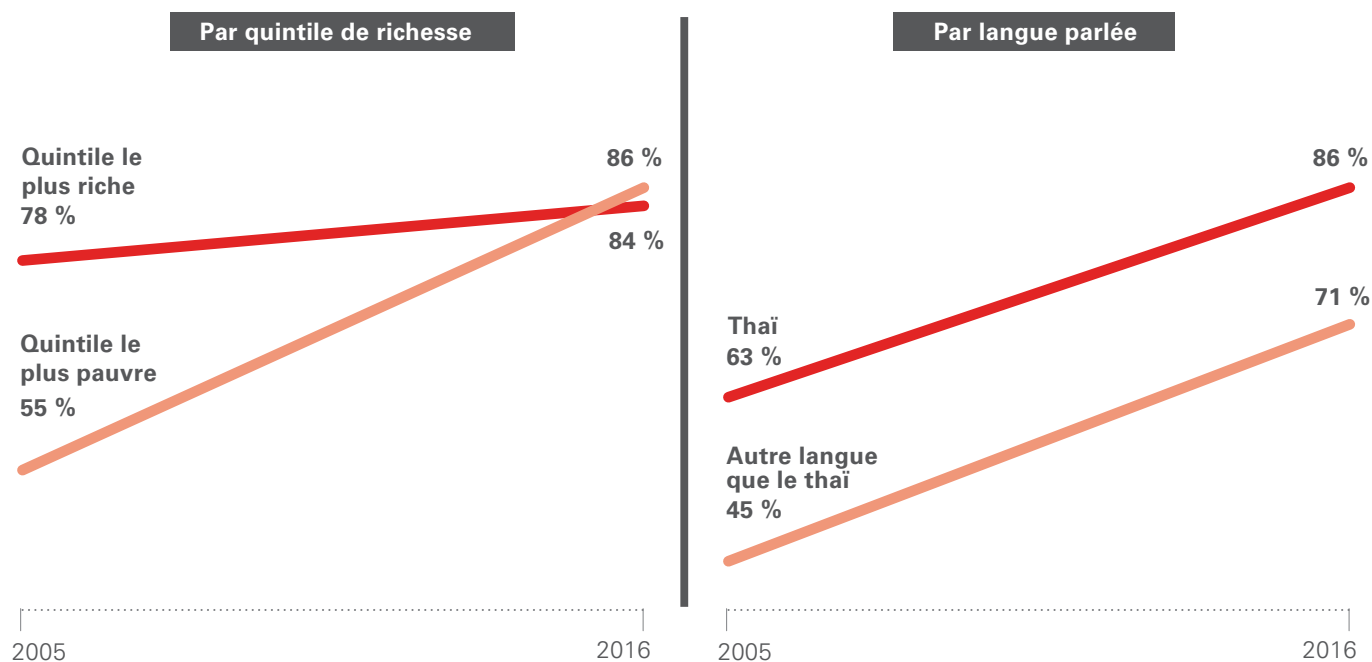
En **Thaïlande**, les enfants dont le thaï n'est pas la langue maternelle ont beaucoup de difficultés à accéder à l'enseignement préprimaire. Cependant, l'écart imputable au niveau de revenu s'est fortement réduit grâce à une planification et une attribution des ressources axées sur l'équité. En 2005, 55 % des enfants les plus pauvres fréquentaient l'enseignement préprimaire, contre 78 % des enfants les plus riches. En 2016, 86 % des enfants du quintile le plus pauvre fréquentaient l'enseignement préprimaire, soit deux points de pourcentage de plus que les enfants du quintile le plus riche (voir figure 2.11³⁰). Cette remarquable inversion est le fruit d'une volonté politique tenace et d'une attention à l'équité : le pays a

notamment institué l'enseignement préprimaire gratuit et décentralisé la prestation des services d'enseignement préprimaire au niveau des sous-districts.

L'utilisation des données a largement contribué au succès des plans et des politiques en Thaïlande. Le Bureau national de la statistique a mené des enquêtes MICS en 2006, 2012 et 2016. Des liens ont ainsi pu être établis entre la pauvreté, le sexe, l'emplacement géographique et le niveau d'études de la mère et du père sur l'ensemble du territoire, contribuant à renforcer la responsabilité et la volonté politique.

Figure 2.11

Enfants âgés de 36 à 59 mois participant à des programmes d'éducation préscolaire en Thaïlande, en fonction du quintile de richesse et de la langue parlée par le chef de ménage



Source : MICS menées en Thaïlande en 2005, 2012 et 2016.



L'équité d'abord

Toutes ces interventions ont un point commun : elles partent d'une analyse des raisons pour lesquelles les groupes marginalisés ne bénéficient pas de ces services. Il se peut qu'il n'existe aucune politique favorisant l'accès équitable des populations marginalisées aux infrastructures et aux services. Que ces populations n'aient pas accès aux infrastructures au plan logistique. Qu'elles craignent que le programme scolaire ne tienne pas compte de leurs traditions. Ou encore qu'elles n'aient pas les moyens de régler les frais de scolarité. Les réponses varient selon le contexte et doivent être obtenues en consultant les membres des communautés

marginalisées, ainsi qu'en recourant à d'autres méthodes. Les résultats de ces enquêtes sont absolument essentiels pour garantir l'équité. Il convient également de collaborer avec les autres secteurs, notamment la santé, la nutrition et l'hygiène, afin que les services d'enseignement préprimaire soient plus intégrés, accessibles et efficaces. Les activités telles que l'administration de vermifuges et la distribution de repas nutritifs, de même que l'aménagement d'installations d'eau et d'hygiène de qualité dans les établissements, favorisent la participation des enfants aux activités d'éducation et de protection de la petite enfance et l'apprentissage efficace³¹.

Les stratégies des gouvernements doivent cibler tous les enfants tout en veillant explicitement à ce que les enfants les plus pauvres et les plus difficiles à atteindre ne soient pas les derniers à en bénéficier. Le recueil régulier de données fiables sur l'éducation préscolaire est indispensable pour garantir l'équité durant la planification.

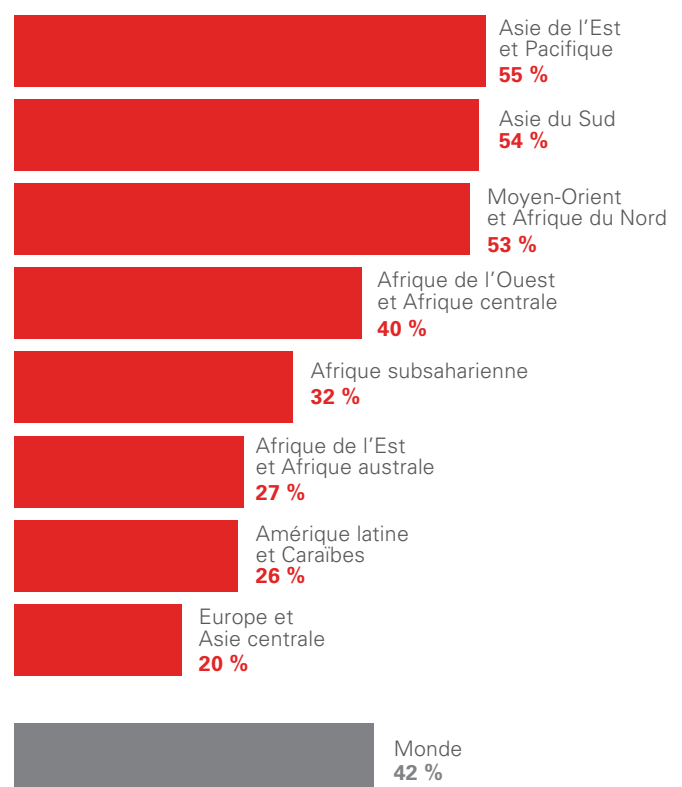
2.2.4 Coordination de la prestation de services d'enseignement préprimaire entre le secteur public, le secteur privé et la société civile

Un large éventail de partenaires, notamment le secteur privé, doit être mobilisé afin que tous les enfants puissent bénéficier d'un enseignement préprimaire de qualité et que les enfants en ayant le plus besoin aient les mêmes chances d'y accéder. L'enseignement préprimaire se caractérise par la diversité des modèles de prestation de services disponibles dans les pays (voir figure 2.10). Dans les pays affichant un faible taux de scolarisation, faire appel aux prestataires actifs sur le territoire permet de développer le sous-secteur de façon pérenne. Le gouvernement renforce ainsi ses capacités et sa prestation de services tout en intervenant efficacement auprès des populations vulnérables.

À l'échelle mondiale, plus de 40 % des inscriptions dans l'enseignement préprimaire concernent des établissements privés, contre seulement 16 % dans l'enseignement primaire. Ce pourcentage s'établit à 33 % dans les pays à faible revenu et à 46 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure³². Les parents se tournent vers le privé lorsque les établissements publics sont inexistantes ou de mauvaise qualité. Les écarts régionaux sont présentés dans la figure 2.12. De toute évidence, cette forte présence du secteur privé dans l'enseignement préprimaire mérite l'attention des ministères de l'éducation. Les acteurs privés devraient participer aux efforts de développement de l'enseignement préprimaire, aux côtés de la société civile, généralement très active et influente dans le sous-secteur même si l'on dispose de peu de données à son égard.

Une collaboration bien structurée entre l'État et la société civile peut également stimuler l'accès aux programmes d'enseignement préprimaire, tout en laissant l'État responsable de la prestation de services en général et de la cohérence stratégique du sous-secteur.

Figure 2.12
Effectifs de l'enseignement préprimaire scolarisés dans un établissement privé, en pourcentage, par région de l'UNICEF



Source : base de données mondiale de l'ISU, 2018.



Au **Bangladesh**, par exemple, l'ECD Network (réseau pour le développement de la petite enfance) est un forum de coopération entre l'État et les organisations non gouvernementales, qui assure désormais environ un quart des services d'enseignement préprimaire³³. En 2008, les parties prenantes ont élaboré un cadre opérationnel en vue d'atteindre l'enseignement préprimaire universel, qui prévoit une nouvelle année d'éducation préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans.

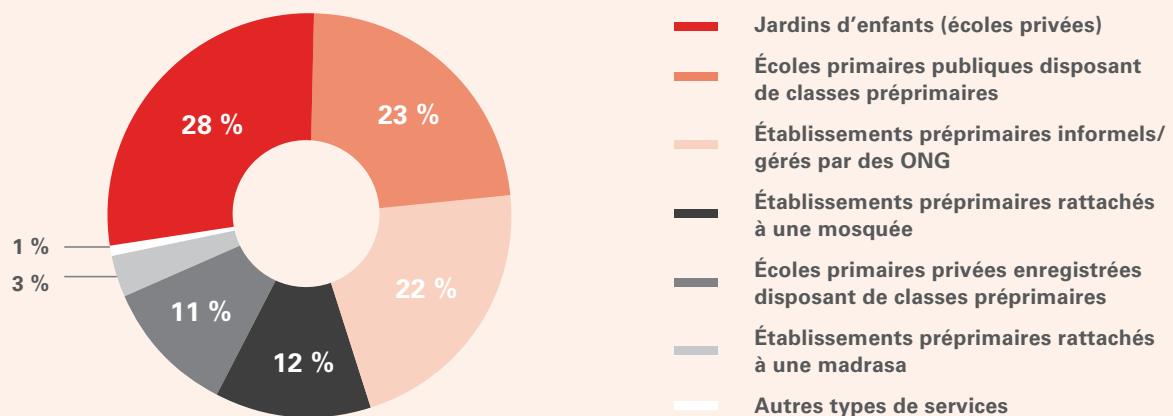
Mis au point par le gouvernement, les organisations non gouvernementales et les partenaires de développement, ce cadre opérationnel contient des normes nationales relatives à l'enseignement préprimaire pour les enfants âgés de 3 à 6 ans³⁴. La politique d'éducation nationale adoptée en 2010 fixe les directives et les rôles respectifs du gouvernement et de la société civile, dans le cadre du déploiement d'un programme d'enseignement préprimaire d'un an. Cette durée devrait s'allonger à mesure que les acteurs de l'éducation affineront leurs capacités dans ce sous-secteur. Cette politique a été soutenue par la voie de deux initiatives : 1) la création d'un programme d'enseignement préprimaire et de supports de formation au niveau national et la promesse d'ouvrir 37 672 postes d'enseignants-assistants supplémentaires, et 2) l'élaboration d'un plan d'amélioration de l'apprentissage scolaire visant à décentraliser la prise de

décisions et la planification dans l'enseignement préprimaire vers le niveau local et à renforcer la participation des communautés locales et des acteurs de la société civile³⁵.

De plus, le Bangladesh avait l'avantage d'avoir une société civile diversifiée et bien organisée, qui était ouverte aux partenariats et avait conscience de l'énormité de la tâche. En 2005, seuls 12 % des enfants bangladais en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire en bénéficiaient³⁶ – un retard que le secteur public n'est pas en mesure de combler seul dans l'immédiat. Au fil du temps, cette ouverture aux partenariats a fortement influencé le développement des services d'enseignement préprimaire^{37,38}, comme l'illustre la diversité des prestataires dans la figure 2.13. En 2013, le taux de scolarisation avait presque triplé et la société civile, le secteur privé et le Ministère de l'éducation assuraient chacun environ un quart des services d'enseignement préprimaire dans le pays, avec l'aide d'autres acteurs, tels que les *madrassas*.

Grâce à l'engagement politique constant du gouvernement et aux appels des divers acteurs en faveur d'une augmentation des fonds publics, les écoles primaires publiques sont devenues les premiers prestataires d'enseignement préprimaire³⁹.

Figure 2.13
Services d'enseignement préprimaire fournis au Bangladesh en 2013, en pourcentage et par type de prestataire



Source : Education Watch 2013, *New Vision Old Challenges: The state of pre-primary education in Bangladesh*, Campaign for Popular Education, Bangladesh.

Le Sri Lanka et l'Indonésie constituent un autre exemple de partenariat public-privé visant à soutenir les efforts du gouvernement pour démocratiser l'enseignement préprimaire. Au Sri Lanka, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire dépasse désormais 90 %⁴⁰ ; plus de 70 % des centres de développement de la petite enfance sont gérés par des prestataires privés⁴¹. En Indonésie, l'enseignement préprimaire se développe rapidement, bien qu'il soit encore très en retard sur l'enseignement primaire. Seules 5 % des inscriptions sont effectuées dans des établissements publics⁴² ; la majorité passe par

l'intermédiaire de prestataires communautaires et privés. Là aussi, les enfants des familles pauvres ont beaucoup moins de chances d'accéder à l'enseignement préprimaire⁴³.

L'expérience de ces deux pays montre que la valorisation des capacités et des services du secteur privé et des organisations de la société civile présente des avantages. Elle souligne aussi l'importance de la participation active du gouvernement à la coordination, à l'assurance qualité et à l'établissement de normes, et notamment de politiques garantissant un accès équitable.

Pour offrir une éducation préscolaire de qualité à tous les enfants, il est souvent nécessaire de mobiliser de nombreux partenaires, notamment le secteur privé et des organisations non gouvernementales. Il est toutefois important pour les gouvernements de conserver un rôle central en ce qui concerne l'assurance qualité et l'élaboration des normes, et notamment d'adopter des politiques visant à garantir un accès équitable aux services.



2.3 Mobiliser le potentiel d'une démarche progressive vers l'enseignement préprimaire universel

Les données présentées dans le chapitre 2 renforcent l'hypothèse selon laquelle l'« universalisme progressif » est le moyen le plus efficace pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel : il libère la capacité de l'enseignement préprimaire à briser le cercle de la transmission intergénérationnelle des inégalités et garantit des résultats pérennes.

L'expérience de plusieurs pays, dont le Bangladesh, l'Éthiopie, la Mongolie et le Népal, montre que cette approche peut être adaptée au contexte et aux capacités de chaque pays. Le Bangladesh, par exemple, a privilégié une approche axée sur les politiques, tandis que le Népal a concentré ses efforts sur la planification, après quoi il a mis en œuvre des politiques. Le modèle adopté par l'Éthiopie est un mélange des deux, cependant la prudence est de mise car seule une couverture restreinte a été atteinte à ce jour. La Mongolie s'est essentiellement employée à éliminer les inégalités d'accès. Enfin, la Thaïlande s'est attachée non seulement à réduire les inégalités d'accès, mais également à améliorer la qualité des services.

Les principaux facteurs de réussite de l'enseignement préprimaire universel sont : l'engagement des dirigeants à obtenir des résultats ; la mise en œuvre d'un processus de développement accéléré des services ; et la capacité du pays à tirer parti des ressources et des institutions existantes de manière innovante.

Les recommandations suivantes sont compatibles avec l'approche de l'universalisme progressif, et avec la conviction qu'en agissant maintenant, nous pourrions massivement réduire les inégalités d'accès à l'enseignement préprimaire en une génération.

1 2 3

Faire preuve de leadership et d'engagement. Les gouvernements doivent exercer un leadership politique de haut niveau et s'engager en faveur de l'enseignement préprimaire public. Les plans du secteur de l'éducation doivent fixer des priorités claires en vue de soutenir le développement de l'enseignement préprimaire.

Mettre en place des politiques qui garantissent un engagement en faveur de l'enseignement préprimaire universel et accordent la priorité aux enfants les plus pauvres et les plus difficiles à atteindre, dès le début de la progression vers l'accès universel, et non à la fin. Ces politiques doivent cibler tous les enfants et veiller explicitement à ce que les enfants les plus pauvres et les plus difficiles à atteindre ne soient pas les derniers à en bénéficier.

Dans les pays qui ne sont pas encore en passe d'atteindre l'universalité, donner la priorité à la mise en place d'une première année d'enseignement préprimaire universel gratuit, en vue d'élargir ensuite cette offre à plusieurs années, à mesure que le système préprimaire se développera. Lorsque d'autres années d'enseignement préprimaire sont envisagées, la priorité doit consister à fournir d'abord cette offre aux enfants défavorisés.

4 5 6

Favoriser l'élaboration d'approches et de programmes modulables et dynamiques pour soutenir les enfants les plus exposés à l'exclusion des programmes classiques publics ou privés, et chercher des stratégies pouvant compléter de manière efficace l'enseignement public classique, notamment dans les situations de crise humanitaire.

Promouvoir des partenariats efficaces entre les gouvernements et les prestataires non étatiques, notamment le secteur privé, la société civile et les acteurs communautaires, afin que les enfants aient toutes les chances d'accéder à l'éducation préscolaire et que les fonds publics soient utilisés pour scolariser les enfants en ayant le plus besoin.

Améliorer la disponibilité et la fiabilité des données de routine relatives à l'enseignement préprimaire grâce aux systèmes de suivi nationaux. L'amélioration des données facilite la planification dans le sous-secteur et permet de cibler les populations les plus vulnérables.







Chapitre 3

Instaurer un enseignement préprimaire de qualité à grande échelle

C'est peut-être l'enseignement majeur tiré des initiatives Éducation pour tous au cours de ces dernières décennies : qualité et accès doivent toujours aller de pair. Même si tous les enfants doivent avoir accès à un enseignement préprimaire, des programmes de mauvaise qualité diminuent la demande, gaspillent des ressources et ne permettent pas de combler le retard d'apprentissage chez les enfants défavorisés. Ce constat ressort de manière évidente dans l'analyse réalisée par l'UNICEF pour ce rapport, ainsi que dans les études existantes^{1,2}.

Ce chapitre³ se penche sur une question cruciale : comment développer les systèmes d'enseignement préprimaire pour toucher progressivement tous les enfants, tout en améliorant leur qualité ? Ce chapitre définit tout d'abord le terme « qualité » au sein du cadre conceptuel pour des systèmes d'enseignement préprimaire efficaces, et promeut l'adoption d'une approche visant à renforcer les systèmes dans le sous-secteur, qui accorde la même importance à l'enseignement préprimaire qu'aux autres sous-secteurs de l'éducation, et qui considère les enseignants du système préprimaire comme un élément moteur essentiel pour créer des programmes d'enseignement préprimaire de qualité.

Les ressources humaines et financières à la disposition des gouvernements étant limitées, ces derniers devront faire des compromis à mesure qu'ils élargissent l'accès à l'enseignement préprimaire. Ce rapport présente différentes possibilités dans le cadre d'approches bénéfiques à tous les niveaux, qui considèrent la qualité comme une composante essentielle d'un développement réussi, tout comme l'équité, qui faisait l'objet du chapitre précédent. Par ailleurs, ce chapitre se penche sur le rôle crucial des gouvernements en matière d'assurance qualité dans un secteur qui compte une multitude de prestataires de services et où la coopération active avec les parents et les autres prestataires de soin est essentielle à la réussite à long terme des programmes.

Pour garantir un enseignement préprimaire universel et de qualité, il est nécessaire d'adopter une approche systémique qui accorde la même importance à l'enseignement préprimaire qu'aux autres sous-secteurs de l'éducation.



3.1 La notion de qualité et son rôle primordial dans l'enseignement préprimaire

La définition du terme « qualité » dans les programmes d'enseignement préprimaire dépend du contexte et des normes culturelles, et n'est pas nécessairement figée dans le temps⁴. Toutefois, on peut considérer que la qualité suscite les expériences et les interactions quotidiennes qui ont l'influence la plus directe sur les enfants. Fondamentalement, on mesure la qualité des programmes d'enseignement préprimaire en évaluant la capacité de l'environnement d'apprentissage à aider les enfants à acquérir les connaissances et compétences qui leur permettront de se développer intellectuellement, physiquement, socialement et émotionnellement.

Les éléments fondamentaux du cadre conceptuel de l'UNICEF pour un sous-secteur préprimaire efficace⁵ sont présentés dans la figure 3.1.

Selon ce cadre, la qualité n'est pas une entité indépendante de l'éducation des jeunes enfants, mais la somme de nombreuses composantes étroitement liées : les enseignants, les familles et communautés, l'assurance qualité, la planification et l'utilisation des ressources, et la mise en place d'un programme d'enseignement conçu pour aider les enfants à apprendre et à réaliser leur plein potentiel.

L'élaboration d'un tel système peut favoriser des programmes de qualité à grande échelle, mais aucune composante seule ne peut assurer un enseignement de qualité si les autres sont négligées ou disposent de moyens insuffisants. Quatre principes orientent la manière dont ces éléments doivent être reliés :

Équité : les décisions prises concernant les services préprimaires doivent garantir un accès équitable aux services pour tous les enfants.

Efficacité : il convient de prendre des décisions réfléchies, fondées sur des données, qui cherchent à tirer le meilleur parti des ressources disponibles pour obtenir les meilleurs résultats.

Réactivité : la conception des systèmes et des services préprimaires doit tenir compte du contexte, des normes culturelles et des besoins à l'échelle locale, et faire preuve de souplesse et de réactivité à mesure que le système se développe.

Coordination : le développement du sous-secteur de l'enseignement préprimaire doit impliquer des échanges dynamiques et continus avec les autres sous-secteurs (en particulier l'enseignement primaire), ainsi qu'avec d'autres secteurs que celui de l'éducation.

Des salles de classe préprimaire de qualité, qui favorisent des approches d'enseignement et des interactions positives, permettent aux enfants de mieux développer leurs compétences académiques et linguistiques ainsi que leurs fonctions exécutives⁶. Par rapport aux enfants qui participent à des programmes de qualité médiocre – et à ceux qui n'ont accès à aucun enseignement préscolaire –, les enfants qui suivent un enseignement préprimaire de meilleure qualité obtiennent de meilleurs résultats à court et à long terme⁷.

Par ailleurs, il est évident que des programmes de mauvaise qualité nuisent à l'apprentissage et au développement des enfants. Si les programmes d'éducation préscolaire se déroulent dans des environnements surpeuplés ou peu stimulants, et que les programmes d'enseignement ne sont pas adaptés à l'âge des enfants, ces derniers ne pourront réaliser que des progrès limités. En fait, une éducation préscolaire de mauvaise qualité peut même s'avérer néfaste si une importance excessive est accordée à l'évaluation⁸ ou si des méthodes d'enseignement inappropriées sont employées. En faisant baisser la demande, la faible qualité des programmes limite également les efforts déployés pour atteindre l'accès universel.

Dans beaucoup de pays, les données recueillies suggèrent que la qualité des services n'a pas fait l'objet d'une attention suffisante lors du développement de l'enseignement préprimaire^{9,10}. Des études menées en Afrique du Sud, au Népal et en République-Unie de Tanzanie montrent que le développement rapide de l'enseignement préprimaire dans ces pays a entraîné un retard d'apprentissage chez les enfants des régions les plus pauvres^{11,12,13}. En Afrique du Sud, lors de la phase de développement initiale du niveau « Grade R » (classe précédant l'entrée à l'école primaire)¹⁴, les enseignants ont reçu moins d'aide dans les districts les plus pauvres, créant ainsi un système à deux vitesses où la qualité variait selon la richesse globale du district¹⁵. Au Népal, comme indiqué dans le chapitre 2, la qualité demeure un vrai défi malgré les progrès remarquables accomplis en matière d'accessibilité.

Si des mesures de protection appropriées ne sont pas mises en œuvre pour garantir la qualité, les efforts de développement peuvent creuser les inégalités en matière d'éducation, au lieu de les réduire. Plus l'accès à l'enseignement préprimaire augmente, plus il devient urgent de comprendre et d'examiner les compromis qui ont une incidence sur l'accessibilité et la qualité. Ceux qui réduisent la qualité peuvent, et doivent, être évités.

Fondamentalement, on mesure la qualité en évaluant la capacité des programmes d'enseignement préprimaire à contribuer au développement intellectuel, physique, social et émotionnel des enfants. Il est essentiel de préserver la qualité des programmes lorsque l'accès est élargi en vue d'atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel.

Figure 3.1
Composantes clés garantissant l'efficacité du sous-secteur de l'enseignement préprimaire





3.2 Surmonter les obstacles tout en garantissant la qualité des programmes d'enseignement préprimaire universel

Au niveau mondial, il existe très peu de données comparables sur la qualité de l'enseignement préprimaire, en particulier en ce qui concerne la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage en classe. Par conséquent, l'analyse se concentre principalement sur la qualité structurelle et sur les éléments systémiques, pour lesquels davantage de données sont disponibles, bien qu'elles demeurent limitées.

Ce sous-chapitre examine d'abord deux questions cruciales : la disponibilité des enseignants du préprimaire et la formation qu'ils reçoivent pour garantir des pratiques pédagogiques appropriées. Dans un deuxième temps, il décrit les choix qui se présentent aux gouvernements en la matière, puis formule des recommandations qui permettront aux pays, quel que soit leur niveau de revenu, d'établir un système d'enseignement préprimaire solide, équitable et universel.

3.2.1 Le nombre d'enseignants du préprimaire compétents est insuffisant

La nécessité de pourvoir le sous-secteur préprimaire d'enseignants capables de susciter l'envie d'apprendre chez les jeunes enfants est l'un des plus grands défis auxquels se heurtent les pays en développement. Ces pays manquent déjà d'enseignants compétents ; ils devront pourtant augmenter massivement les effectifs pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel.

Le mot « urgent » suffit à peine à décrire la situation dans laquelle se trouvent les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure. Il existe plus de 9 millions d'enseignants du préprimaire dans le monde, mais seulement 422 000 d'entre eux travaillent dans les pays à faible revenu. En 2016, près de 17 % des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire dans le monde vivaient dans des pays à faible revenu, contre 4 % des enseignants du préprimaire seulement¹⁶.

Le ratio élèves/enseignant est bien plus faible dans les pays à revenu élevé (14 élèves pour un enseignant), à revenu intermédiaire de la tranche supérieure (17 élèves pour un enseignant) et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (20 élèves pour un enseignant) que dans les pays à faible revenu, où le taux d'encadrement était en moyenne de 34 élèves pour un enseignant en 2017 (*voir la figure 3.2*). Toutefois, les ratios élèves/enseignant moyens relevés dissimulent un certain nombre de disparités. Par exemple, beaucoup de pays affichent un faible ratio moyen, mais ces chiffres sont trompeurs, car en réalité peu d'enfants

ont accès aux services d'enseignement préprimaire. Par ailleurs, il existe quelques exceptions notables, comme la République-Unie de Tanzanie où l'on comptait 114 élèves pour un enseignant¹⁷.

Compte tenu des écarts observés entre les ratios élèves/enseignant et des défis qu'ils impliquent, un travail conséquent attend indéniablement les pays à faible revenu s'ils veulent réduire ces ratios et atteindre progressivement la cible de 20 élèves pour un enseignant que les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure ont réussi à atteindre, tout en conservant un enseignement de qualité. Pour obtenir un indicateur plus réaliste des défis posés par les effectifs de l'enseignement préprimaire, il est possible de calculer le ratio élèves/enseignant que l'on observerait si tous les enfants suivaient un programme d'enseignement préprimaire, en comparant le nombre total d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire dans un pays donné et le nombre d'enseignants du préprimaire actuellement présents dans le système. En 2017, le ratio moyen dans les pays à faible revenu serait ainsi de 216 enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire pour un enseignant. Par exemple, en Côte d'Ivoire, les derniers calculs effectués dans l'enseignement préprimaire faisaient état d'un taux d'encadrement de 23 élèves pour un enseignant, mais ce ratio s'élevait à 285 enfants pour un enseignant si l'on incluait tous les enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire dans le pays. Au Yémen, le taux d'encadrement relevé était de 26 élèves pour un enseignant, mais il atteignait le niveau record de 1 715 enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire pour un enseignant.

Figure 3.2

Comparaison du ratio élèves/enseignant observé en 2017 et du ratio élèves/enseignant qui serait observé si tous les enfants en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire participaient à un programme d'enseignement préprimaire, par niveau de revenu

Calculé à partir des effectifs de l'enseignement préprimaire en 2017



Pays à revenu élevé



14 élèves par enseignant



Pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure



17 élèves par enseignant



Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure



20 élèves par enseignant



Pays à revenu faible



34 élèves par enseignant

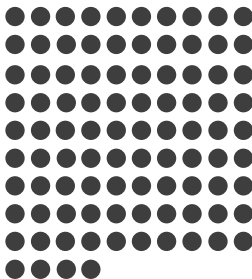
Si tous les enfants en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire participaient actuellement à un programme d'enseignement préprimaire



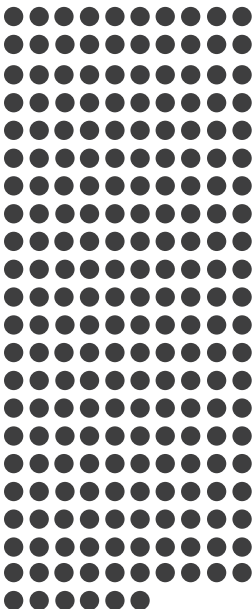
19 élèves par enseignant



28 élèves par enseignant



94 élèves par enseignant

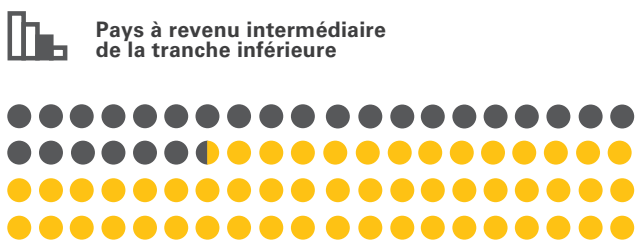
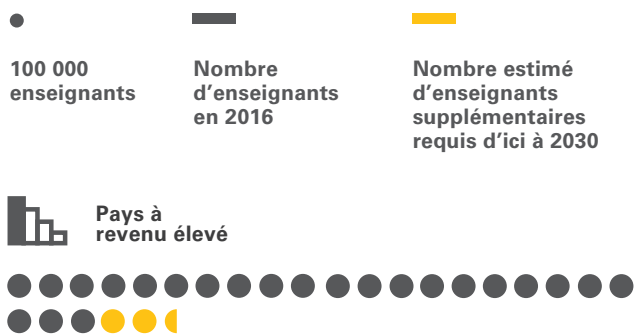


216 élèves par enseignant

Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données de la base de données mondiale de l'ISU, 2018, et de la base de données de la Division de la population des Nations Unies, 2018.



Figure 3.3
Estimation du nombre d'enseignants requis en 2030 pour atteindre l'objectif de l'accès universel à l'enseignement préprimaire, par niveau de revenu



Ensemble, les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure rassemblent plus de 60 % des enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire dans le monde, mais à peine 32 % des enseignants du préprimaire.

422 000 enseignants du préprimaire seulement travaillent actuellement dans les pays à faible revenu.

La plupart des études montrent que des ratios élèves/enseignant inférieurs et des groupes plus restreints sont un indicateur clé des résultats obtenus par les enfants au cours des premières années, et qu'ils favorisent des relations positives entre le personnel et les enfants dans les centres destinés aux enfants âgés de trois à six ans¹⁸. En 2016, on comptait 9,7 millions d'enseignants du préprimaire dans le monde. En partant sur un ratio de 20 élèves pour un enseignant¹⁹, il faudrait 9,3 millions d'enseignants supplémentaires dans le monde pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel d'ici à 2030. Près de 90 % de ces enseignants devront être recrutés dans des pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure, comme le montre la figure 3.3. Les prévisions pour 2030 tiennent compte de la hausse attendue du nombre d'enfants en âge de fréquenter l'enseignement préprimaire, qui sera la plus forte dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure.

Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données de la base de données mondiale de l'ISU et de la base de données de la Division de la population des Nations Unies, 2018.

Au niveau mondial, le nombre d'enseignants du préprimaire devra doubler d'ici à 2030 pour atteindre la cible de l'enseignement préprimaire universel fixée dans les ODD, tout en respectant le ratio idéal de 20 élèves pour un enseignant. La situation est encore plus urgente pour les pays à faible revenu, qui devront disposer de huit fois plus d'enseignants du préprimaire qu'aujourd'hui, et pour les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, qui devront disposer de trois fois plus d'enseignants du préprimaire qu'ils n'en ont actuellement. Il ne sera pas possible d'atteindre ces chiffres si de nouvelles solutions

ne voient pas le jour. La figure 3.4 met en avant certains des pays qui nécessitent le plus de nouveaux enseignants pour atteindre la cible de l'enseignement préprimaire universel fixée par les ODD d'ici à 2030. Par exemple, la République Démocratique du Congo compte actuellement près de 15 000 enseignants du préprimaire, mais aura besoin d'au moins 500 000 enseignants supplémentaires d'ici à 2030 pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel. L'Éthiopie compte actuellement 23 000 enseignants du préprimaire, mais aura besoin de près de 500 000 enseignants d'ici à 2030.

Figure 3.4

Exemples de pays nécessitant le plus de nouveaux enseignants dans l'enseignement préprimaire d'ici à 2030

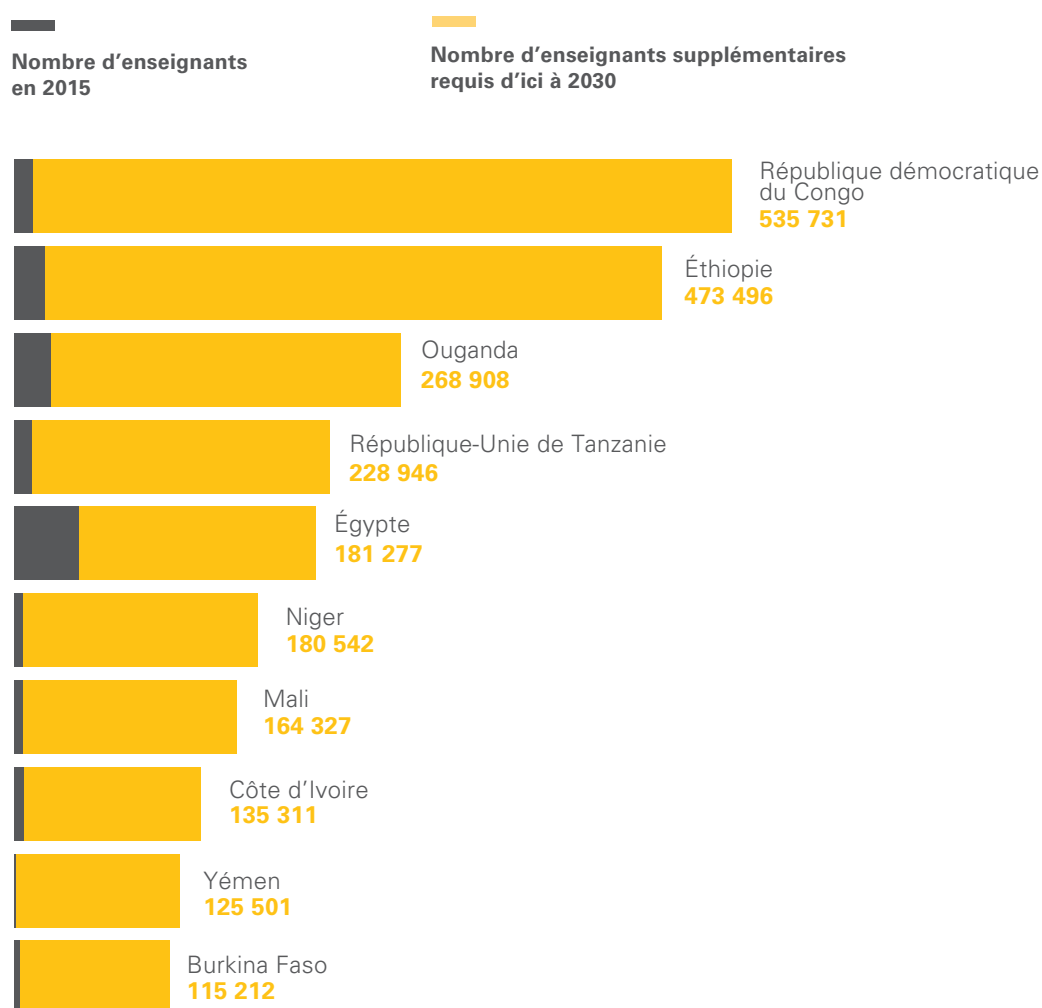
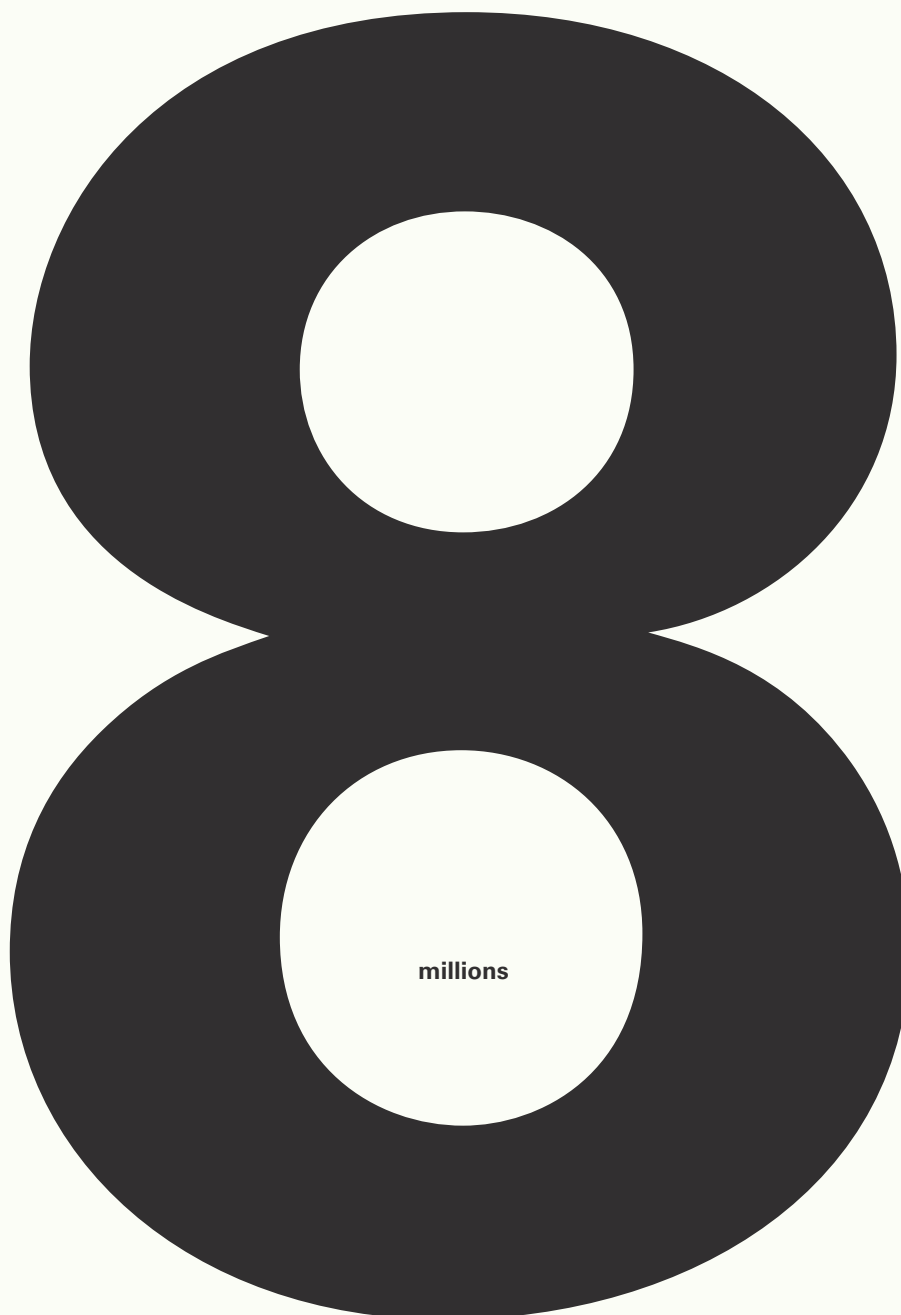


FIGURE 3.4 Exemples de pays nécessitant le plus de nouveaux enseignants dans l'enseignement préprimaire d'ici à 2030

Pour atteindre la cible de l'enseignement préprimaire universel d'ici à 2030 fixée dans les ODD tout en abaissant le taux d'encadrement pour parvenir au ratio idéal de 20 élèves pour un enseignant, les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure auront besoin de quatre fois plus d'enseignants du préprimaire qu'ils n'en ont actuellement. Ils devront engager plus de



d'enseignants supplémentaires.

À l'exception du Malawi et du Mali (qui exigent des enseignants du préprimaire qu'ils aient achevé l'école primaire), tous les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure pour lesquels des données sont disponibles dans le programme SABER (Approche systémique pour de meilleurs résultats éducatifs) exigent des enseignants du préprimaire qu'ils aient au moins un diplôme du premier cycle de l'enseignement secondaire. La figure 3.5 illustre le dilemme auquel ces pays font face en ce qui concerne la formation des enseignants et le ratio élèves/enseignant.

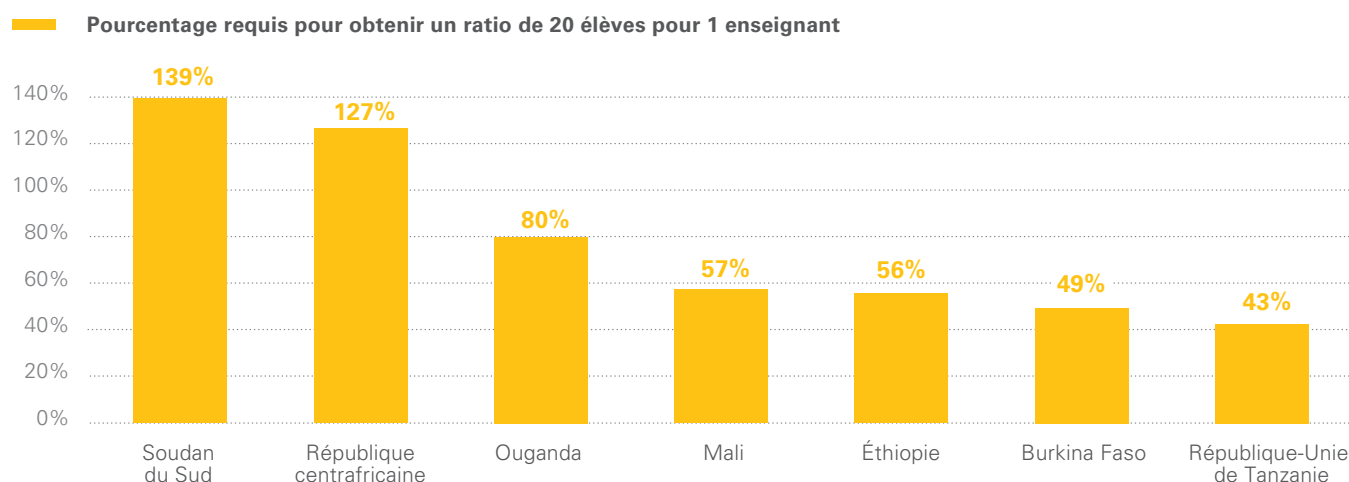
En Ouganda, les enseignants du préprimaire doivent avoir terminé leurs études secondaires²⁰. Toutefois, compte tenu de la demande prévue, il faudrait que 80 % des jeunes Ougandais diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire enseignent dans un établissement préprimaire pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel et un ratio de 20 élèves pour un enseignant. Le Soudan du Sud compte

actuellement 3 200 enseignants du préprimaire. Le pays aurait besoin de près de 66 000 enseignants de plus d'ici à 2030 pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel. Même si tous les jeunes Sud-Soudanais diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire au cours d'une même année enseignaient dans un établissement préprimaire, cela ne suffirait pas à atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel ni un ratio de 20 élèves pour un enseignant. Il en va de même pour la République centrafricaine et le Tchad.

Le Burkina Faso, quant à lui, se situe dans la fourchette haute, puisque les enseignants du préprimaire doivent être diplômés de l'enseignement supérieur et posséder une spécialisation dans le développement de la petite enfance²¹. Il faudrait environ 115 000 enseignants du préprimaire supplémentaires pour garantir un accès universel, mais le Burkina Faso ne comptait que 17 521 diplômés de l'enseignement supérieur en 2017²².

Figure 3.5

Pourcentage de diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire qui devraient enseigner dans un établissement préprimaire pour que tous les enfants bénéficient d'un enseignement préprimaire d'ici à 2030, dans certains pays d'Afrique



Source : calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données issues de la base de données mondiale de l'ISU, 2017.

Ces exemples illustrent bien l'ampleur du problème et les progrès complètement irréalistes que devraient accomplir les pays pour être en mesure d'offrir un accès universel à l'enseignement préprimaire tout en respectant des exigences élevées de formation des enseignants et des taux d'encadrement appropriés. En pratique, le développement de l'enseignement préprimaire doit être graduel, bien planifié et, dans l'idéal, accompagné d'une hausse progressive du nombre de diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire. L'élargissement de l'accès à l'enseignement préprimaire doit en fait être considéré comme un moyen de stimuler et d'accroître les taux d'inscription et d'achèvement dans les deux cycles de l'enseignement secondaire. Non seulement les enfants qui suivent un enseignement préprimaire sont plus susceptibles de terminer l'école primaire et de réussir leur entrée dans le premier cycle du secondaire (voir le chapitre 1), mais, avec le temps, le développement de services préprimaires offrira également de nouvelles possibilités d'emploi au nombre croissant de diplômés du premier cycle du secondaire.



3.2.2 Les enseignants du préprimaire doivent être davantage accompagnés

La capacité de chaque enseignant à créer un environnement intéressant pour les jeunes enfants grâce à des interactions sensibles, positives et stimulantes joue un rôle majeur dans l'apprentissage et le développement des enfants²³. De petits groupes peuvent faciliter ce type d'interactions, mais une formation spécialisée dans l'éducation préscolaire – appuyée par un accompagnement et un perfectionnement professionnel continu – contribue à renforcer les compétences dont les enseignants du préprimaire ont besoin pour comprendre les processus d'apprentissage et de développement des jeunes enfants, et pour nouer des relations avec les enfants et leur famille²⁴.

L'un des objectifs majeurs des programmes de formation initiale et continue doit être de transformer l'enseignement préprimaire pour en faire le fondement d'un secteur éducatif dynamique, axé sur les besoins des enfants en matière d'apprentissage et de développement.

Au Bhoutan, une évaluation d'impact nationale a été menée pour évaluer la qualité en examinant de nombreux facteurs ayant une incidence sur l'environnement en classe, y compris la disponibilité des supports d'apprentissage et d'enseignement, la capacité de l'enseignant à promouvoir et à favoriser les interactions avec les enfants et entre ces derniers, ainsi que sa capacité à créer un environnement épanouissant. Cette étude a révélé que les enfants qui fréquentaient des classes où ces paramètres étaient pris en compte réalisaient, en moyenne, beaucoup plus de progrès en matière d'apprentissage et de développement que les enfants qui fréquentaient des classes où la qualité était moins bonne (28 % contre 11 %)²⁵. Il ne suffit pas de recruter et de former de nouveaux enseignants ; bon

nombre de ceux qui sont déjà en poste doivent aussi avoir la possibilité d'améliorer leurs compétences.

En Afrique subsaharienne, la proportion d'enseignants du préprimaire formés est passée de 57 % en 2000 à 46 % en 2014, ce qui suggère que les programmes d'éducation préscolaire se développent sans un nombre suffisant d'enseignants formés pour assurer un service de qualité²⁶. Actuellement, le programme SABER est la seule source à disposer de données – limitées – sur la formation des enseignants de l'éducation préscolaire. Selon SABER, sur les 13 pays à faible revenu pour lesquels des données sont disponibles, cinq seulement offrent une formation spécialisée en éducation préscolaire/développement de la petite enfance aux futurs enseignants du préprimaire. Il convient de noter que la portée et la qualité de la formation assurée ou proposée dans les pays ne sont pas référencés dans les bases de données mondiales ; il est probable que ces formations ne permettent pas de garantir une approche pédagogique efficace et adaptée aux jeunes enfants.

Par ailleurs, très peu de pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure proposent systématiquement une formation continue aux enseignants du préprimaire. L'absence d'une formation professionnelle continue régulière empêche les enseignants du préprimaire de développer leurs compétences ou d'en acquérir de nouvelles, ce qui a des répercussions sur la qualité de leur enseignement.

Selon le programme SABER, à peine plus d'un tiers des pays à faible revenu pour lesquels des données sont disponibles ont mis en place un programme de formation continue au moins bisannuel pour les enseignants du préprimaire. Cette formation est obligatoire dans seulement deux de ces pays.

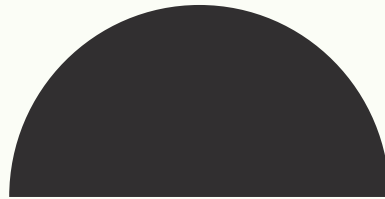
Caractéristiques des enseignants du préprimaire

Même si leur profil varie selon les pays, les enseignants du préprimaire sont en général plus jeunes que leurs collègues des autres niveaux d'éducation – ce qui indique également qu'ils ont moins d'années d'expérience professionnelle.

Au Kenya, en 2005, la moitié des enseignants du primaire étaient âgés de plus de 50 ans ; en revanche, seulement 13 % des enseignants du préprimaire étaient âgés de 50 ans ou plus. En Jordanie, 80 % des enseignants du préprimaire avaient

moins de 30 ans en 2006²⁷. Dans presque tous les pays, la part des femmes parmi les enseignants du préprimaire est plus élevée que parmi les enseignants du primaire.

En fait, en 2017, selon des données de l'ISU, le pourcentage d'enseignantes du préprimaire dans les pays à faible revenu et dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure était respectivement de 86 % et de 88 %. C'est beaucoup plus que le pourcentage d'enseignantes dans le primaire dans ces pays, qui s'élevait respectivement à 41 % et à 59 %.



Dans les pays à faible revenu, en 2017, seulement 50 % des enseignants du préprimaire ont bénéficié d'une formation, contre 74 % de leurs collègues du primaire²⁸.



3.2.3 Les gouvernements sont confrontés à des choix difficiles en matière de qualifications, de formation et de ratio élèves/enseignant

Les gouvernements sont confrontés à des choix importants quand ils doivent décider comment dépenser leurs ressources disponibles, et souvent limitées, afin de garantir à la fois l'accès à l'enseignement préprimaire et la qualité des services. Ils peuvent, par exemple, choisir de recruter des enseignants très qualifiés et donc de verser des salaires plus élevés. Ou alors, ils peuvent proposer des salaires moins élevés et investir davantage dans la formation et l'accompagnement renforcé des enseignants, l'assurance qualité continue et les supports d'enseignement.

Ces décisions permettent ensuite de déterminer le nombre d'enseignants que le système peut rémunérer et accompagner, ainsi que le ratio élèves/enseignant, en fonction des objectifs de scolarisation dans l'enseignement préprimaire. Concrètement, quand les fonds sont limités, une rémunération plus élevée des enseignants implique un ratio élèves/enseignant plus élevé. À l'inverse, lorsqu'une part plus élevée du budget de l'enseignement préprimaire est consacrée à des dépenses non salariales, il est possible d'offrir un meilleur accompagnement et une meilleure formation aux enseignants. En contrepartie, les salaires de ces derniers seront moins élevés.

Pour illustrer ce compromis, une simulation peut être effectuée à l'échelle des pays à faible revenu, comme le montre la figure 3.6.

Figure 3.6
Modèle de simulation des dépenses moyennes par enfant inscrit pour les pays à faible revenu, montrant le lien entre le ratio élèves/enseignant, les coûts salariaux et les coûts non salariaux



Pays à revenu faible

Scénario 1

Dépenses moyennes actuelles par enfant inscrit dans un établissement préprimaire



3 fois le PIB/habitant

Scénario 2

Dépenses moyennes par enfant inscrit dans un établissement préprimaire doublées afin d'atteindre le même niveau que les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure



3 fois le PIB/habitant

Salaire des enseignants

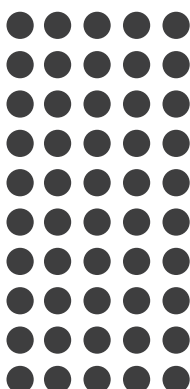
Dépenses ordinaires – coûts non salariaux (en %)

25 %

25 %

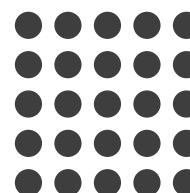
Ratio élèves/enseignant obtenu

50 pour 1



50 élèves par enseignant

25:1



25 élèves par enseignant

20 : 1

élèves enseignant

Les dépenses moyennes par enfant inscrit dans un établissement préprimaire sont déterminées en grande partie par les facteurs suivants :

- **le coût du salaire des enseignants**, exprimé en fonction du produit intérieur brut (PIB) par habitant (et des qualifications, par défaut) ;
- le **ratio élèves/enseignant** ;
- **les dépenses non salariales ordinaires**, qui se rapportent à la part du budget de l'enseignement préprimaire consacré à d'autres éléments clés comme la formation et l'accompagnement des enseignants, l'assurance qualité, les supports d'apprentissage et les ressources d'enseignement.

Il est difficile de s'attaquer à ces trois enjeux en même temps. Comme le montre le scénario 1, dans lequel le niveau actuel des dépenses par enfant inscrit dans un pays à faible revenu type est maintenu, si l'on consacre 25 % du budget aux dépenses non salariales (comme le recommande le modèle de simulation le plus récent du Rapport mondial de suivi)²⁹ et que l'on fixe le salaire des enseignants à trois fois le PIB par habitant, le taux d'encadrement sera de 50 élèves pour un enseignant, ce qui est bien plus élevé que le ratio idéal de 20 élèves pour un enseignant. Cela reflète bien les

difficultés auxquelles se heurtent actuellement les pays à faible revenu en matière de qualité.

Pour parvenir progressivement à un ratio de 20 élèves pour un enseignant, la plupart des pays à faible revenu devront augmenter considérablement leurs dépenses par enfant inscrit afin d'atteindre les principaux objectifs de qualité.

Le scénario 2 présente la situation privilégiée, dans laquelle les pays doublent les dépenses par enfant inscrit pour atteindre le niveau de dépenses des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, tout en maintenant de bas salaires pour les enseignants et en consacrant 25 % du budget aux dépenses non salariales. Le fait de doubler le niveau de dépenses sans modifier le salaire des enseignants permet de doubler le nombre de professeurs dans le système, et ainsi d'atteindre un ratio de 25 élèves pour un enseignant. Il convient toutefois de noter que le niveau de rémunération indiqué dans ce modèle est nettement plus faible que celui suggéré par le modèle de simulation du Rapport mondial de suivi, qui s'élève à 4,5 fois le PIB par habitant pour les enseignants du primaire. C'est un scénario réaliste à l'heure actuelle, qui laisse la possibilité d'augmenter les qualifications et les salaires des enseignants du préprimaire au fil du temps.

Les pays à faible revenu devront augmenter considérablement leurs dépenses par enfant inscrit afin de garantir des services de qualité. Tous les gouvernements devront prendre des décisions réfléchies pour trouver un équilibre entre les salaires des enseignants et les dépenses non salariales, qui sont essentielles dans le sous-secteur préprimaire, et diminuer progressivement les ratios élèves/enseignant.



3.2.4 Une stratégie transitoire peut être adoptée pour améliorer le ratio élèves/enseignant tout en maintenant la qualité

Les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure ne peuvent pas maintenir le *statu quo* s'ils veulent augmenter suffisamment les effectifs des enseignants du préprimaire. Il n'y a tout simplement pas assez de diplômés de l'enseignement secondaire, et les capacités de formation des systèmes éducatifs actuels sont loin d'être suffisantes. Étant donné qu'une augmentation trop importante des ratios élèves/enseignant nuirait considérablement à la qualité, une toute nouvelle stratégie doit être envisagée. Les gouvernements ont le choix entre deux possibilités :

Les ministères de l'éducation peuvent fixer un niveau élevé de qualification requis et consacrer une plus grande part des dépenses aux salaires pour recruter des enseignants plus qualifiés. En conséquence, l'élargissement de l'accès à l'enseignement préprimaire sera plus lent, compte tenu des limites budgétaires, ou les ratios élèves/enseignant devront augmenter, afin de prendre en charge un plus grand nombre d'enfants avec moins d'enseignants. Cela signifie que les ratios élèves/enseignant devront être augmentés pour atteindre l'objectif de l'accès universel à l'enseignement préprimaire, ou qu'une petite proportion d'enfants seulement pourra bénéficier d'un enseignement préprimaire.

Les ministères de l'éducation peuvent recruter davantage d'enseignants qui ne présentent pas les qualifications requises, mais qui ont été soigneusement sélectionnés et accompagnés pour veiller à ce qu'ils puissent offrir aux enfants une expérience positive d'apprentissage. Cette stratégie permet de diminuer les ratios élèves/enseignant pour un coût plus abordable, de toucher plus d'enfants à court terme et de commencer à développer le système d'enseignement préprimaire. Cette approche devra s'accompagner d'investissements considérables dans la formation continue intensive des enseignants, du relèvement progressif du niveau de qualification et de mesures de contrôle de la qualité.



Si les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure peuvent éventuellement, dans les limites de leur budget respectif, privilégier le recrutement d'enseignants très qualifiés et mieux rémunérés, la deuxième stratégie pourrait être, pour de nombreux pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, le moyen le plus efficace d'atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel d'ici à 2030. L'adoption d'une stratégie transitoire en deux étapes permet de tenir compte de la pénurie d'enseignants qualifiés dans le secteur préscolaire et du manque de ressources financières pour couvrir immédiatement les salaires d'un nombre suffisant d'enseignants du préprimaire. D'autres approches à court terme visant à augmenter les effectifs des enseignants du préprimaire peuvent fonctionner si elles s'inscrivent dans un plan à long terme d'amélioration continue de la qualité du programme et de l'enseignement, puisque le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire augmente également.

Non seulement cette approche est très concrète, mais elle est aussi corroborée par plusieurs données. Si la formation initiale ne garantit pas de meilleurs résultats pour les enfants, des études montrent en revanche que la formation continue est l'indicateur le plus constant d'interactions de qualité entre les enseignants et les élèves ; elle a également une incidence directe sur le développement de l'enfant et son apprentissage³⁰. En outre, le perfectionnement professionnel continu et une formation en cours d'emploi appropriée s'avèrent efficaces pour favoriser l'apprentissage des enfants, et plus rentables à long terme³¹. Il est possible d'améliorer considérablement cette approche à mesure que le système se développe et avant d'atteindre les limites de qualité. Il faut pour cela que le sous-secteur préprimaire soit réactif et vigilant, afin de garantir la réalisation d'améliorations continues.

Les exemples de la République-Unie de Tanzanie et du Ghana montrent comment ce type de stratégie transitoire peut être mise en place.

Mise en œuvre d'une stratégie de recrutement transitoire en Tanzanie continentale

En Tanzanie continentale, les enseignants du préprimaire doivent officiellement avoir le même niveau de diplôme que les enseignants du primaire, ce qui limite grandement le nombre d'enseignants du préprimaire pouvant être embauchés, compte tenu des fonds disponibles. En 2013, le taux d'encadrement à l'échelle nationale était de 158 élèves pour un enseignant qualifié du système préprimaire³². Pour pallier ce problème, de nombreuses écoles faisaient appel à des assistants locaux rémunérés par les familles pour enseigner dans les niveaux préprimaires.

Cependant, la mise en place d'une nouvelle politique d'éducation et de formation élargissant l'éducation gratuite et obligatoire afin d'y inclure une année d'enseignement préprimaire a supprimé la possibilité de recourir à ce type d'assistants, ce qui a eu des répercussions négatives. Beaucoup d'écoles ont été contraintes de faire appel aux enseignants du primaire pour assurer l'enseignement dans les classes du préprimaire, en plus des niveaux dont ils avaient déjà la charge. Même si cela a contribué à diminuer légèrement le ratio élèves/enseignant, ce dernier s'élevait encore à 104 élèves pour un enseignant en 2016³³. Pour faire face à cette situation ingérable, le gouvernement a mis au point une stratégie transitoire centrée autour de deux axes :

- Afin de réduire les écarts actuels de niveau de spécialisation dans l'enseignement préprimaire, un plan national de formation a été déployé pour faire en sorte que dans chaque école primaire, un enseignant soit formé au programme scolaire

préprimaire et aux pratiques pédagogiques propres à ce sous-secteur. Par ailleurs, un cadre national de perfectionnement professionnel continu en milieu scolaire a été approuvé et de nouveaux modules relatifs à l'enseignement préprimaire ont été élaborés ; ils ont été mis à l'essai en 2018 en vue d'un déploiement en 2019. Ce cadre indique comment déployer des programmes accrédités de formation continue à l'échelle nationale, en recourant à la fois à l'autoformation ainsi qu'à des séances en petits groupes et en milieu scolaire, en mettant d'abord l'accent sur l'enseignement préprimaire et les premières années du primaire³⁴.

- La possibilité de faire appel à des assistants dans les zones isolées et dans des centres annexes est examinée. Des plans ont été élaborés afin de recruter un grand nombre d'assistants, qui participeront à des programmes de formation de 30 jours. Bien que leur intégration aux effectifs enseignants ne soit pas officiellement prévue, des plans à long terme incluent un programme de perfectionnement professionnel qui permettra aux assistants d'améliorer leur niveau de qualification au moyen d'une formation à distance.

Cette stratégie transitoire ne remet pas en question l'importance du recrutement d'enseignants pleinement qualifiés, qui demeure un objectif majeur à long terme pour le gouvernement. Cependant, l'accent est mis dans l'immédiat sur l'amélioration de l'accès à la formation à l'enseignement préprimaire pour le personnel existant, afin de tirer le meilleur parti des capacités des ressources humaines existantes et de permettre ainsi aux nouveaux apprenants de bénéficier de programmes de meilleure qualité.

Mise en œuvre d'une stratégie de formation transitoire au Ghana

En 2012, le Ghana faisait face à des difficultés persistantes en matière de formation des enseignants de maternelle et de primaire (ce qui avait des répercussions sur les résultats d'apprentissage des enfants). Il y avait par ailleurs des disparités entre les districts défavorisés sur le plan économique et éducatif du nord du pays, et les districts plus prospères du sud. Près de deux tiers des enseignants de maternelle des districts défavorisés et près de la moitié des enseignants des districts riches n'avaient pas reçu de formation. Dans les districts défavorisés, le taux d'encadrement s'élevait à 169 élèves pour un enseignant formé.

Tirant parti de subventions accordées par le Partenariat mondial pour l'éducation afin d'améliorer l'éducation de base dans le pays, le Ministère de l'éducation a décidé d'allouer des ressources à l'élaboration d'un programme innovant de formation des enseignants. Ainsi, près de 8 000 jeunes enseignants des districts défavorisés ont été sélectionnés

pour bénéficier de cette formation. Elle était organisée en période de congé (pendant les congés d'été ou les vacances scolaires) et à distance afin de permettre aux enseignants de rester dans leur école et leur communauté, tout en améliorant leurs compétences grâce au programme UTDBE (*Untrained Teachers Diploma in Basic Education* – Diplôme d'éducation de base des enseignants non qualifiés). Cette formation suivait le même programme que la formation initiale en trois ans délivrant le Diplôme d'éducation de base (*Diploma in Basic Education*, DBE), mais s'étendait sur quatre années au lieu de trois.

Les neuf districts tests ont confirmé que le programme UTDBE avait été la principale stratégie employée pour combler l'écart de formation des enseignants dans les écoles primaires, et que ce programme avait amélioré la rétention des enseignants et renforcé leurs compétences, notamment en ce qui concerne l'utilisation de supports d'enseignement et d'apprentissage. Le pourcentage d'enseignants de maternelle formés ayant participé à ce programme pilote dans les districts défavorisés est passé de 34 % (au début du programme) à 65 % (à la fin) – une progression remarquable en seulement quelques années³⁵.

Pour compenser le manque d'enseignants qualifiés, diplômés et spécialisés, les ministères de l'éducation peuvent augmenter les effectifs en abaissant le niveau de qualification initialement requis et en investissant davantage dans la formation et l'accompagnement renforcés des enseignants.

Il sera nécessaire d'investir davantage dans l'assurance qualité et dans la conception de supports d'enseignement et d'apprentissage, ce qui augmentera par conséquent la part du budget ordinaire total consacrée aux dépenses non salariales.

3.2.5 Des normes de qualité et des dispositifs réglementaires doivent être créés et mis en œuvre en priorité

La création ou la reconstruction du secteur préprimaire ne peut se faire du jour au lendemain. Des mécanismes d'assurance qualité doivent être mis en place de façon progressive et les capacités doivent être renforcées

graduellement à l'échelle du système, conformément au cadre conceptuel global de la qualité (voir le paragraphe 3.1). Que le pays envisage de mettre en œuvre une stratégie transitoire ou adopte déjà une approche stable à long terme visant à garantir l'accès universel à l'éducation préscolaire, tous les systèmes d'enseignement préprimaire doivent être en mesure de contrôler la qualité des programmes,



et idéalement les résultats en faveur des enfants, et d'offrir en permanence aux éducateurs et aux prestataires de services des possibilités de formation et d'autres formes d'accompagnement.

Un bon sous-secteur préprimaire dispose d'un système d'assurance qualité qui favorise l'équité et qui veille à la qualité constante des services fournis. Ces systèmes couvrent généralement trois volets :

- **l'élaboration de normes claires et cohérentes ;**
- **la création d'un dispositif réglementaire ou d'un mécanisme de contrôle ; et**
- **l'analyse de données à des fins d'amélioration continue, y compris la remontée régulière d'informations aux institutions de l'enseignement préprimaire³⁶.**

Dans l'idéal, les normes de qualité devraient concerner non seulement des facteurs contextuels tels que la taille des classes et les normes de construction des salles de classe, mais également des aspects liés au processus d'enseignement et d'apprentissage, comme les compétences des enseignants, les pratiques en classe, la mise en œuvre du programme d'enseignement, et la part du budget consacrée aux dépenses non salariales permettant d'améliorer la qualité, comme la formation des enseignants ou les supports d'enseignement et d'apprentissage. Ces normes devraient, dans l'idéal, s'appliquer à tous les prestataires, mais compte tenu des grandes disparités observées dans la prestation de services dans l'enseignement préprimaire, certains pays peuvent choisir d'établir des normes spécifiques à certaines catégories de prestataires (p. ex., secteur public, secteur privé non lucratif, secteur privé lucratif, communautés) pour faire en sorte qu'ils soient contraints de respecter des critères minimums de qualité et pour surveiller la qualité de leurs opérations³⁷.

D'autre part, les mécanismes d'assurance qualité doivent évaluer les normes relatives aux services de manière

exhaustive. De nombreux pays confient à des inspecteurs la responsabilité d'effectuer des visites sur place et de rendre compte de leurs observations, à la fois pour mesurer le respect des normes fixées et pour aider les prestataires à se conformer aux procédures administratives et à améliorer la qualité de leurs services. Toutefois, bon nombre de pays à revenu élevé et intermédiaire ont développé leurs systèmes d'assurance qualité et utilisent plusieurs outils et processus – notamment des enquêtes, des entretiens, des observations et l'auto-évaluation – pour recueillir des informations auprès de différentes parties prenantes (notamment les inspecteurs, le personnel, les parents et les enfants). Ces efforts sont étayés par deux éléments majeurs : une procédure d'accréditation efficace et des mesures d'incitation pertinentes visant à renforcer la qualité, à la fois dans le secteur public et dans le secteur privé, afin d'améliorer et de préserver le développement, la santé et la sécurité des enfants³⁸.

On ne dispose pas de données mondiales sur les normes de qualité et le suivi de la qualité dans l'éducation préscolaire, mais les données du programme SABER indiquent que généralement, l'assurance qualité est négligée ou dispose de moyens insuffisants.

Lorsque les exigences en matière de formation diffèrent en fonction du secteur public et du secteur privé, ou de la situation géographique, cela donne souvent lieu à une qualité inégale des services. Dans les zones rurales et marginalisées, les enfants se trouvant en marge du système peuvent avoir pour enseignants des personnes se trouvant également en marge de la profession. Il est donc nécessaire pour les ministères de l'éducation d'élaborer un cadre cohérent pour le suivi de la qualité des programmes préprimaires dans le secteur public et dans le secteur non public/privé.

Il existe toutefois des exceptions notables et des exemples de pays qui s'efforcent de remédier aux problèmes de suivi de la qualité, dont l'expérience peut bénéficier à d'autres.

Sur 34 pays pour lesquels des données sont disponibles, seulement 20 disposent d'une autorité publique chargée de réglementer la formation initiale des professionnels responsables de la prise en charge de la petite enfance et de l'éducation préscolaire.

Dans six de ces pays seulement, plus de la moitié des professionnels de la petite enfance répondent aux critères de formation initiale et disposent des qualifications professionnelles requises.

Au Viet Nam, le Ministère de l'éducation et de la formation, par exemple, a entrepris d'améliorer la qualité des programmes préscolaires destinés aux enfants de cinq ans grâce au programme School Readiness Promotion Project, appuyé par la Banque mondiale et lancé en 2013.

L'objectif était de renforcer les compétences du personnel de l'éducation préscolaire à l'aide d'un nouveau programme de perfectionnement professionnel, de créer un système d'assurance qualité et de mettre en œuvre un processus d'accréditation externe pour les établissements préscolaires.

Ce projet s'est accompagné de mesures politiques visant à définir des normes de qualité et à permettre aux systèmes d'assurance qualité d'améliorer le suivi et l'établissement de rapports. Au bout de quatre ans, le programme d'enseignement préscolaire du Viet Nam présentait des améliorations s'agissant des cinq indicateurs intermédiaires. Par exemple, le nombre d'établissements préscolaires ayant atteint au moins le premier niveau de qualité (le niveau élémentaire) s'élevait à 41 % en 2016, alors qu'il n'y en avait aucun en 2012 ; 98 % des enseignants et des responsables de l'éducation préscolaire avaient terminé la formation professionnelle obligatoire, contre zéro en 2012³⁹.

Au **Ghana**, l'accent a été mis sur l'utilisation de données existantes tirées du système d'information national sur la gestion de l'éducation (SIGE), afin d'améliorer la qualité des services préprimaires. Bien qu'elles soient étonnamment simples, de telles analyses restent rares dans le sous-secteur de l'éducation préscolaire pour deux raisons : 1) d'un pays à l'autre, les SIGE ne sont pas systématiquement utilisés pour collecter des données sur la qualité des programmes ou concernant les enfants dans le sous-secteur préprimaire ; 2) les capacités nationales et la volonté d'exploiter les données disponibles à des fins d'amélioration sont limitées dans bon nombre de pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure.

Au Ghana, l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation, du Ministère du développement international du Royaume-Uni et de l'UNICEF a permis d'améliorer considérablement la qualité à l'échelle du système : la formation des enseignants a été traitée comme un axe prioritaire, ce qui a contribué à diminuer le taux d'encadrement, lequel est passé, en dix ans, de 93 élèves pour un enseignant à 46 élèves pour un enseignant ; le pourcentage de salles de classe nécessitant des réparations est passé de 35 % en 2006-2007 à 24 % en 2016-2017, le pays s'étant par ailleurs engagé à accroître le nombre de salles de classe dans le préprimaire au cours des quatre années suivantes ; enfin, un système de gestion de la qualité a été mis au point afin de mesurer les résultats en faveur des enfants⁴⁰.

Les expériences du Ghana et du Viet Nam montrent que l'assurance qualité et l'amélioration de la qualité nécessitent des efforts ciblés de la part des ministères de l'éducation, ainsi qu'un engagement à renforcer la capacité du système à générer des données régulières et pertinentes sur l'éducation préscolaire. Des données plus fiables et des analyses plus rigoureuses permettront non seulement d'améliorer le sous-secteur préprimaire de façon continue, mais aussi de favoriser l'équité et l'accès dans l'élaboration des politiques.

Par conséquent, il est essentiel pour les pays qui souhaitent développer l'enseignement préprimaire d'investir rapidement dans les capacités globales du système, y compris dans

La plupart des pays ne sont pas en mesure de suivre et de faire respecter les normes.



Sur les 34 pays examinés, 14 n'ont pas établi de norme concernant le ratio élèves/enseignant. Et même lorsqu'une telle norme existe, elle n'est pas respectée systématiquement.

la gestion du personnel, pour assurer la mise en œuvre de la qualité et l'assurance qualité. Dans de nombreux pays, les directions préprimaires se composent d'une ou deux personnes, qui n'ont souvent pas d'expérience dans l'éducation préscolaire. Par ailleurs, aux autres niveaux du Ministère de l'éducation, les spécialistes de l'éducation préscolaire participent rarement aux réformes du SIGE, à l'élaboration des programmes de formation des enseignants ou aux processus de planification. On observe les mêmes écarts en matière de recrutement et de spécialisation au niveau des districts et à l'échelle locale.

Une forte responsabilité implique d'accompagner les cadres d'assurance qualité d'une bonne capacité de mise en œuvre aux différents niveaux du gouvernement. Il est absolument crucial de chercher à combler ces écarts de capacité à mesure que le système se développe.



Afin que des fonds soient disponibles pour investir dans un système d'assurance qualité et une meilleure mise en œuvre, les gouvernements devraient s'efforcer de réserver 25 % de leur budget ordinaire consacré au système préprimaire aux dépenses non salariales telles que les mécanismes d'assurance qualité, la formation des enseignants, les supports d'apprentissage et d'enseignement et la conception des programmes d'enseignement, ce qui est également conseillé pour les autres sous-secteurs⁴¹.

Quelle différence y a-t-il entre les salles de classe de l'enseignement préprimaire et celles de l'enseignement primaire ?

Les salles de classe de l'enseignement préprimaire ne sont pas une simple extension des classes et des écoles de l'enseignement primaire. Leur objectif, leur organisation et leur rôle sont très différents. L'enseignement préprimaire utilise souvent des techniques d'apprentissage actives, ludiques et axées sur l'enfant pour créer un environnement d'apprentissage épanouissant. Les programmes préprimaires de bonne qualité favorisent l'apprentissage global de l'enfant, notamment l'acquisition de compétences sociales et émotionnelles fondamentales comme le partage, la collaboration et la gestion des sentiments⁴². Cette approche contraste avec celle

de l'enseignement primaire, qui est souvent plus académique et structurée.

Les programmes de l'enseignement préprimaire posent de solides bases pour l'acquisition de compétences futures en langage et en mathématiques, et favorisent une socialisation positive chez les enfants (y compris une socialisation positive liée au genre) à mesure qu'ils développent des compétences personnelles et la capacité à planifier et à prendre des décisions⁴³. La continuité entre l'enseignement préprimaire et l'enseignement primaire est importante⁴⁴. L'idée n'est pas de succomber aux pressions trop fréquemment exercées pour traiter les contenus de l'enseignement primaire dans le préprimaire, mais plutôt de renforcer l'influence des pratiques du préprimaire sur l'enseignement primaire⁴⁵.

3.2.6 La mise en œuvre d'un programme d'enseignement axé sur l'enfant et adapté à son niveau de développement est primordiale

Le contenu du programme d'enseignement préprimaire a une influence importante sur la qualité ; il doit être conçu pour favoriser des attitudes d'apprentissage positives chez les enfants, qui seront essentielles à leur parcours éducatif bien au-delà de l'enseignement préprimaire.

Dans l'idéal, un programme d'enseignement bien conçu doit refléter une approche inclusive et axée sur l'enfant, et promouvoir le développement et l'apprentissage global, notamment l'acquisition du langage, de la lecture, de l'écriture et du calcul, ainsi que le développement de compétences socio-émotionnelles, en énonçant une vision et des objectifs et/ou normes concernant l'apprentissage et le développement des enfants clairement définis. Pour garantir la réussite du sous-secteur préprimaire, il

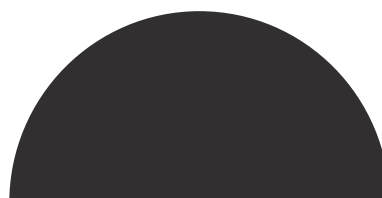
est essentiel d'aligner le programme de l'enseignement préprimaire sur celui du primaire (et sur celui destiné aux enfants âgés de 0 à 3 ans, le cas échéant), afin d'assurer une cohérence et une continuité dans l'apprentissage et le développement⁴⁶.

Il est primordial d'utiliser des supports d'enseignement et d'apprentissage adaptés, qui favorisent un enseignement et un apprentissage actifs et axés sur l'enfant, et qui aident les enseignants à répondre aux différents styles d'apprentissages et aux différentes capacités des enfants ; pourtant, ces supports sont souvent négligés dans les efforts de développement de l'enseignement préprimaire. Dans l'idéal, le programme doit inclure des normes claires, qui aident les enseignants à comprendre leurs responsabilités et leurs objectifs, et être suffisamment flexible pour s'adapter aux situations locales, afin de refléter les expériences de vie des enfants tout en encourageant l'innovation et le partage entre les prestataires⁴⁷.

Là encore, au niveau mondial, il existe peu de données comparables sur les normes relatives aux programmes d'enseignement, et très peu de systèmes éducatifs collectent de manière régulière des données liées à la mise en œuvre des programmes d'enseignement.

Les données du programme SABER montrent que sur 35 pays examinés, 24 ont établi des critères concernant les connaissances et les compétences attendues chez les enfants ; pourtant, dans un tiers des pays pour lesquels des données sont disponibles, il n'existait pas de programme d'enseignement approuvé et accessible aux enseignants.

Lors de l'élaboration et de la mise en œuvre du programme d'enseignement, il est nécessaire d'envisager une approche systémique incluant les enseignants, les directeurs d'établissement, les superviseurs, les



Seulement la moitié des pays pour lesquels des données sont disponibles ont aligné le programme de l'enseignement primaire sur celui du préprimaire.

En **Serbie**, l'enseignement préscolaire fait partie intégrante du système éducatif national et est considéré comme le socle du développement de compétences essentielles à l'apprentissage tout au long de la vie (comme la communication, les mathématiques, l'éducation civique, l'esprit d'initiative, l'ouverture culturelle et la collaboration). Bien que la Serbie continue de faire face à des problèmes d'équité en ce qui concerne l'accès à l'enseignement préscolaire (comme l'explique le chapitre 2), la réforme récente de l'enseignement préprimaire a permis d'élaborer et de mettre à l'essai un nouveau cadre pédagogique préscolaire intitulé « Years of Ascent » (Années de développement), qui a été officiellement adopté en 2018. Ce cadre adopte une approche axée sur l'enfant et adaptée à son niveau de développement, se concentre sur les principes du curriculum émergent et promeut un apprentissage et une pédagogie ludiques et axés sur l'enfant, avec l'engagement conjoint des enfants et de

leur famille. Conçu pour des enfants âgés de six mois à six ans et demi, il constitue une base commune pour l'élaboration des programmes dans les garderies, les écoles maternelles et les programmes préparatoires préscolaires ; il encourage ainsi une approche cohérente de l'apprentissage et du développement, et garantit une continuité des apprentissages de la petite enfance jusqu'à l'entrée à l'école élémentaire. L'adoption de ce nouveau cadre pédagogique a donné lieu à une réforme bien plus large et au réalignment du système préscolaire. Les parties prenantes nationales, aidées de partenaires, travaillent actuellement à l'élaboration de nouveaux programmes d'orientation et de formation des professeurs destinés aux enseignants du préprimaire, aux formateurs et aux inspecteurs, ainsi qu'au développement de nouvelles méthodes visant à suivre la mise en œuvre du programme d'enseignement et à en garantir la qualité, et s'efforcent d'y sensibiliser les familles et les communautés et de les aider à prendre conscience de sa valeur.

Un programme d'enseignement bien conçu doit refléter une approche inclusive et axée sur l'enfant, promouvoir l'acquisition du langage, de la lecture, de l'écriture et du calcul, ainsi que le développement de compétences socio-émotionnelles, et être suffisamment flexible pour s'adapter aux situations locales, afin de refléter les expériences de vie des enfants tout en encourageant l'innovation.



Dans 76 pays pour lesquels nous disposons de données MICS,

15 % des enfants de moins cinq ans seulement possèdent trois livres jeunesse ou plus chez eux.

inspecteurs et les autres parties prenantes du secteur éducatif. En outre, les familles doivent être consultées et placées au cœur du processus de mise en œuvre afin d'assurer une continuité entre la maison et l'école au niveau des attentes et des valeurs du programme d'enseignement préprimaire. Des études menées au Malawi et au Chili indiquent que les effets positifs des programmes d'enseignement préprimaire sont susceptibles de s'estomper au fil du temps, à moins d'inciter les parents à renforcer les messages transmis par l'enseignement préprimaire et d'assurer une bonne coordination entre les programmes d'enseignement préscolaire et primaire. Ces études montrent que la valeur des programmes d'enseignement préprimaire dépend, au moins en partie, de la mise en œuvre d'actions intégrées visant à améliorer la pertinence et la qualité globales⁴⁸.

Tout ceci nécessite de mettre en place des stratégies progressives et transitoires afin d'aligner l'ensemble du système sur le nouveau programme d'enseignement préscolaire (ou sur le programme actuel). **La Serbie** a récemment entrepris de tels efforts.

3.2.7 Les systèmes d'enseignement préprimaire efficaces doivent coopérer avec les familles et les communautés et leur apporter un soutien

Une relation étroite entre les familles et les écoles est particulièrement importante dans l'enseignement préprimaire. Ce lien favorise la transition entre ce que l'enfant a précédemment appris chez lui et son expérience dans l'établissement préscolaire. Il permet également d'établir des modèles d'interaction entre la famille et l'école, qui peuvent se poursuivre tout au long du parcours éducatif de l'enfant, ce qui améliore sensiblement ses résultats scolaires, de manière générale⁴⁹. La littérature scientifique montre bien que le fait d'encourager les familles à promouvoir les apprentissages préscolaires de leurs enfants à la maison – et de permettre régulièrement aux parents d'échanger avec les enseignants du préprimaire – présente de nombreux avantages⁵⁰.

Dans bon nombre de pays, les enfants manquent encore d'interactions essentielles avec les adultes de leur foyer, ainsi que de supports de jeu et d'apprentissage appropriés, stimulant leur apprentissage et leur développement. Dans 76 pays pour lesquels nous disposons de données MICS, 15 % des enfants de moins cinq ans seulement possèdent trois livres jeunesse ou plus chez eux⁵¹.

Dans 64 pays pour lesquels des données sont disponibles, environ un quart des enfants âgés de 36 à 59 mois n'avaient pas participé à des activités d'éveil cognitives ou socio-émotionnelles avec l'un des adultes de leur foyer au cours des trois jours précédents⁵². Dans cette enquête, les activités d'éveil cognitives incluaient le fait de lire des livres à l'enfant, de lui raconter des histoires et de nommer, de compter ou de dessiner des choses avec lui. Les activités d'éveil socio-émotionnelles incluaient les chansons, les sorties en dehors de la maison et les moments de jeu avec l'enfant. Près de 40 % des enfants du Mozambique et près de la moitié de ceux du Yémen n'avaient pratiqué aucune activité de stimulation cognitive avec l'un des adultes de leur foyer au cours des trois jours précédents. En revanche, plus de 90 % des enfants vivant dans des pays comme le Monténégro, l'Ukraine et l'Uruguay avaient bénéficié d'interactions de ce type, selon les données de l'enquête réalisée auprès des ménages.

L'enseignement préprimaire peut et doit être un moyen de nouer le dialogue avec les familles et de promouvoir l'apprentissage et le développement des enfants à la maison. Par ailleurs, le sous-secteur de l'enseignement préprimaire peut grandement bénéficier de l'implication et du soutien directs des parents. Certains pays

s'appuient massivement sur des initiatives visant à renforcer les capacités des parents, en tant que premiers éducateurs des enfants, pour pallier la pénurie de services d'éducation préscolaire dans les zones isolées. En **Mongolie**, par exemple, un programme d'apprentissage à domicile mené par les parents a été mis au point pour compléter l'éducation dispensée dans les *gers* servant d'établissements préscolaires, qui ne fonctionnent qu'en été (voir le paragraphe 2.2.3). Les parents reçoivent une formation visant à leur expliquer comment soutenir l'apprentissage de leurs enfants à domicile ; ils disposent également de ressources, notamment un guide créé à leur intention, un manuel destiné aux enfants et des outils numériques (consignes enregistrées pour les parents). Les données font état de résultats positifs pour les enfants⁵³.

Non seulement les parents peuvent contribuer à faciliter la transition entre la maison et l'école, mais ce sont également eux qui créent la demande en faveur de services de qualité. Pour garantir l'accès universel à l'éducation préscolaire, il est donc primordial de considérer les familles comme des partenaires et de coopérer avec elles lors du développement de l'enseignement préprimaire. Lorsqu'elles connaissent et comprennent les facteurs qui favorisent une éducation préscolaire de qualité, les familles sont en mesure d'exiger des programmes de qualité aux autorités locales et aux décideurs. Cela peut ainsi contribuer à améliorer la qualité des programmes d'enseignement préprimaire et encourager la participation équitable de tous les enfants de la communauté en âge de fréquenter l'enseignement préscolaire.

Les retombées de la campagne « Preschool for All » (Maternelle pour tous) au Monténégro

Le Monténégro a mis en place un cadre élargi pour le développement d'une éducation préscolaire équitable et de qualité, dont l'un des axes principaux visait à accroître la demande en faveur de programmes d'éducation préscolaire de la part des parents/familles. À cette fin, le Ministère de l'éducation, avec l'aide de plusieurs partenaires, a lancé et mené la campagne « Preschool for All » en 2015 et 2016. Cette campagne ciblait les municipalités du nord du pays, où la pauvreté est la plus grande et où la scolarisation était la plus faible. Cette campagne visait à accroître la participation en sensibilisant les parents et les familles à l'importance de l'enseignement préscolaire⁵⁴.

Cette campagne s'est appuyée sur une approche innovante et diversifiée qui incluait notamment des spectacles musicaux et des représentations théâtrales dans les centres-ville. Ces événements s'accompagnaient d'une présentation des services d'éducation préscolaire dans des espaces

ouverts, afin que les parents et les enfants puissent les essayer eux-mêmes. Par ailleurs, l'implication directe des grands-parents, des enseignants du secteur préscolaire, des futurs enseignants et des artistes, qui se sont efforcés de promouvoir l'importance de l'éducation préscolaire, a largement contribué à la réussite de la campagne. Dans le nord du Monténégro, de nombreux enfants vivent au sein de leur famille élargie, et les grands-parents s'occupent souvent d'eux quand les deux parents travaillent. Il était donc essentiel de valoriser le rôle des grands-parents et de les faire participer à la campagne.

Dans cinq municipalités ciblées par la campagne, la participation aux programmes d'enseignement préscolaire a augmenté de 20 % en moyenne en 2015 par rapport à l'année précédente. En 2016, le nombre d'enfants inscrits a augmenté de 22 % par rapport à 2015⁵⁵. Il convient de noter que cette campagne s'est accompagnée de réformes politiques et programmatiques systémiques et globales, lesquelles ont également contribué à la réussite de l'initiative entreprise par le Monténégro pour accroître l'accès à l'éducation préscolaire.

Il est essentiel de considérer les familles comme des partenaires pour accroître la demande en faveur de l'accès universel à l'enseignement préprimaire et de services de qualité, mais aussi pour garantir la continuité de l'apprentissage entre la maison et l'école au fil du temps.



3.3 Les systèmes d'enseignement préprimaire nécessitent d'importantes mesures et améliorations

Les questions relatives au nombre d'enseignants, à la qualification et à la formation de ces derniers, à l'assurance qualité et à la mise en œuvre du programme d'enseignement constituent des aspects clés du système élargi de l'enseignement préprimaire. La façon dont le sous-secteur de l'enseignement préprimaire assure et favorise la qualité des services, dont il envisage le métier des enseignants du préprimaire et dont il promeut l'équité dans la prestation des services et la qualité au sens large sont des facteurs majeurs de l'élaboration de ce système (voir la figure 3.1).

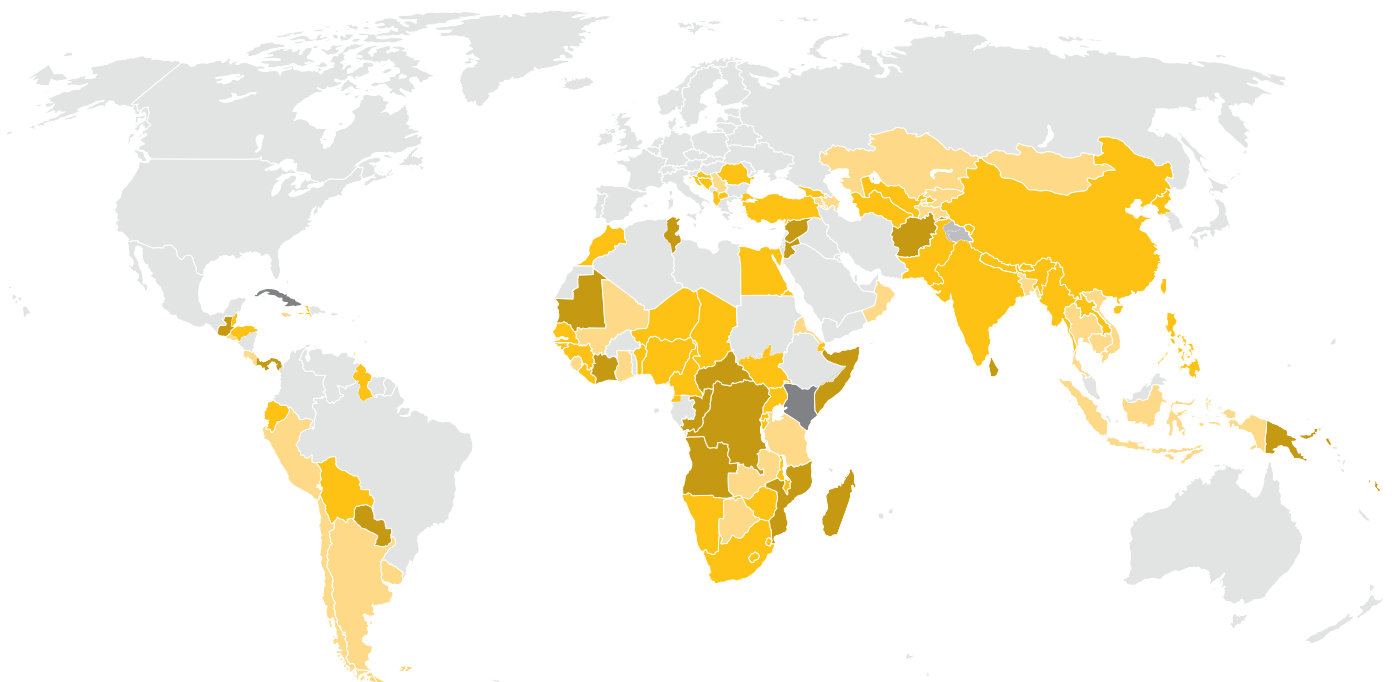
Les bureaux de pays de l'UNICEF travaillant dans le domaine de l'éducation préscolaire évaluent chaque année les systèmes d'enseignement préprimaire selon trois aspects :

- la politique, le leadership et le budget ;
- la gouvernance, notamment l'assurance qualité ;
- l'environnement d'enseignement et d'apprentissage⁵⁶.

Dans ces évaluations, quatre notes allant de « faible » à « excellent » sont attribuées à chacun de ces aspects, en fonction de critères précis⁵⁷. Selon des données de 2017 recueillies auprès de 120 pays de programme de l'UNICEF concernant l'éducation préscolaire, 44 % des pays de programme de l'UNICEF dans le monde faisaient état d'une politique, d'un leadership et d'allocations budgétaires efficaces concernant les systèmes d'enseignement préprimaire. D'autre part, 36 % des pays de programme de l'UNICEF ont indiqué que le sous-secteur offrait des environnements d'enseignement et d'apprentissage positifs dans l'ensemble des programmes d'enseignement préprimaire, et que des formations destinées aux enseignants et des normes relatives aux programmes d'enseignement avaient notamment été établies, entre autres choses⁵⁸. En revanche, 30 % des pays seulement ont fait état d'une gouvernance et de mécanismes d'assurance qualité fonctionnels. La figure 3.7 présente une répartition mondiale des pays de programme de l'UNICEF en

Figure 3.7
Efficacité de la gouvernance des systèmes d'éducation préscolaire dans les pays de programme de l'UNICEF

Valeurs SMQ 1 2 3 4 Données non disponibles



Remarque : Cette carte ne représente en aucune manière la position de l'UNICEF sur la situation juridique des pays ou territoires représentés ou sur la délimitation de leurs frontières. La ligne en pointillés représente approximativement la ligne de démarcation du Jammu-et-Cachemire, convenue entre l'Inde et le Pakistan. Le statut définitif du Jammu-et-Cachemire n'a pas encore été décidé par les parties. La frontière définitive n'a pas encore été déterminée entre le Soudan et le Soudan du Sud. Le statut définitif de la zone d'Abeyi n'a pas encore été établi.

Source : questions de suivi stratégique de l'UNICEF, 2017.

fonction de l'évaluation de cet aspect essentiel ; elle montre que la plupart des régions ont d'importantes difficultés à traiter ces questions de manière systématique. Selon cette analyse, l'élaboration d'un sous-secteur préprimaire efficace demandera aux gouvernements et aux partenaires d'importants efforts : de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure devront commencer par établir les bases d'un système d'enseignement préprimaire, tout en s'attaquant aux problèmes persistants dans l'ensemble du secteur de l'éducation. Ils devront également se pencher sur les questions fondamentales de la gouvernance et de l'assurance qualité, tout en prenant des mesures afin de recruter et de garder des éducateurs efficaces, et en veillant à ce que les environnements d'enseignement et d'apprentissage soient favorables aux jeunes enfants. Il est essentiel pour les pays d'examiner le fonctionnement global du sous-secteur préprimaire et de parvenir à un équilibre entre les trois aspects mentionnés précédemment.

Pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel, les gouvernements doivent d'abord élaborer un

plan de mise en œuvre des services préprimaires, cohérent et fondé sur des données, incluant dans l'idéal une vision à court et à long terme du sous-secteur dans son ensemble. En plus de définir des objectifs clairs et réalistes pour le sous-secteur, un plan de mise en œuvre solide inclut également des considérations pratiques en ce qui concerne la qualité et la durée des programmes, ainsi que les capacités et les financements nécessaires pour atteindre ces objectifs.

Les capacités techniques institutionnelles peuvent être développées progressivement pour appuyer la mise en œuvre du plan du sous-secteur. Il est essentiel d'investir dans le renforcement des capacités globales du système pour assurer l'assurance qualité ; une grande partie de cet investissement doit se faire au niveau du district ou du groupe/de l'école, sous forme de formations, de coaching et de visites de supervision des éducateurs. Pour garantir une cohérence entre les programmes, ainsi qu'une base financière solide et une gestion efficace du personnel, la mise en œuvre du plan du sous-secteur doit être, dans l'idéal, menée par le même ministère que celui chargé de l'enseignement primaire dans son ensemble – le plus souvent, le Ministère de l'éducation⁵⁹.

Un travail conséquent attend les gouvernements et les partenaires pour garantir la qualité : de nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure devront commencer par établir les bases d'un système d'enseignement préprimaire, tout en s'attaquant aux problèmes persistants dans l'ensemble du secteur de l'éducation.

En **Éthiopie**, l'amélioration de l'accès à l'enseignement préprimaire observée ces dernières années découle d'engagements politiques appuyés par un plan de mise en œuvre (le Plan et les principes directeurs stratégiques opérationnels)⁶⁰. Ce document présente les aspects opérationnels à considérer ainsi que les mesures à court et à long terme qui doivent être prises pour généraliser l'accès à l'enseignement préprimaire. Il décrit également la façon dont les stratégies transitoires doivent être progressivement abandonnées à mesure que le sous-secteur se développe. De même, le **Népal** a pu améliorer la scolarisation dans l'enseignement préprimaire grâce à des plans de mise en œuvre rigoureux et budgétisés, qui ont été intégrés à d'autres plans plus larges relatifs au secteur éducatif. D'autres pays, comme le Ghana, le Mali, le Monténégro, ont adopté la même approche : renforcer les politiques au moyen de plans de mise

en œuvre systématiques et exhaustifs relatifs au sous-secteur, afin de veiller à ce qu'une attention suffisante soit accordée au renforcement des capacités et à la qualité.

Pour établir de solides systèmes d'enseignement préprimaire, les gouvernements doivent chercher à tirer parti des capacités techniques des partenaires afin d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes d'enseignement efficaces, des normes de qualité et des mécanismes d'assurance qualité. Le soutien apporté par les partenaires externes doit en priorité aider les gouvernements à acquérir les capacités techniques et de coordination nécessaires pour gérer divers prestataires de services et pour offrir un accompagnement renforcé en temps réel aux enseignants recrutés dans le cadre de la stratégie transitoire, laquelle doit être délaissée dès que les ressources le permettent.

Les gouvernements doivent considérer les questions relatives à la qualité comme un moyen de renforcer les systèmes et élaborer un plan de mise en œuvre solide afin d'appuyer les initiatives politiques.



3.4 Mettre en œuvre des stratégies visant à faire progresser à la fois l'accessibilité et la qualité de l'enseignement préprimaire

La cible 4.2 des ODD vise à faire en sorte que, d'ici à 2030, toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préprimaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire. Ce rapport met l'accent sur deux aspects – **« l'universalité de l'accès »** et **« la qualité »** – et insiste sur le fait que ces concepts sont étroitement liés et se renforcent mutuellement.

L'enseignement préprimaire crée une passerelle unique entre le foyer des enfants et l'enseignement primaire. Les normes de qualité établies dans l'enseignement préprimaire peuvent avoir des effets considérables sur la qualité de l'ensemble du système éducatif. Il s'agit notamment de mettre en place des réseaux de soutien et un dispositif d'accompagnement des enseignants au niveau local ; d'élaborer de solides mécanismes d'assurance qualité couvrant à la fois le secteur public et le secteur privé ; de mettre l'accent sur l'amélioration des résultats psychosociaux et d'apprentissage ; et d'utiliser les données pour orienter la prise de décisions. Tous ces facteurs contribuent à établir des précédents en mesure d'intensifier l'effet de l'enseignement préprimaire sur les structures d'apprentissage ultérieures.

Ce n'est qu'en investissant dans la qualité à mesure que le système se développe, et non pas après, que les parties prenantes peuvent trouver le juste équilibre entre accessibilité

1

Élaborer de solides plans de mise en œuvre pour le sous-secteur de l'enseignement préprimaire, afin d'appuyer les engagements politiques. Il est nécessaire d'investir massivement dans la qualité et le renforcement des capacités à mesure que le système se développe, et non pas après. Par ailleurs, il est essentiel de renforcer les capacités techniques et de coordination du gouvernement pour faire en sorte que ce dernier soit en mesure de contrôler la qualité, d'offrir un accompagnement renforcé en temps réel aux enseignants et de développer le système d'enseignement préprimaire au fil du temps.

2

Élaborer des stratégies solides visant à accroître et à soutenir le personnel de l'enseignement préprimaire. Sur le court terme, il est possible de recruter davantage d'enseignants qui ne possèdent pas les qualifications initiales requises afin de développer le système, ce qui devra être compensé par des investissements en faveur d'un programme de mentorat en cours d'emploi et de perfectionnement professionnel continu intensif. Cette approche doit s'accompagner d'une stratégie à plus long terme visant à relever progressivement le niveau de qualification des enseignants et à garder le personnel qualifié.

3

Définir des normes de qualité claires applicables au sous-secteur et mettre en place un cadre fonctionnel pour assurer un contrôle régulier des programmes d'enseignement préprimaire, à la fois dans le secteur public et dans le secteur non public/privé. L'un des objectifs majeurs doit être d'abaisser progressivement le taux d'encadrement afin qu'il ne dépasse pas 20 élèves pour un enseignant.

4

Consacrer au moins 25 % du budget ordinaire de l'enseignement préprimaire aux dépenses non salariales, de manière à pouvoir donner la priorité à des investissements favorisant la qualité, telles que la formation des enseignants et l'accompagnement en cours d'emploi, la conception des programmes d'enseignement, les supports d'apprentissage et d'enseignement et les mécanismes d'assurance qualité.

5

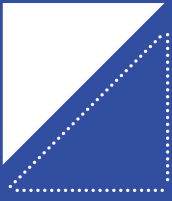
Renforcer la coopération avec les familles pour qu'elles participent activement au développement et à l'éducation de leurs enfants, de manière à ce qu'elles puissent renforcer la demande, exiger des programmes d'éducation préscolaire de qualité et améliorer le soutien à l'apprentissage reçu à la maison.

6

Renforcer les programmes d'enseignement pour faire en sorte qu'ils adoptent une approche inclusive et globale de l'apprentissage et du développement, axée sur l'enfant et alignée avec les premières années de primaire. Les programmes d'enseignement doivent être suffisamment flexibles pour s'adapter aux situations locales et encourager l'innovation et le partage entre les prestataires.







Chapitre 4

Première étape vers l'ODD 4 :

Investir massivement en faveur de l'enseignement préprimaire

Le présent chapitre offre un aperçu des tendances actuelles en matière de financement de l'enseignement préprimaire. Il montre que l'insuffisance des financements nationaux et internationaux entrave l'accès à un enseignement préprimaire de qualité et qu'une hausse majeure de ces financements est réalisable. À la base, le problème est double : Des fonds supplémentaires s'imposent de toute urgence et il est essentiel de déterminer comment ces fonds peuvent être utilisés le plus efficacement possible.

Au départ, cela souligne la nécessité pour les gouvernements d'évaluer la manière dont le financement est alloué et de trouver les moyens de mieux utiliser les fonds disponibles et, à terme, cela permettra de préparer les systèmes éducatifs à l'application la plus efficace possible d'un financement accru pour le sous-secteur préprimaire. Des exemples tirés d'expériences nationales sont présentés tout au long de ce chapitre. En conclusion, des recommandations politiques spécifiques sont émises afin de réorienter les schémas de financement vers l'enseignement préprimaire et de renforcer la gouvernance.

L'insuffisance de financements nationaux et internationaux entrave l'accès à un enseignement préprimaire de qualité. Cependant, des financements plus importants peuvent être obtenus en accordant la priorité au sous-secteur lors de la prise de décisions budgétaires et en renforçant sa gouvernance et sa responsabilité.

4.1 Évaluer la persistance du sous-financement

L'enseignement préprimaire souffre d'un cruel manque de financements par rapport aux autres niveaux d'enseignement, notamment dans les pays à revenu faible et intermédiaire, tant du fait des gouvernements que des donateurs internationaux. Il y a plusieurs explications au manque de financement actuel, qui persiste malgré la rentabilité démontrée de l'enseignement préprimaire et l'importance qui lui est attribuée dans les ODD.

Les priorités budgétaires actuelles de la plupart des gouvernements ne tiennent pas compte de la valeur de l'enseignement préprimaire, souvent perçu comme étant en compétition financière avec d'autres niveaux d'éducation, plutôt que comme un sous-secteur stratégique clé, permettant de renforcer les résultats des autres sous-secteurs. Cependant, comme le montre ce chapitre, la solution pourrait venir d'une meilleure intégration du financement de l'enseignement préprimaire au sein du financement alloué à d'autres services éducatifs de base, et d'une meilleure compréhension des bénéfices que pourrait rapporter la hausse du financement préprimaire, pour ce qui est de la réalisation des objectifs, à tous les niveaux d'éducation.

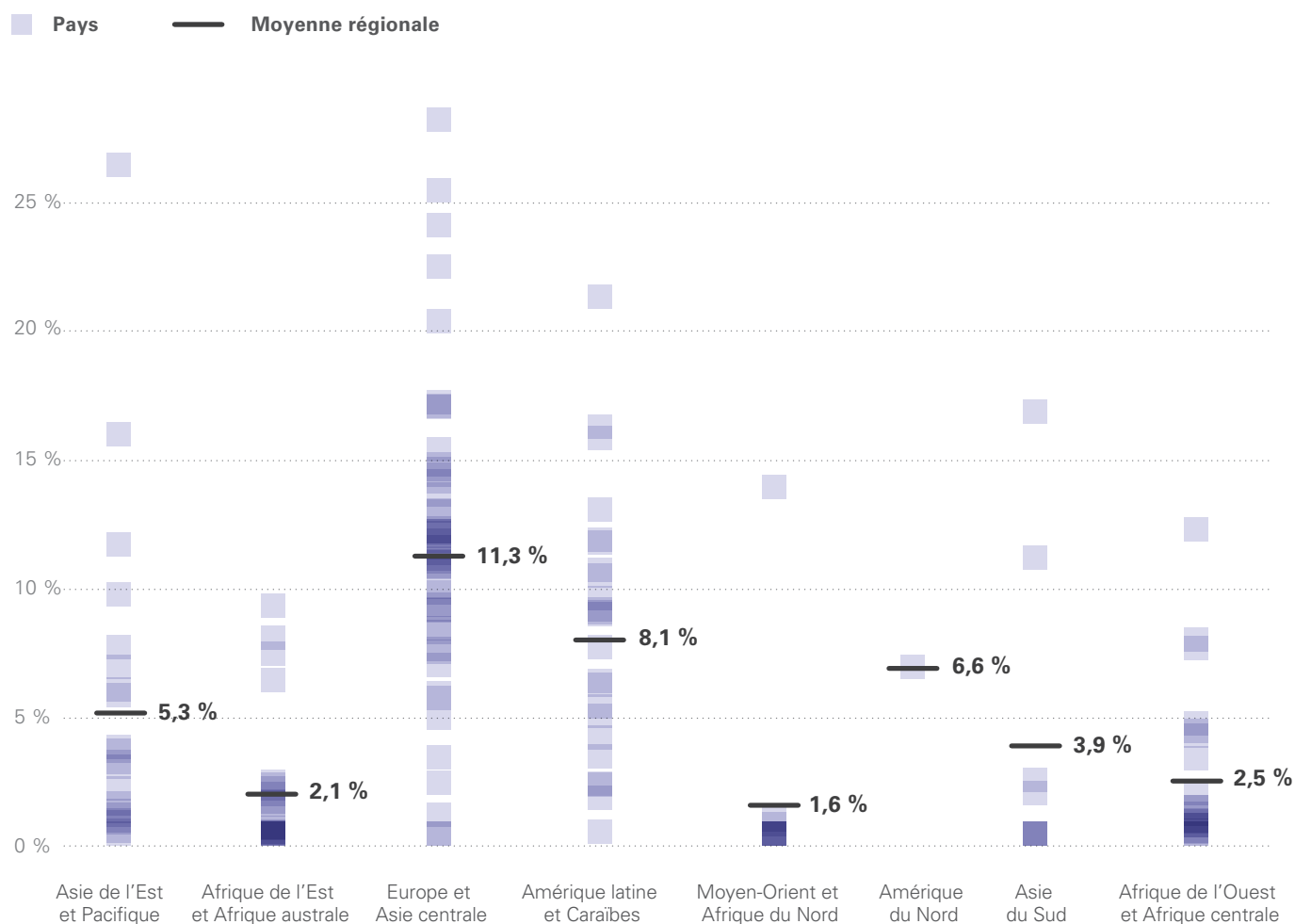
Il est évident qu'il convient d'inverser ces tendances. La Commission pour l'éducation, par exemple, estime que pour assurer l'accès universel à l'enseignement préprimaire dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure d'ici à 2030, un investissement annuel de 44 milliards de dollars serait nécessaire si les pays appliquaient les directives généralement recommandées^{1,2}. Toutefois, selon les données de 2015, les ressources combinées investies par les gouvernements et les donateurs dans l'enseignement préprimaire n'ont été que de 0,45 milliard de dollars chaque année dans les pays à revenu faible, et de 10,7 milliards de dollars dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure³.

Des analyses récentes indiquent un déficit d'investissement de près de 90 % dans les pays à revenu faible et de 75 % dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure.

La plupart des ressources nécessaires pour atteindre les objectifs des ODD en matière d'éducation, y compris pour l'enseignement préprimaire, doivent provenir des budgets gouvernementaux^{4,5}. Au niveau mondial, les dépenses intérieures consacrées à l'éducation exprimées en pourcentage du PIB ont légèrement augmenté, passant de 4,3 % en 2000–2005 à 4,7 % en 2010-2016. Cette tendance s'observe également dans les pays à revenu faible, où les dépenses consacrées à l'éducation ont augmenté, passant en moyenne de 3,4 % à 4,1 % du PIB au cours de la même période⁶. Malgré cette hausse des dépenses globales consacrées à l'éducation, le niveau des dépenses publiques consacrées à l'enseignement préprimaire reste extrêmement faible.

En 2017, en moyenne 6,6 % des budgets nationaux de l'éducation ont été alloués à l'enseignement préprimaire, de nombreuses régions en allouant moins de 3 %. La figure 4.1 présente les dépenses régionales en faveur de l'enseignement préprimaire. Les régions du Moyen-Orient et d'Afrique du Nord, d'Afrique occidentale et centrale et d'Afrique orientale et australe consacrent moins de 3 % de leurs budgets de l'éducation à ce sous-secteur. C'est beaucoup moins que les pays d'Europe et d'Asie centrale, où les gouvernements consacrent plus de 11 % de leurs budgets de l'éducation à l'enseignement préprimaire⁷.

Figure 4.1
Pourcentage de dépenses publiques pour l'enseignement préprimaire, par région



Remarque : Les couleurs foncées représentent des groupes de pays affichant des valeurs comparables.

Source : Calculs effectués par l'UNICEF à partir des données issues de la Base de données mondiale de l'ISU, 2018. Calcul reposant sur des moyennes simples.

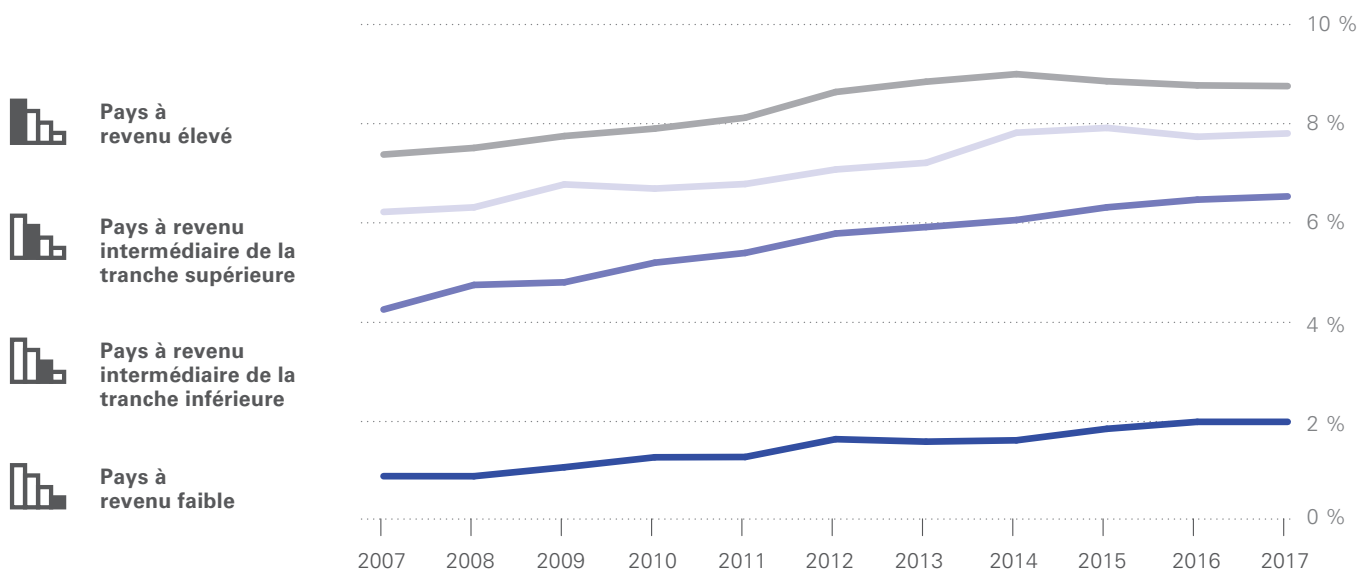
Le financement national de l'enseignement préprimaire a augmenté au cours des dix dernières années, mais il demeure encore trop faible. Les pays les plus pauvres sont les plus en retard dans ce domaine.

Globalement, le financement national de l'enseignement préprimaire a augmenté entre 2007 et 2017, mais il reste insuffisant pour toutes les catégories de pays (voir figure 4.2). Au cours des 10 dernières années, la part du budget de l'éducation consacrée à l'enseignement préprimaire dans les pays à revenu élevé était proche de celle recommandée par l'UNICEF, soit 10 %. Dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, cette part est passée de 4,2 % en 2007 à 6,5 % en 2017, ce qui a entraîné une croissance rapide du taux brut de scolarisation au cours de la même période. Dans les pays

à faible revenu, cette part est passée de 0,9 % en 2007 à un peu moins de 2 % en 2017, les investissements restant bien en-dessous des niveaux nécessaires.

Globalement, un changement progressif des priorités se dessine, ce qui devrait constituer une motivation essentielle pour inciter les partenaires extérieurs à réaliser des investissements importants à court et moyen termes, alors que les gouvernements rattrapent leur retard en investissant une part suffisante du budget de l'éducation dans le sous-secteur de l'enseignement préprimaire.

Figure 4.2
Pourcentage de dépenses publiques pour l'enseignement préprimaire, entre 2007 et 2017, par niveau de revenu



Source : Calculs effectués par l'UNICEF à partir des données issues de la Base de données mondiale de l'ISU, 2018.



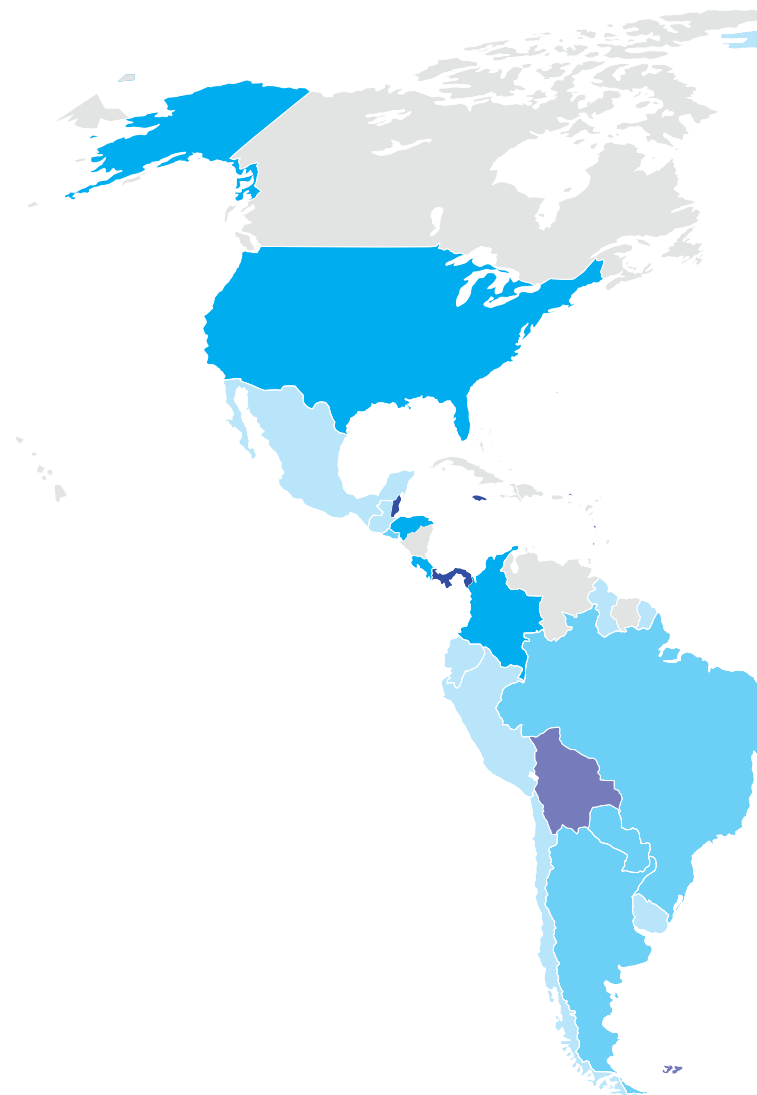
**Au niveau mondial, 38 %
des pays investissent
moins de 2 % de leur
budget d'éducation dans
l'enseignement préprimaire.**

À l'échelle mondiale, 56 pays sur 147 (38 %) investissent moins de 2 % de leur budget d'éducation dans l'enseignement préprimaire. La plupart d'entre eux sont des pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure. À l'opposé, 44 pays (30 %) consacrent plus de 10 % de leur budget d'éducation à l'enseignement préprimaire, soit le niveau recommandé sur le plan international (voir figure 4.3). Plus de la moitié sont des pays à revenu élevé ; quelques-uns sont des pays à revenu intermédiaire, dont la Géorgie, le Kirghizistan et l'Ukraine.

Quelques pays « champions » - dont la Mongolie, la Bulgarie et l'Équateur - ont réalisé des investissements exemplaires, en allouant respectivement 26 %, 25 % et 21 % de leur budget d'éducation à l'enseignement préscolaire.

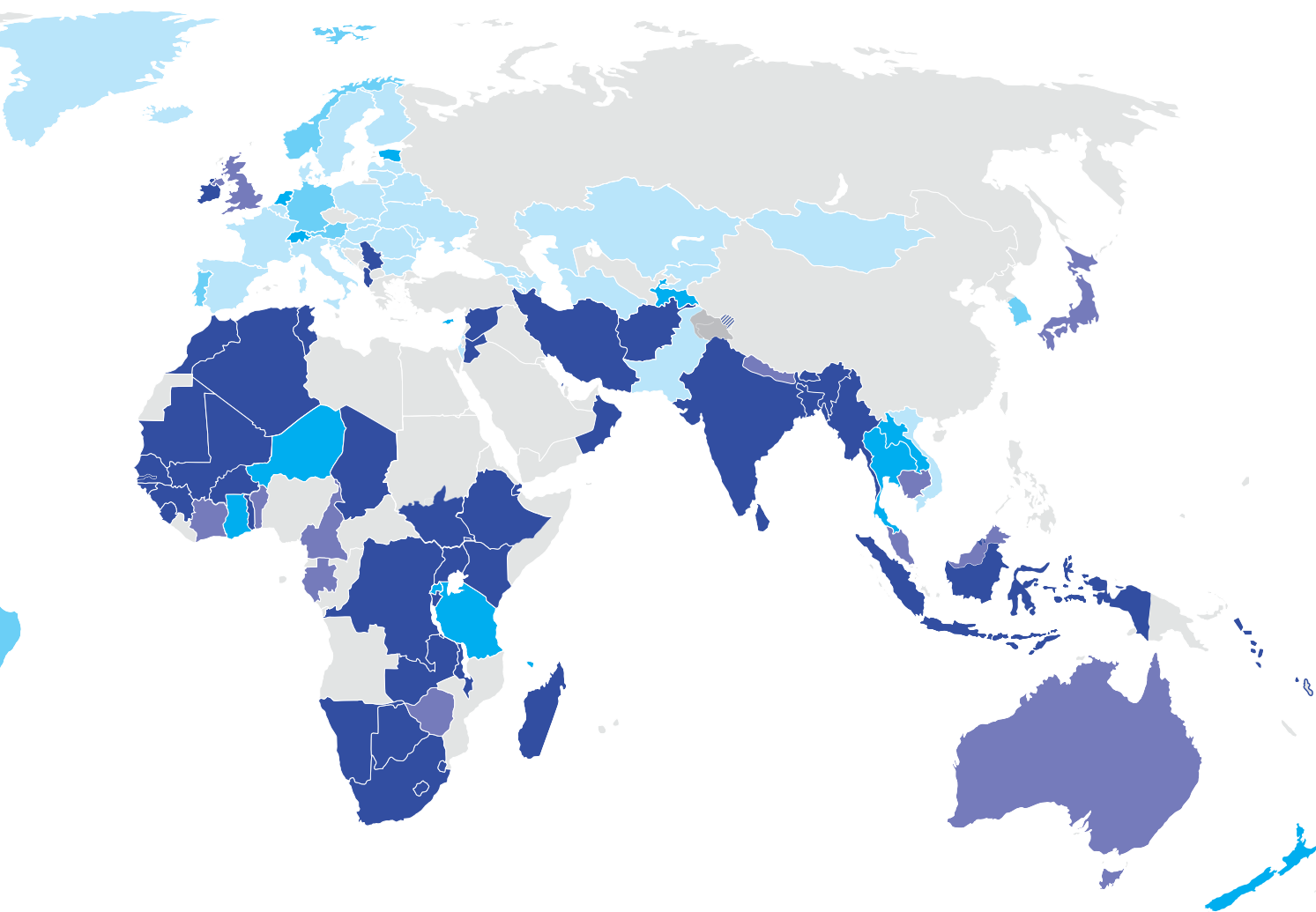
Il existe un lien majeur entre le montant des fonds alloués à l'enseignement préprimaire et le pourcentage d'enfants scolarisés dans un pays, même en tenant compte de la richesse du pays, de sa démographie et du budget global de l'éducation. En moyenne, et cela n'est pas une surprise, les pays qui enregistrent les taux de scolarisation les plus bas sont également ceux qui investissent le moins dans l'enseignement préprimaire. Cette corrélation est presque deux fois plus élevée pour les pays à revenu faible ou intermédiaire⁸. Il faut toutefois noter l'absence de données liées au financement, pour de nombreux pays, ce qui constitue un obstacle important à l'analyse ; la garantie, pour tous les pays, de l'existence de données fiables en termes de dépenses publiques dans ce sous-secteur constitue une condition préalable importante au déploiement à plus grande échelle.

Figure 4.3
Dépenses pour l'enseignement préprimaire en pourcentage des dépenses publiques totales, selon les pays



Les pays à faible revenu consacrent en moyenne moins de 2 % de leur budget d'éducation à l'enseignement préprimaire, tandis que les pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure y consacrent respectivement 9 % et 8 %, en moyenne.

0 % à 1,9 % 2 % à 4,9 % 5 % à 7,9 % 8 % à 9,9 % 10 % et plus Données non disponibles



Remarque : Cette carte ne représente en aucune manière la position de l'UNICEF sur la situation juridique des pays ou territoires représentés ou sur la délimitation de leurs frontières. La ligne en pointillés représente approximativement la ligne de démarcation du Jammu-et-Cachemire, convenue entre l'Inde et le Pakistan. Le statut définitif du Jammu-et-Cachemire n'a pas encore été décidé par les parties. La frontière définitive n'a pas encore été déterminée entre le Soudan et le Soudan du Sud. Le statut définitif de la zone d'Abyei n'a pas encore été établi.

Source : base de données mondiale de l'ISU, 2018.

4.2 La répartition des fonds entre les niveaux d'enseignement est très inéquitable dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure

Les gouvernements font des choix très différents quant à la répartition du financement entre les différents niveaux d'enseignement. De nombreux gouvernements allouent des ressources éducatives bien plus importantes aux groupes d'enfants les plus riches qu'aux plus pauvres et marginalisés (voir le paragraphe 2.1)⁹. Selon des analyses récentes, 46 % des ressources publiques consacrées à l'éducation dans les pays à faible revenu sont affectées aux 10 % d'élèves les plus instruits, qui sont souvent aussi les plus riches¹⁰.

L'enseignement préprimaire offre le retour sur investissement le plus élevé de tous les sous-secteurs de l'éducation¹¹ – il permet d'accroître les admissions à l'école primaire, renforce l'efficacité et améliore l'apprentissage¹². Mais en règle générale, quels que soient les niveaux de revenu du pays, l'enseignement préprimaire a bénéficié d'une part plus réduite du budget de l'éducation que l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur au cours des dix dernières années.

La tendance au sous-investissement dans l'enseignement préprimaire par rapport aux autres sous-secteurs est restée stable dans les pays à faible revenu, comme le montre la figure 4.4.

Moins de 1 % des enfants issus de la moitié la plus pauvre de la population auront accès à l'enseignement supérieur dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Pourtant, tous ces pays continuent de dépenser beaucoup plus pour l'enseignement supérieur que pour l'enseignement préprimaire¹³.

Comme le montre le graphique 4.5, les pays à faible revenu consacraient en moyenne en 2017 près de la moitié de leur budget d'éducation à l'enseignement primaire (46,9 %), 25,7 % à l'enseignement secondaire et 21,7 % à l'enseignement postsecondaire. Seul 1,95 % de ce budget était consacré à l'enseignement préprimaire.

Figure 4.4
Répartition des dépenses publiques pour l'enseignement, dans les différents sous-secteurs, entre 2007 et 2017, dans les pays à faible revenu

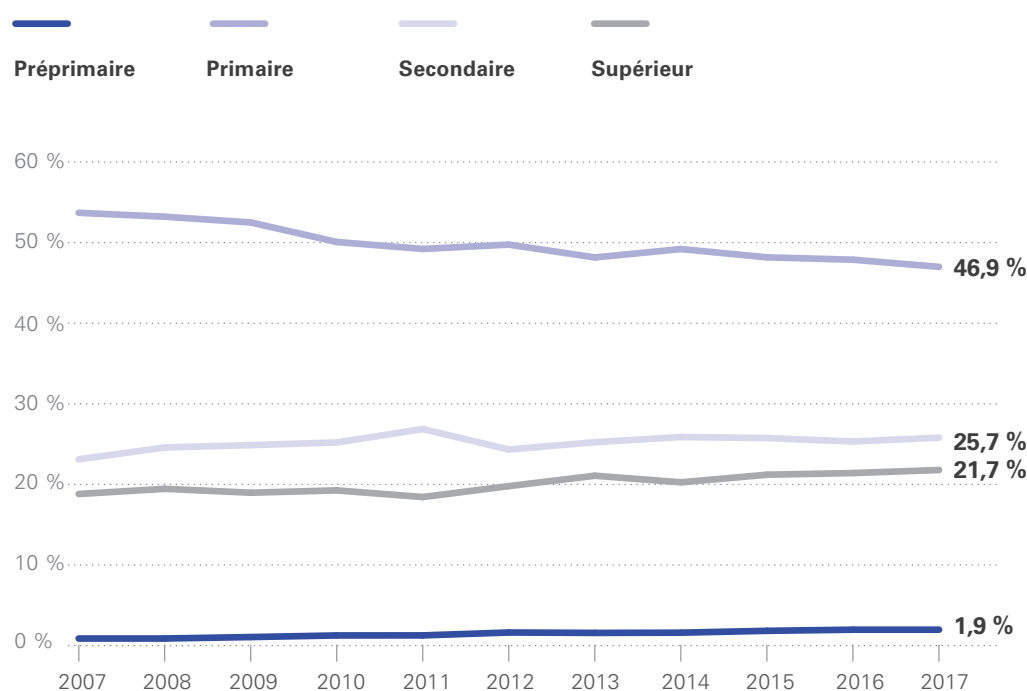
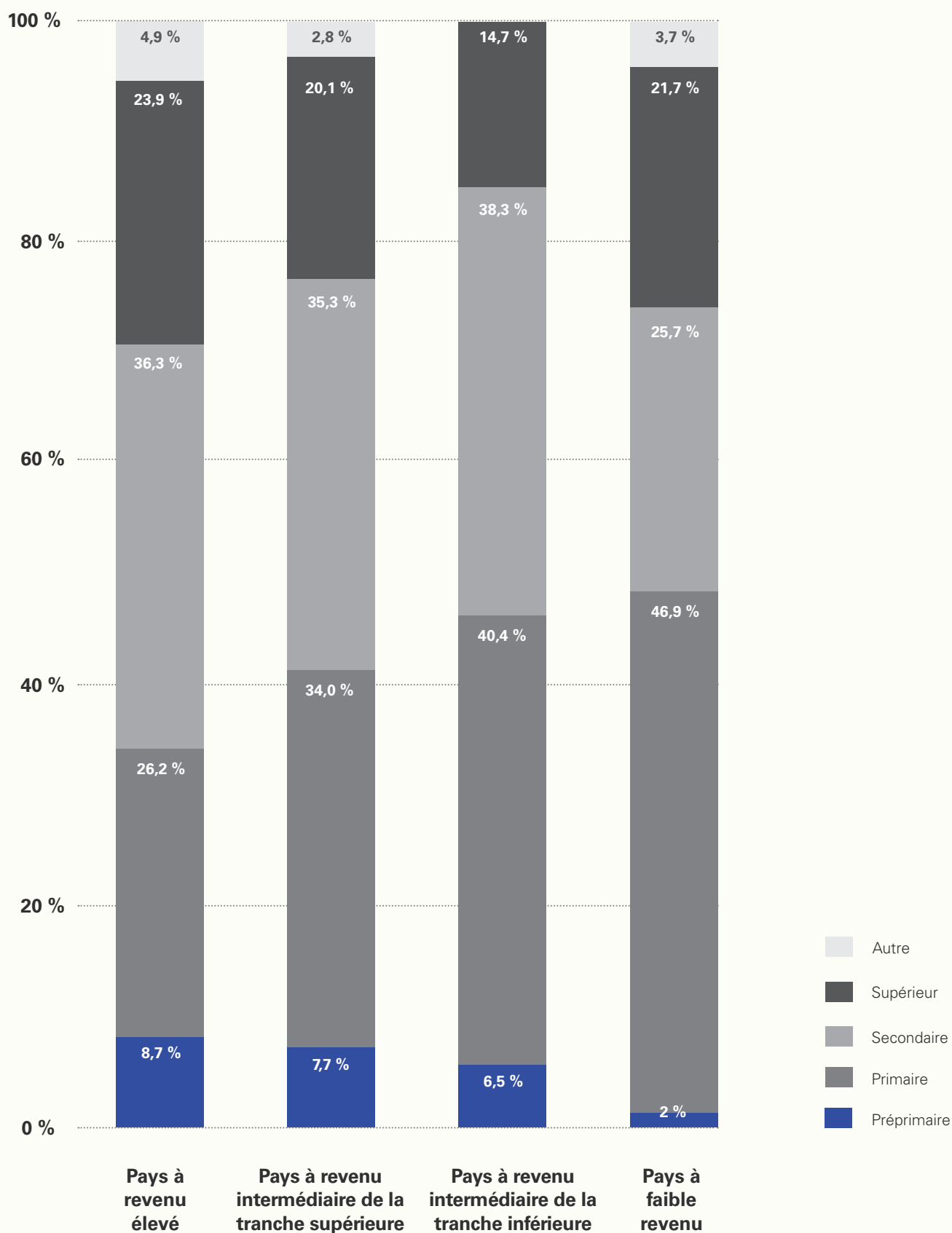


Figure 4.5

Répartition des dépenses publiques pour l'enseignement, dans les différents sous-secteurs, par niveau de revenu

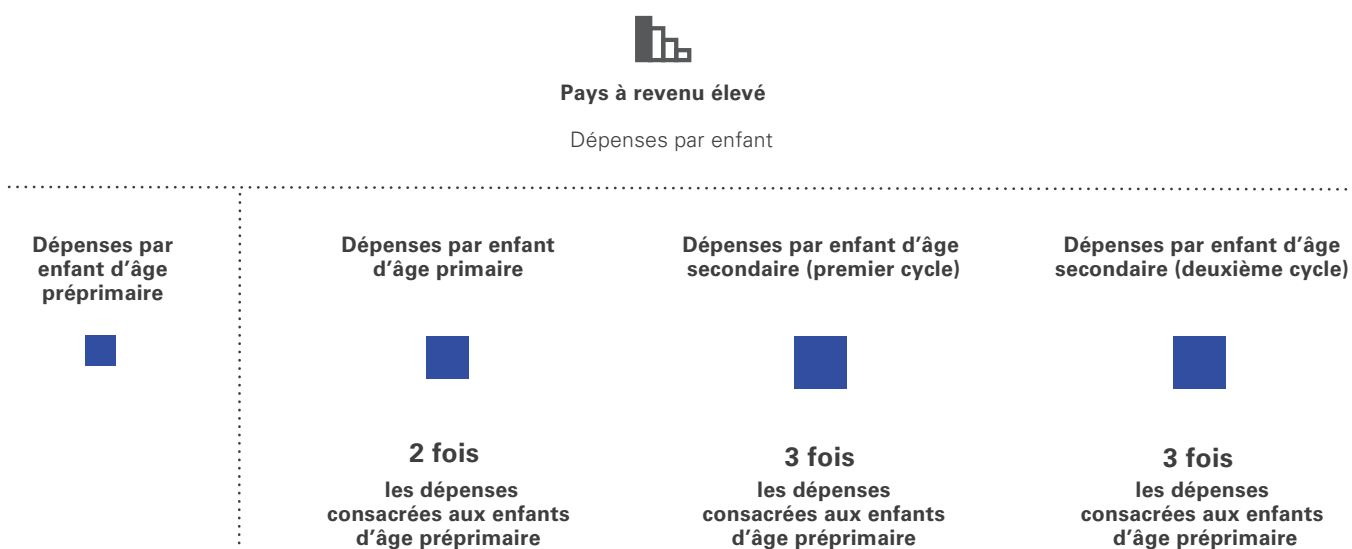


Les gouvernements font des choix très différents quant à la répartition du financement entre les différents niveaux d'enseignement. L'examen des budgets d'éducation par rapport aux populations cibles et aux niveaux d'éducation, révèle l'ampleur du sous-investissement actuel dans l'apprentissage préscolaire.

Les chiffres ci-dessus montrent que l'enseignement préprimaire reçoit beaucoup moins de ressources que les autres niveaux d'enseignement. On peut voir ce que cela signifie pour les enfants des différentes classes d'âge en examinant la part des budgets de l'éducation par enfant dans la population cible- c'est-à-dire la part du budget de l'éducation consacrée à un niveau d'enseignement par rapport à la taille de la population correspondante (par exemple : dépenses publiques d'éducation pour l'enseignement préprimaire par rapport au nombre total d'enfants en âge de suivre l'enseignement préprimaire dans la population). Il est ensuite possible d'effectuer des comparaisons selon les différents niveaux d'éducation.

Figure 4.6.a

Dépenses publiques d'éducation par enfant dans la population cible des pays à revenu élevé, par rapport aux dépenses publiques pour l'enseignement préprimaire, par enfant d'âge préprimaire



Remarque : Le calcul consiste à diviser le budget alloué au sous-secteur par le nombre d'enfants ayant l'âge officiel de scolarisation dans ce sous-secteur (Exemple : budget de l'éducation primaire/nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire dans la population) et à comparer ce chiffre à celui correspondant à l'enseignement préprimaire.

Source : Calculs effectués par l'UNICEF à partir des données issues de la Base de données mondiale de l'ISU, 2018.

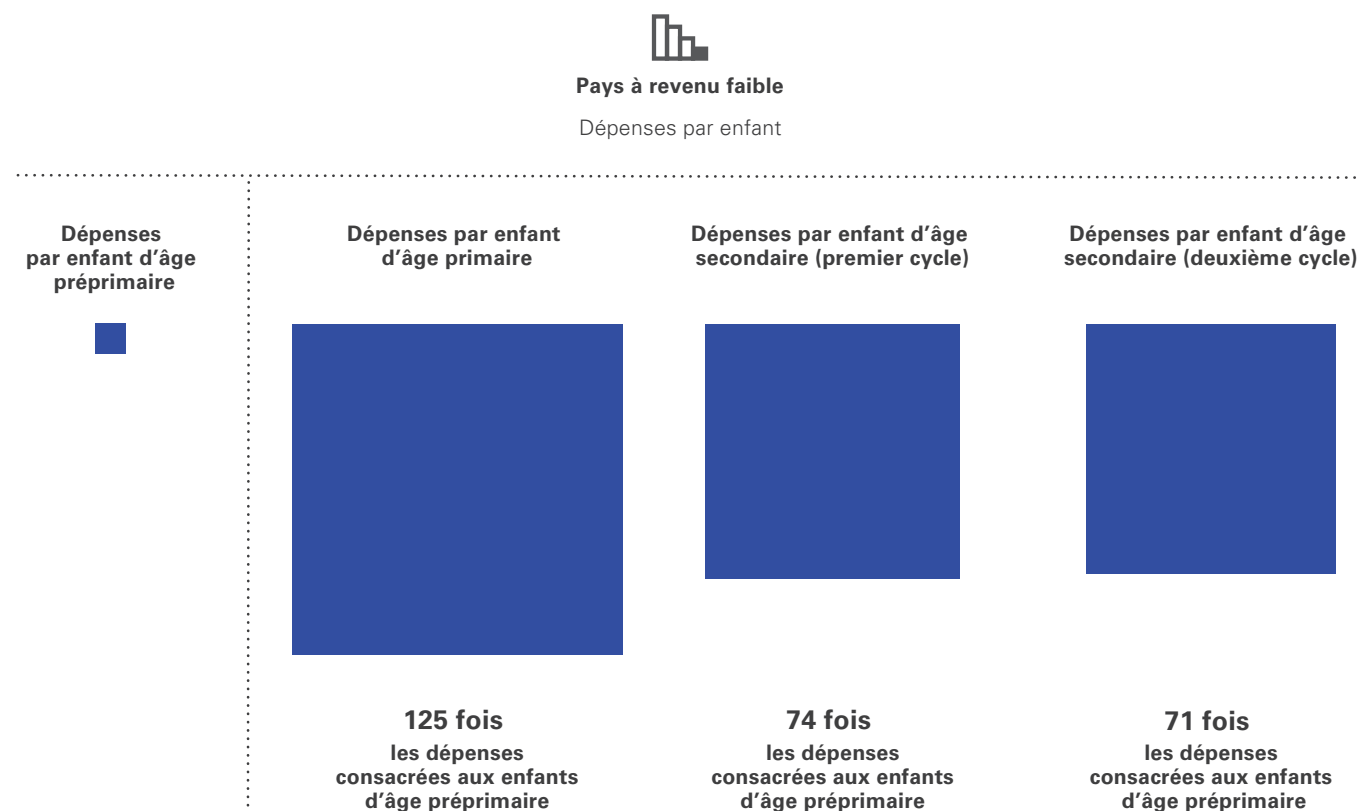
Étant donné les très faibles taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, il est important de ne pas se fier uniquement aux coûts unitaires traditionnels, qui se concentrent sur les dépenses d'éducation par rapport au nombre d'enfants inscrits et qui peuvent donner une image biaisée du niveau d'investissement dans l'enseignement pré-primaire¹⁴.

Dans la plupart des pays à revenu élevé, les dépenses d'éducation par enfant d'âge préprimaire (inscrit ou non dans un établissement) représentent environ la moitié des dépenses engagées par enfant en âge de fréquenter l'école primaire et secondaire, comme le montre la figure 4.6.a. Cela n'a rien d'étonnant, car les niveaux supérieurs représentent des coûts unitaires plus élevés du fait de la spécialisation des enseignants, d'équipements plus coûteux, etc.

La situation est très différente dans les pays à faible revenu, où les dépenses d'éducation par enfant d'âge préprimaire représentent environ 1 % des dépenses par enfant dans les niveaux supérieurs, comme le montre la figure 4.6.b¹⁵. L'annexe 4 présente une comparaison entre les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure ; cela permet de voir qu'il existe un juste milieu entre les extrêmes : en effet, certaines dépenses d'éducation par enfant d'âge préprimaire représentent entre 10 % (pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure) et 20 % (pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure) des dépenses par enfant fréquentant des niveaux d'enseignement plus élevés.

Figure 4.6.b

Dépenses publiques d'éducation par enfant dans la population cible des pays à faible revenu, par rapport aux dépenses publiques pour l'enseignement préprimaire, par enfant d'âge préprimaire



Pour parvenir à l'équité, les pays doivent s'employer à investir davantage dans l'enseignement préprimaire.

Les pays à faible revenu dépensent en moyenne près de 75 fois plus par enfant en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire et 71 fois plus par enfant en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire que par enfant d'âge préprimaire. Parmi les exemples extrêmes, au **Burkina Faso**, les dépenses du premier cycle du secondaire par enfant de la population cible sont 236 fois plus élevées que les dépenses équivalentes consacrées à un enfant d'âge préscolaire. Au **Mali** et en **Guinée**, les dépenses du deuxième cycle de l'enseignement secondaire par enfant de la population cible sont respectivement 173 fois et 155 fois plus élevées que les dépenses équivalentes consacrées à l'éducation d'un enfant d'âge préprimaire.

Les élèves fréquentant les niveaux d'enseignement supérieurs appartiennent majoritairement aux quintiles de revenus les plus élevés¹⁶, tandis que les élèves qui ont le plus

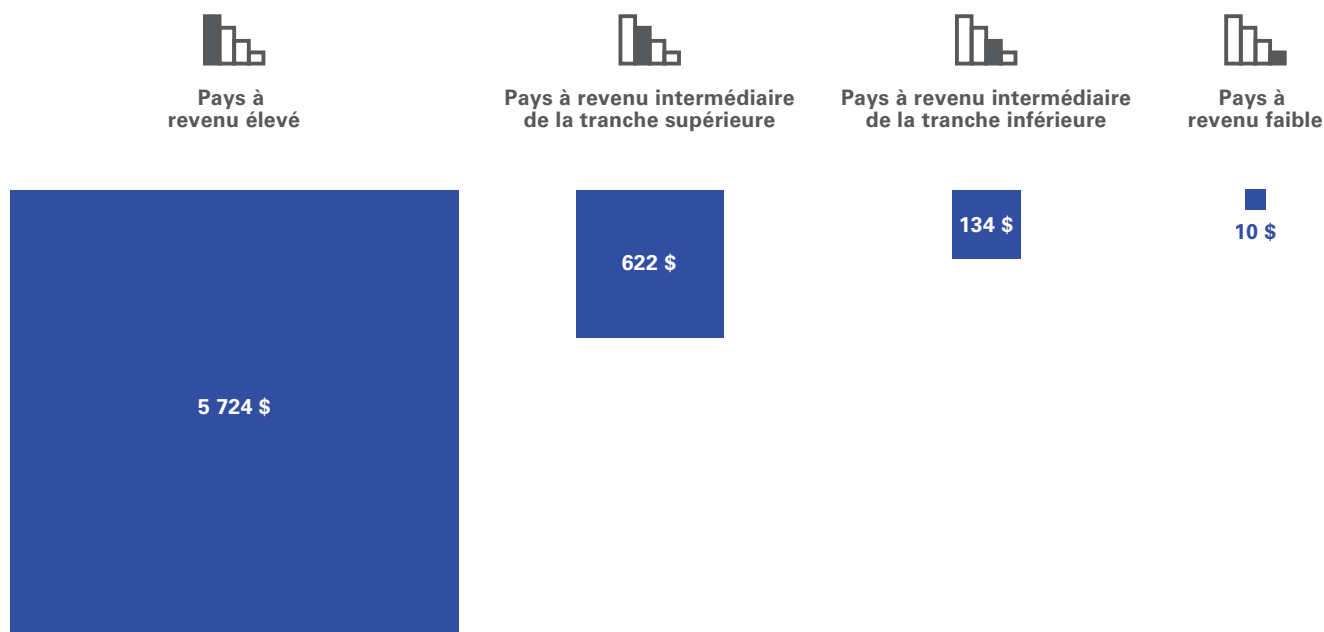
de mal à accéder à l'enseignement préprimaire appartiennent aux quintiles de revenus les plus faibles. Cela a de lourdes conséquences en termes d'équité.

Il existe toutefois un petit groupe de pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure où les dépenses par enfant de niveau préprimaire sont plus en adéquation avec les dépenses des niveaux supérieurs. C'est le cas notamment du **Ghana**, de la **Mongolie** et de la **République-Unie de Tanzanie**. La **Mongolie** a réussi à équilibrer son budget en faveur de la petite enfance et c'est l'un des rares pays à dépenser plus par enfant d'âge préprimaire de la population cible que par enfant en âge de fréquenter le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. En **République-Unie de Tanzanie**, la part des dépenses d'éducation par enfant du deuxième cycle du secondaire dans la population cible ne représente que 2,2 fois la part des dépenses d'éducation par enfant de niveau préprimaire - ce qui correspond à la répartition des budgets d'éducation de la plupart des pays à revenu élevé.

Compte tenu de ce qui est réellement dépensé par enfant aux différents niveaux d'éducation, il n'est pas surprenant de constater que les pays à faible revenu dépensent beaucoup moins que d'autres pays par enfant d'âge préprimaire, comme le montre la figure 4.7.

Figure 4.7

Dépenses publiques moyennes pour l'enseignement préprimaire, par enfant d'âge préprimaire, par niveau de revenu



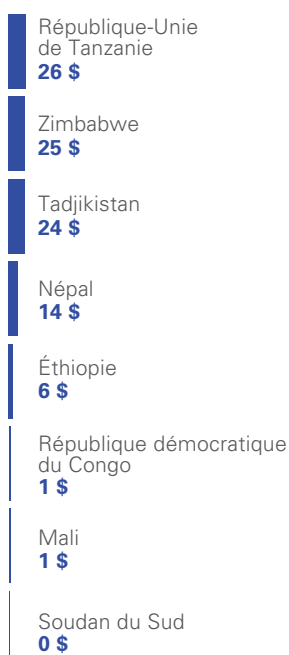
Le montant absolu des dépenses par enfant dans l'enseignement préprimaire varie considérablement d'un pays à l'autre, même si les pays affichent un PIB similaire. Parmi les pays à faible revenu, la République démocratique du Congo, le Mali et le Soudan du Sud dépensent en moyenne moins de 1 dollar par an et par enfant d'âge préprimaire, tandis que le Tadjikistan, la République-Unie de

Tanzanie et le Zimbabwe dépensent plus de 20 dollars. Des disparités similaires sont mises en évidence dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure. Par exemple, la République de Moldova dépense environ 656 dollars par enfant d'âge préscolaire, suivie de la Mongolie (437 dollars). En revanche, le Cambodge et le Lesotho dépensent moins de 10 dollars par enfant d'âge préprimaire (voir figure 4.8).

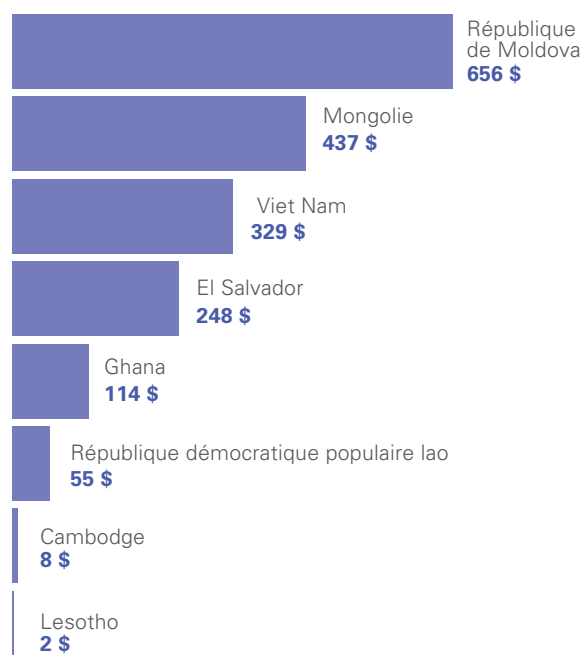
Figure 4.8

Dépenses publiques pour l'enseignement préscolaire, par enfant d'âge préprimaire (inscrit ou non dans un établissement) dans les pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure, disposant de données

Pays à revenu faible



Pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure



Pour améliorer la situation de l'enseignement préprimaire, il ne suffit pas de transférer de l'argent d'un sous-secteur à l'autre - dans de nombreux pays à faible revenu, l'enseignement secondaire nécessite également des investissements accrus pour répondre aux besoins des élèves du primaire passant au niveau supérieur et pour améliorer progressivement les qualifications des éducateurs requis dans le sous-secteur du préprimaire. En outre, même si l'enseignement primaire reçoit une part importante des budgets de l'éducation, de nombreux pays à faible revenu connaissent encore des taux d'achèvement du cycle primaire faibles et des niveaux d'apprentissage bas¹⁷.

Les stratégies visant à accroître le financement préprimaire pourraient inclure la réduction du coût unitaire des niveaux supérieurs à la charge du gouvernement, l'éducation par l'innovation, une plus grande efficacité et des mécanismes de partage des coûts qui privilégient l'utilisation des ressources publiques au profit des populations les plus marginalisées. Dans la pratique, il peut être difficile de réorienter les dépenses de l'enseignement primaire ou secondaire, mais les décideurs peuvent envisager de geler les dépenses à ces niveaux tout en augmentant celles de l'enseignement préprimaire pour relancer le sous-secteur. Le financement de ce sous-secteur est également lié aux gains d'efficacité réalisés dans les sous-secteurs primaire et secondaire, associés aux avantages découlant de l'augmentation du nombre d'inscriptions dans l'enseignement préprimaire.

Comme indiqué au chapitre 1, de nombreux pays paient déjà pour une forme d'enseignement préprimaire inefficace, car la scolarisation à un âge précoce dans le primaire est courante, de même que le redoublement et l'abandon scolaire. Les pays pourraient potentiellement se permettre de développer l'enseignement préprimaire en réorientant vers ce sous-secteur les ressources qui sont

actuellement gaspillées en redoublement et en surplus d'inscriptions dans les petites classes du primaire¹⁸.

Ces compromis démontrent qu'il est nécessaire d'envisager le financement du secteur de l'éducation dans son ensemble et d'appréhender les enjeux du financement de l'enseignement préprimaire dans le cadre de stratégies plus larges visant à améliorer l'efficacité interne et le financement en faveur des populations pauvres. Néanmoins, une augmentation importante des dépenses par enfant, en particulier dans les pays à faible revenu et dans un certain nombre de pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, devrait constituer un aspect essentiel du plan de financement de l'enseignement préprimaire, en vue de garantir la réalisation des objectifs de qualité pertinents (*voir chapitre 3*).

Financement de l'enseignement préprimaire dans les situations d'urgence

Depuis longtemps, on reconnaît l'importance de l'enseignement préprimaire dans les situations d'urgence pour promouvoir le développement psychosocial et cognitif, ainsi que les compétences pratiques concernant la tolérance, la prise en compte du genre et la coopération. En 2015, on estimait à 16 millions le nombre de nourrissons nés au cours d'un conflit. Pourtant, en 2016, seuls 10 des 38 plans d'intervention humanitaire, appels éclairs et plans d'aide aux réfugiés faisaient mention du développement de la petite enfance, de l'éducation préscolaire ou d'une terminologie similaire¹⁹. Le manque de financements disponibles pour l'enseignement préprimaire dans les situations d'urgence est déterminant et réclame l'attention immédiate des gouvernements et des donateurs.

Pour augmenter le financement de l'enseignement préprimaire, les gouvernements doivent envisager le financement du secteur de l'éducation dans son ensemble et appréhender les enjeux de l'enseignement préprimaire dans le cadre de stratégies plus larges visant à améliorer l'efficacité interne et le financement en faveur des pauvres.

4.3 Le fait de ne pas considérer l'enseignement préprimaire comme un bien commun crée une dépendance vis-à-vis des contributions des familles

Il est souvent difficile d'obtenir une vue d'ensemble du niveau total des dépenses intérieures consacrées à l'enseignement préprimaire, car les données sur les dépenses publiques n'incluent pas les contributions des ménages ni les autres apports privés. Cependant, il est clair que les ménages fournissent d'importantes contributions à l'enseignement préprimaire dans de nombreux pays²⁰.

Une étude récente portant sur quatre zones périurbaines d'Afrique subsaharienne²¹, a révélé, par exemple, le taux étonnamment élevé de 84 % d'enfants de trois à six ans, dans le bidonville de Mukuru à Nairobi, inscrits dans une école maternelle ; mais 94 % d'entre eux fréquentaient des écoles privées informelles, ce qui représente une charge financière très lourde pour leurs familles. Les familles pauvres risquent également de bénéficier de services de médiocre qualité dispensés par des écoles privées.²² L'étude a révélé que les familles ghanéennes, kényanes et nigérianes consacraient environ 20 % du PIB par habitant aux dépenses liées à l'enseignement préscolaire. Dans de nombreux autres pays, les ménages paient des frais et fournissent un soutien en nature et des contributions volontaires. Ces participations des ménages peuvent contribuer à soutenir l'enseignement préprimaire, mais elles sont souvent lourdes à porter et conduisent à des prestations inéquitables et de qualité médiocre.

Les données issues des comptes de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire, du Népal, d'Ouganda et du Viet Nam, offrent un aperçu inhabituel sur les dépenses nationales des ménages en matière d'enseignement préprimaire. L'analyse du sous-secteur montre clairement que les pays dépendent des ménages pour son financement. Au Népal et en Ouganda, par exemple, les contributions des ménages représentaient une large part des dépenses nationales totales pour l'enseignement préprimaire. Au Viet Nam, elles représentaient 21 % du total des dépenses nationales pour le préprimaire²³.

Au Népal, les ménages contribuaient en moyenne pour 63 % aux dépenses de l'enseignement préprimaire, et pour seulement 36 % aux dépenses de l'enseignement primaire. En Ouganda, ils contribuaient pour près de 100 % aux dépenses de l'enseignement préprimaire, mais seulement pour 52 % à celles du primaire et pour 63 % à celles du secondaire²⁴.

La charge financière pesant sur les ménages est beaucoup plus lourde au niveau de l'enseignement préprimaire qu'aux autres niveaux, dans tous les pays.

Le sous-investissement du secteur public dans l'enseignement préprimaire signifie que les ménages ont dû assumer une large part des coûts de scolarisation de leurs enfants, dans la plupart des pays. En théorie, ces contributions privées pourraient améliorer l'équité si les rares ressources publiques étaient ensuite orientées vers les enfants les plus pauvres et les moins favorisés²⁵. Mais c'est rarement le cas.

Dans certains pays à faible revenu, tels que le Tchad, Madagascar, le Malawi et le Mali, l'enseignement supérieur bénéficie de façon disproportionnée aux familles riches, en étant presque totalement subventionné par le gouvernement, tandis que les ménages pauvres sont invités à contribuer de manière significative à la scolarisation préprimaire²⁶. Au Malawi, par exemple, les familles doivent souvent fournir de la nourriture ou entretenir les infrastructures matérielles, et les communautés doivent contribuer financièrement au salaire des enseignants²⁷. Ce déséquilibre contribue à perpétuer les inégalités au sein de la société alors qu'un large accès à l'enseignement préprimaire permettrait de réduire ces inégalités.

4.4 Les carences du sous-secteur en matière de gouvernance et de capacités freinent l'amélioration du financement

La décentralisation des pouvoirs en matière d'enseignement préprimaire se fait souvent sans le financement suffisant ni la gouvernance adéquate pour fournir des services de qualité. Ces dernières années, un certain nombre de pays ont confié l'enseignement préprimaire à des administrations infranationales sans nécessairement assurer un financement suffisant ni clarifier les liens et les responsabilités entre administrations nationales et locales. Bien que la décentralisation permette aux niveaux administratifs inférieurs de définir la façon dont ils souhaitent financer et mettre en œuvre des programmes, elle est souvent réalisée sans l'investissement nécessaire dans les capacités au niveau local et sans les ressources suffisantes pour mettre en place les services, en raison de la faible priorité accordée à ce sous-secteur.

Au Kenya, la récente délégation de pouvoirs au profit des comtés pour le développement de la petite enfance et la

mise en place de services d'éducation a obligé à mobiliser des ressources. Le projet de loi sur l'éducation de la petite enfance (County Early Childhood Education Bill), adopté en 2014, confiait aux comtés la responsabilité de fournir des services d'éducation de la petite enfance. Cependant, le gouvernement central n'a pas alloué les ressources suffisantes aux comtés qui ont été incapables de mettre en place les services prévus. Dans le comté de Nairobi, par exemple, le manque de financement a limité la scolarisation dans l'enseignement public préprimaire à 12 000 enfants seulement, alors que plus de 250 000 enfants étaient admissibles en 2014²⁸. D'autre part, il y a eu une certaine confusion autour des responsabilités sur certains aspects de la prestation de services- par exemple, on ne sait pas si le gouvernement central demeure responsable de l'embauche et de la gestion des enseignants²⁹.

Alors que la décentralisation offre aux administrations de niveau inférieur davantage de flexibilité pour identifier la façon dont elles veulent financer et exécuter les programmes, elle est souvent mise en œuvre sans les financements ni le renforcement de capacités suffisants de la part du gouvernement central.

Lorsque les autorités locales sont déjà sous-financées, elles ne peuvent pas être tenues responsables des mauvais résultats dans la mise à disposition des services d'éducation. Sans ressources suffisantes, sans responsabilités claires et sans mécanismes de responsabilisation, les administrations de niveau inférieur risquent d'être incapables de mener à bien leurs engagements. Les administrations locales ayant

des actifs et des niveaux de capacité variables pour lever des fonds pour l'enseignement préprimaire, il est essentiel que le gouvernement central leur apporte un soutien supplémentaire. En Serbie, par exemple, le sous-financement des administrations locales a restreint la possibilité pour les familles à faible revenu d'inscrire leurs enfants dans l'enseignement préprimaire.

Serbie : les contraintes du système affectent de manière disproportionnée l'enseignement préprimaire

En Serbie, une loi sur l'éducation nationale prévoyait la décentralisation d'une certaine proportion du financement de l'éducation. Dans un pays où la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation était déjà inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE (4,5 % du PIB en Serbie, contre 5,5 % dans les pays de l'OCDE et 11 % de dépenses publiques consacrées à l'éducation en Serbie contre 12,9 % dans les pays de l'OCDE en 2012), cela a eu pour effet inattendu de réduire le financement global du sous-secteur de l'enseignement préprimaire.

Jusqu'en 2017, les administrations locales assumaient 80 % des

coûts de l'enseignement préprimaire des enfants jusqu'à cinq ans et demi. Les changements de législation opérés en 2017 ont ramené l'obligation de financement des administrations locales de « au moins 80 % » à « 80 % maximum », ce qui leur a permis de sous-investir dans l'enseignement préprimaire et de transférer la charge financière aux familles, ce qui risque de compromettre l'accès à la scolarisation et l'équité.

L'enseignement préprimaire est particulièrement exposé, car ce sous-secteur était moins développé dans le pays et avait des besoins plus importants. Cela a constitué un frein à la scolarisation, l'impact étant plus marqué pour les familles pauvres, et en particulier les Roms³⁰.

Afin de s'assurer que les ressources allouées sont suffisantes- et que les fonds sont utilisés efficacement - il faut des formules de financement transparentes, des mécanismes de responsabilité clairs et des capacités de gestion et de suivi robustes. Mais souvent, ces dispositifs ne sont pas en place. Au Népal, par exemple, le montant du financement accordé aux centres d'éducation préprimaire en milieu scolaire est censé dépendre de la conformité de ces centres aux normes convenues. Cependant, du fait de l'insuffisance des mécanismes de suivi, il est difficile, en

pratique, de baser les affectations de fonds sur ce critère³¹. En revanche, en Indonésie, un programme introduisant des dotations forfaitaires pour l'éducation préscolaire a révélé que les directives sur la façon d'utiliser les fonds aidaient les communautés à identifier les meilleurs moyens d'investir leur financement. Les montants susceptibles d'être consacrés aux infrastructures étant limités, les communautés bénéficiaires de ces dotations ont recherché d'anciens lieux à réaménager, ce qui a permis d'économiser sur le coût des installations³².

4.5 Les investissements externes dans l'enseignement préprimaire sont extrêmement limités

C'est le financement national qui devrait constituer la première source de financement en faveur de l'enseignement préprimaire pour atteindre les objectifs de développement durable. Cependant, la disponibilité du financement externe est également fondamentale, en particulier pour les pays les plus pauvres, qui connaissent les taux de scolarisation les plus faibles, les inégalités les plus fortes et le manque de financement le plus accentué.

Au cours des cinq dernières années pour lesquelles nous disposons de données (2012-2016), une moyenne de seulement 76 millions de dollars par an, soit moins de 1 % de l'aide internationale totale en faveur de l'éducation a été utilisée pour soutenir l'enseignement préprimaire (voir figure 4.9)³³. Au cours de la même période, un montant moyen d'aide internationale de 3,6 milliards de dollars a été consacré annuellement à l'enseignement postsecondaire, au profit des enfants les plus favorisés.

En 2015, le volume absolu de l'aide octroyée sous forme de bourses aux élèves pour étudier dans les pays riches était 26 fois supérieur aux montants consacrés à l'enseignement préprimaire, ce schéma de dépenses reflétant la répartition inéquitable des ressources nationales qui bénéficient aux enfants les plus favorisés, ceux-ci étant déjà bien plus susceptibles d'accéder à ces niveaux d'enseignement supérieur³⁴.

L'aide internationale en faveur de l'enseignement préprimaire est largement inférieure au financement consacré à tout autre niveau d'enseignement. Moins de 1 % de l'aide internationale à l'éducation est investie dans l'enseignement préprimaire.

Figure 4.9
Pourcentage d'aide internationale à l'éducation
allouée à la petite enfance en 2016

Source : Calculs effectués par l'UNICEF à partir des données du Système de notification des pays créanciers (OCDE, 2018) sur les versements au titre de l'aide publique au développement en fonction des niveaux d'enseignement.

**Éducation
préscolaire**

0,7 %

**Autres niveaux
d'éducation**

99,3 %

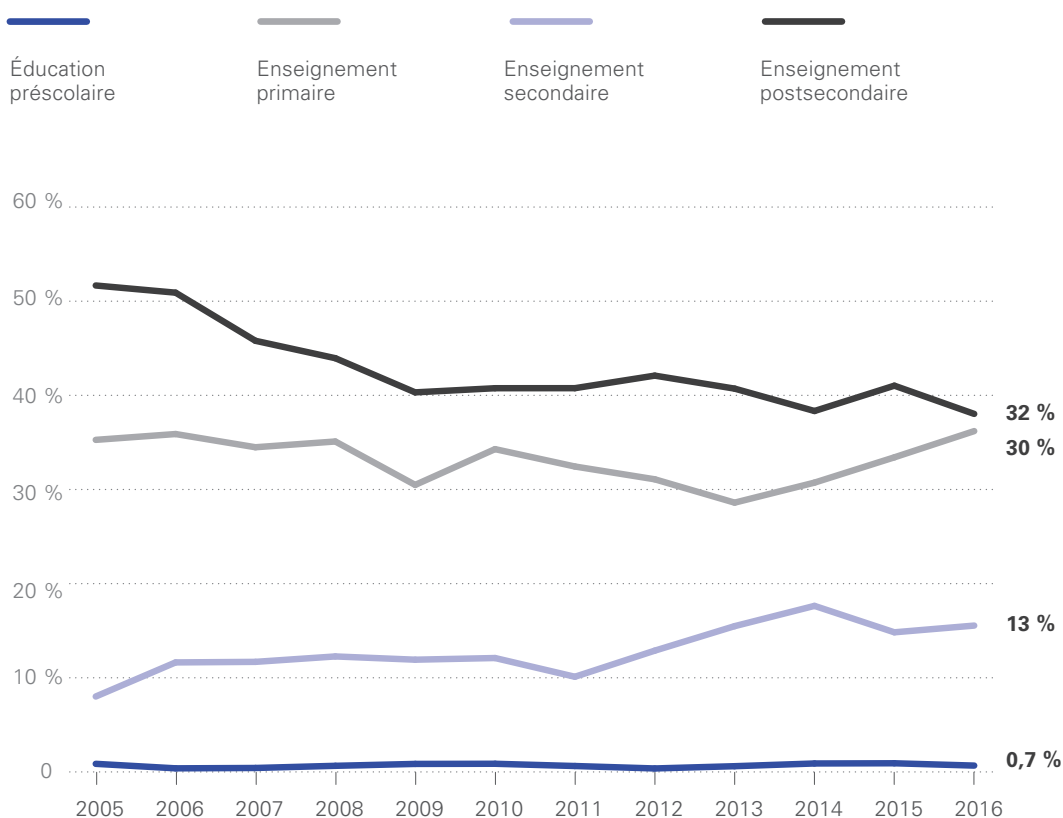
La figure 4.10 illustre l'évolution de l'aide publique au développement en faveur de l'éducation entre 2005 et 2016, par niveau d'enseignement. Il est évident que les versements au titre de l'aide reflètent les mêmes schémas nationaux d'affectation inéquitable des ressources selon les différents niveaux d'enseignement. L'enseignement postsecondaire, par exemple, a reçu le pourcentage le plus élevé d'aide internationale à l'éducation, suivi de l'enseignement primaire puis secondaire, au cours de la décennie 2006-2016.

Néanmoins, la part de financement consacrée à l'enseignement postsecondaire a diminué, passant de 42 % en 2006 à 32 % en 2016. Cette baisse ne s'est toutefois

pas soldée par une augmentation des fonds consacrés à l'enseignement préprimaire. En revanche, le financement consacré à l'enseignement secondaire a presque doublé, passant de 7 % en 2005 à 13 % en 2016.

L'aide des donateurs en faveur de l'enseignement préprimaire a été largement inférieure à l'aide accordée à tout autre niveau d'enseignement, puisqu'elle est passée d'un faible 0,4 % en 2006, à seulement 0,7 % en 2016. Cette évolution est même inférieure à celle du financement intérieur observée au cours de la même période dans les pays à faible revenu disposant de données. Ce financement est en effet passé de moins de 1 % du budget de l'éducation à 1,95 %.

Figure 4.10
Pourcentage d'aide internationale à l'éducation allouée aux différents niveaux d'enseignement, entre 2005 et 2016

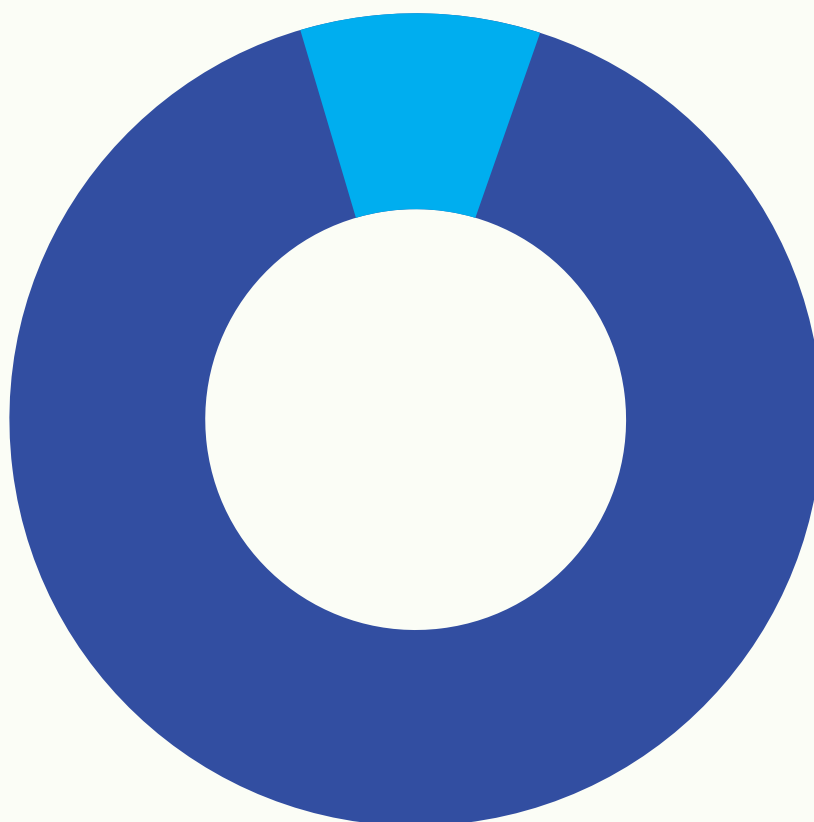


Source : Calculs effectués par l'UNICEF à partir des données du Système de notification des pays créanciers (OCDE, 2018) sur les versements au titre de l'aide publique au développement en fonction des niveaux d'enseignement. L'aide internationale allouée à d'autres formations de base et à des niveaux d'enseignement non spécifiés n'est pas incluse.

4.6 Changer de cap pour renforcer le financement de l'enseignement préprimaire

Les dépenses consacrées actuellement à l'enseignement préprimaire dans les pays à faible revenu ne représentent que 11 % des ressources nécessaires chaque année pour permettre à tous les enfants d'accéder gratuitement à cet enseignement³⁵. Pour combler le manque de ressources massif de ce sous-secteur, il conviendra d'allouer de manière équitable un financement stable et durable, tant au niveau national que mondial. Il est indispensable

d'évaluer les mécanismes de financement actuels, mais aussi d'identifier et de mobiliser tous les financements disponibles, y compris les financements du secteur privé et de la société civile. La présente section propose une série de recommandations qui, prises collectivement, permettront d'atteindre un financement durable pour l'enseignement préprimaire, à commencer par une hausse significative de la part du budget de l'éducation qui lui est consacrée.



Les gouvernements doivent consacrer au moins 10 % du budget total de l'éducation à l'enseignement préprimaire.

4.6.1 Affecter 10 % du budget de l'éducation à l'enseignement préprimaire pour mettre le sous-secteur dans de bonnes conditions financières

Si les pays veulent garantir l'accès universel, il est nécessaire d'intégrer les services préprimaires au financement existant en faveur d'autres services éducatifs de base. Il est impératif que tous les pays renforcent le financement intérieur, y compris les pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure et les pays à revenu élevé. Dans les pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure, le maintien des dépenses actuelles consacrées à l'enseignement préprimaire ne suffira pas pour atteindre l'objectif d'accès universel à l'horizon 2030.

La mise en place du financement approprié pour un enseignement préscolaire universel de qualité sera sans doute progressive, mais l'objectif d'allouer au moins 10 % des budgets nationaux de l'éducation à ce sous-secteur doit être clair dès le départ. Bien que le financement approprié ne soit pas une garantie de succès, il ouvre la voie à un élargissement des services, qui, s'il est planifié équitablement, peut avoir des retombées considérables sur les systèmes éducatifs, ainsi que sur les enfants. Un certain nombre de pays ont démontré que l'augmentation du financement de l'enseignement préprimaire pouvait être intégrée aux exercices budgétaires ordinaires si elle était accompagnée de mesures de planification appropriées et bénéficiait d'un soutien politique. La présente section aborde quelques-unes de ces réussites, ainsi que les stratégies utilisées par les pays pour parvenir à accroître le financement des programmes préprimaires.

Mali : Accroissement du financement intérieur grâce à la définition de priorités au sein de la planification et des budgets

Le Mali offre un bon exemple de la façon dont un pays à faible revenu peut accroître son financement intérieur en déployant trois stratégies clés : l'établissement de priorités claires ; la mise en place d'un processus de planification réfléchi et inclusif, incluant la modélisation financière ; et l'adoption d'une approche progressive afin d'augmenter les budgets.

Dans le cadre de son nouveau cycle de planification du secteur de l'éducation, le Mali a commencé à travailler en 2015 sur un Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC2). Cela a été l'occasion de faire le point sur l'état de l'enseignement préprimaire dans le pays et de revoir le budget alloué par le Ministère de l'éducation à ce sous-secteur, qui ne représentait que 0,01 % du budget global de l'éducation.

Lors de l'élaboration du programme PRODEC2, différentes études et analyses ont été réalisées :

- une modélisation financière, proposant plusieurs options de coût et de financement pour des services éducatifs de qualité pour la petite enfance ;
- une évaluation de l'apprentissage précoce comportant un examen des connaissances et des compétences des

enfants entrant dans le primaire, ainsi que les principales caractéristiques des services préprimaires (notamment l'accès, les données démographiques et les types de contextes) ; et

- un diagnostic du sous-secteur préprimaire, comportant une analyse des points forts, des points faibles et des lacunes en matière de capacités concernant tous les aspects du sous-secteur, y compris la main-d'œuvre, l'assurance qualité, les programmes d'enseignement, etc.

Ces éléments ont servi à l'élaboration d'un plan d'expansion stratégique dans le cadre de PRODEC2 et ont renforcé l'argumentation en faveur d'une augmentation des investissements dans l'enseignement préprimaire. Des actions complémentaires de plaidoyer auprès des partenaires de développement tels que l'UNICEF, l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO³⁶, la Banque mondiale et d'autres acteurs clés, ont également joué un rôle crucial. Ces processus stratégiques bien planifiés se sont traduits par une augmentation du budget alloué à l'éducation préprimaire, celui-ci passant de 0,01 % du budget total de l'éducation à plus de 3,9 %. Cette réussite remarquable résulte tout naturellement de la priorité accordée à l'enseignement préprimaire et de la planification résultante³⁷.

Ce succès malien souligne l'importance d'une analyse sous-sectorielle et d'un travail de diagnostic fondés sur des faits et permettant d'étayer les actions de plaidoyer et les affectations budgétaires. En outre, l'action coordonnée et collective des partenaires de développement est essentielle pour améliorer le financement de l'enseignement préprimaire. Au Mali, les

actions coordonnées des partenaires ont permis de remédier au manque de traitement et d'analyse des données au sein du sous-secteur et d'élaborer un argumentaire convaincant pour investir dans l'enseignement préprimaire, ce qui a finalement abouti à l'élaboration d'un plan d'expansion de l'enseignement préprimaire exhaustif et réaliste.

Lors de réalisations similaires, **le Kirghizistan, le Viet Nam et la Mongolie** ont considérablement accru leurs dépenses en faveur de l'enseignement préprimaire grâce à leurs actions respectives dans le domaine de la politique éducative. Au Kirghizistan, l'enseignement préprimaire est l'un des domaines prioritaires de la Stratégie nationale de développement durable 2013-2017 et de la Stratégie de développement de l'éducation 2012-2020³⁸. Le Gouvernement vietnamien s'était fixé comme objectif d'allouer 10 % du total des dépenses publiques d'éducation à l'enseignement préprimaire dans le cadre d'une proposition visant à généraliser cet enseignement pour les enfants âgés de 5 ans, pour la période 2010–2015³⁹.

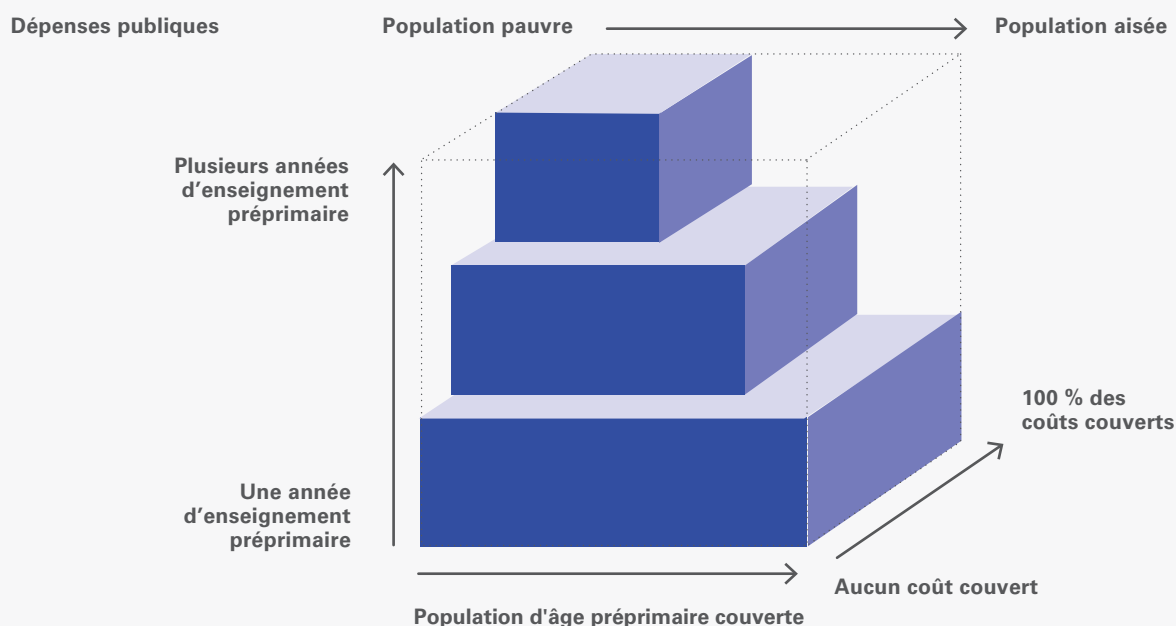
En Mongolie, la Politique nationale de développement intégré de la petite enfance a été approuvée conjointement par le Ministère de la santé, le Ministère de l'éducation et des sciences et le Ministère de la protection sociale et du travail, en 2005⁴⁰. Un nouveau budget gouvernemental visant à couvrir les frais et coûts divers pour les enfants fréquentant les écoles maternelles tant publiques que privées a été introduit en 2008 dans le cadre de la Loi mongole sur l'enseignement préscolaire, de sorte que le pays consacre désormais 23 % de son budget d'éducation à l'enseignement préprimaire, soit l'un des pourcentages les plus élevés au monde⁴¹.

4.6.2 Utiliser les ressources disponibles de façon plus équitable et rationnelle

S'il est essentiel que les gouvernements accroissent les budgets de l'enseignement préprimaire, il est tout aussi important qu'ils examinent comment sont allouées les ressources disponibles et si elles sont utilisées de manière efficace et équitable.

Comme indiqué au chapitre 2, le concept d'universalisme progressif s'applique tout à fait au sous-secteur de l'enseignement préprimaire et à son financement (voir *graphique 4.11*). À la base, ce concept vise à garantir des systèmes éducatifs offrant un élargissement progressif de l'accès à une éducation de qualité, à commencer par les niveaux d'éducation inférieurs auxquels tous les enfants devraient avoir accès, et en veillant à ce que le financement des niveaux supérieurs concerne en priorité les enfants les plus défavorisés⁴².

Figure 4.11
Universalisme progressif dans le contexte de l'enseignement préprimaire



La traduction du concept d'universalisme progressif dans le sous-secteur de l'enseignement préprimaire est double. En premier lieu, les gouvernements devraient utiliser leurs ressources publiques limitées pour offrir à tous les enfants une année de services d'enseignement préprimaire de qualité et gratuits, notamment par le biais d'actions alternatives et ciblées pour toucher les enfants vulnérables. Par la suite, à mesure que des fonds plus importants seront mis à disposition, que les capacités se développeront et que le sous-secteur offrira d'autres années d'enseignement préprimaire, le gouvernement devra affecter en priorité les ressources publiques aux enfants défavorisés et veiller à ce qu'ils soient les premiers bénéficiaires du déploiement des services et de l'offre de niveaux supplémentaires au sein de l'enseignement préscolaire.

Cette approche peut aider à prendre les bonnes décisions en matière de dépenses lorsque les fonds publics sont limités et à répartir les ressources de façon à privilégier les retombées sociales les plus élevées⁴³. S'il est impossible financièrement de mettre en place un ensemble minimal de services pour tous et que des frais de scolarisation s'imposent, un effort doit être consenti pour réduire ou supprimer la

charge financière qui pèse en premier lieu sur les familles les plus pauvres. Un certain nombre de pays ont déjà mis en évidence des stratégies potentielles de financement en faveur de l'équité susceptibles de soutenir les efforts d'expansion. Par exemple, lors du développement du niveau « Grade R » (classe précédant l'entrée à l'école primaire), l'Afrique du Sud a mis en place des subventions en faveur des pauvres afin de fournir des fonds supplémentaires aux 40 % d'écoles les plus pauvres, ces fonds servant principalement à fournir du matériel pédagogique supplémentaire et à réduire le nombre d'enfants par classe. Le Fonds opérationnel scolaire indonésien (School Operational Fund) fournit des fonds à tous les établissements d'éducation et de protection de la petite enfance enregistrés afin de couvrir les coûts de fonctionnement. Des fonds supplémentaires sont alloués aux établissements accueillant des enfants pauvres ou handicapés ou des enfants touchés par des situations d'urgence⁴⁴. Au Chili, une combinaison de prestataires publics ou subventionnés par l'État offre un enseignement préprimaire associé à des subventions permettant d'aider les enfants des familles appartenant aux trois quintiles inférieurs de revenu⁴⁵. De même, l'expérience de la République-Unie de Tanzanie est détaillée ci-dessous.

République-Unie de Tanzanie : Distribuer des subventions proportionnelles au nombre d'élèves en adoptant une approche privilégiant l'équité

En République-Unie de Tanzanie, après la suppression des frais de scolarité par le gouvernement, un système de subvention proportionnel au nombre d'élèves a été mis en place en 2002 pour favoriser la qualité de l'éducation en allouant des fonds directement aux écoles. Une somme de 10 000 shillings tanzaniens (environ 5 \$US) est allouée à chaque enfant d'âge préscolaire, quelle que soit sa situation socio-économique. Ce montant est divisé en deux parties : 4 000 shillings restent au niveau national pour couvrir le coût des manuels scolaires ; le solde est payé directement à l'école par versements mensuels de 500 shillings par élève.

En 2014, une décision politique a été prise afin d'inclure une année d'enseignement préprimaire (et les quatre années du premier cycle secondaire) dans l'enseignement de base gratuit, ce qui fait que la subvention a été étendue aux élèves du préprimaire. La contribution financière des familles a été supprimée, y compris les frais destinés aux indemnités des

auxiliaires, à la construction et à la réparation des bâtiments, au matériel et à l'équipement. Grâce à cette nouvelle politique, le taux de scolarisation national des enfants âgés de cinq ans est passé de 35 % à 47 % en 2016. Mais cela a également contribué à des ratios élèves/enseignant beaucoup trop élevés.

Bien que les écoles aient favorablement accueilli les élèves du préprimaire bénéficiaires de ces subventions, le montant des aides est jugé insuffisant, en particulier dans certains districts. En 2017, le gouvernement tanzanien a mis au point une nouvelle formule destinée à favoriser une répartition plus équitable des fonds. Plutôt que d'allouer une somme forfaitaire par enfant, la formule proposée tient compte du nombre total d'enfants inscrits à l'école, de la distance par rapport au siège du district, de la pauvreté des familles et des élèves ayant des besoins spéciaux. Cela permet aux petites écoles de recevoir un minimum d'allocations et augmente les montants alloués dans les zones très pauvres et reculées. La nouvelle formule est toujours en cours d'approbation, mais c'est une solution prometteuse permettant de s'assurer que les subventions destinées à l'enseignement préprimaire s'appuient sur une approche privilégiant l'équité.

L'utilisation efficace des ressources doit également être une priorité majeure pour les gouvernements, de même que les approches programmatiques rentables et fondées sur des données factuelles, et pouvant produire des résultats concrets pour les enfants. En outre, l'allocation des ressources visera à maximiser les taux d'inscription tout

en garantissant des ratios élèves/enseignant plus bas ; des moyens seront affectés à la qualité en allouant des budgets suffisants aux dépenses non salariales. Comme indiqué au chapitre 3, cela peut impliquer des compromis importants en ce qui concerne les salaires et les qualifications des enseignants, sur le court terme.

4.6.3 Assurer la coordination des budgets nationaux et infranationaux, tout en renforçant les mécanismes de responsabilité et les capacités de mise en œuvre

Le financement de l'enseignement préprimaire est souvent assuré par une combinaison de ressources centrales, régionales et locales. La part des financements publics émanant de chaque niveau varie de manière significative d'un pays à l'autre. Le Ministère des finances peut aussi verser des fonds pour l'éducation directement aux entités régionales ou locales, qui décident ensuite de la manière

dont ces fonds devront être alloués au sous-secteur de l'enseignement préprimaire. En République démocratique populaire lao, les bureaux de l'éducation des provinces et des districts reçoivent des fonds directement du Ministère des finances pour couvrir les salaires du personnel, le matériel pédagogique et d'autres dépenses courantes. Cependant, les fonds destinés à l'investissement sont transmis par le biais du Ministère national de l'éducation et des sports⁴⁶. Le financement peut également être décentralisé et les administrations régionales ou locales peuvent se voir accorder une responsabilité en matière d'impôts ou de production de revenus.

Les gouvernements nationaux doivent veiller à ce que les dépenses décentralisées soient à la fois suffisantes et équitables. Cela implique de clarifier les responsabilités des différents échelons gouvernementaux, d'établir et de mettre en œuvre des mécanismes de soutien et de responsabilisation.

Au Brésil, les municipalités sont responsables de l'enseignement préprimaire et cotisent à un fonds public. Cet argent est ensuite redistribué aux municipalités en fonction du nombre d'élèves inscrits dans les écoles publiques. Des transferts supplémentaires sont prévus pour contribuer à niveler le financement par enfant, entre les

différentes municipalités⁴⁷. Aux États-Unis, le gouvernement fédéral couvre 80 % des coûts d'aide aux programmes « Head Start » si les bénéficiaires locaux versent 20 % des fonds, en nature ou en espèces. Les programmes locaux peuvent soumettre des demandes de dérogations s'ils ne sont pas en mesure de satisfaire à ces exigences⁴⁸.

Brésil : Renforcement de l'enseignement préprimaire par le biais de transferts aux municipalités

Certains systèmes décentralisés ont identifié des moyens de réduire les risques lorsque les administrations locales assument la responsabilité de la prestation de services. Au Brésil, la responsabilité de l'éducation préscolaire, ainsi que du cycle primaire et du premier cycle du secondaire incombe aux autorités municipales, tandis que l'administration fédérale et celles des États sont responsables principalement des niveaux d'enseignement supérieurs.

Pour assurer le financement, les municipalités cotisent à un fonds public qui est redistribué aux municipalités en fonction du nombre d'élèves inscrits dans les écoles publiques.

Les municipalités doivent consacrer au moins 25 % de leurs revenus à l'éducation et les administrations municipales consacrent plus de 95 % des fonds publics à l'éducation préscolaire. Si les fonds perçus par les municipalités sont inférieurs à un certain montant fixé par enfant, le gouvernement fédéral fournit des ressources supplémentaires.

De cette façon, les municipalités contribuent au financement de l'éducation au Brésil, mais le gouvernement fédéral veille à ce que toute carence imprévue au niveau local ne compromette pas la mise à disposition des financements. Ainsi, une part importante des dépenses des municipalités pour l'éducation préscolaire provient de transferts des États ou du gouvernement fédéral⁴⁹.

L'expérience de pays comme l'Afrique du Sud, qui s'est récemment engagée à atteindre l'ambitieux objectif de généralisation d'une année d'enseignement préprimaire (« Grade R »), permet de tirer des enseignements importants. Le transfert de responsabilité du gouvernement central aux provinces ou aux comtés doit se faire étape par

étape, en veillant au renforcement des capacités des niveaux de gouvernement inférieurs. Si les subventions en faveur des populations pauvres peuvent aider à résoudre les problèmes que rencontrent les écoles dans les zones à faible revenu, un financement compensatoire peut être nécessaire pour améliorer la qualité des écoles qui sont déjà sous-dotées.

Afrique du Sud : Renforcement des capacités de mise en œuvre et de la responsabilité financière des différents niveaux administratifs.

L'Afrique du Sud offre un bon exemple de ce qui devrait se faire afin que le transfert de fonds nationaux vers les administrations locales soit complété par un renforcement des capacités de mise en œuvre. En 1997, l'Afrique du Sud a lancé un projet pilote sur trois ans visant à tester la faisabilité de l'introduction d'une année d'enseignement préprimaire à grande échelle. L'année de grande section a officiellement été mise en place en 2001 pour les enfants âgés de 5 ans, l'objectif étant de parvenir à l'accès universel en 2010 et de rendre cette année obligatoire en 2019.

Au cours des trois années suivant le lancement, le Trésor public a fourni des aides conditionnelles à différents niveaux administratifs pour financer 4 500 sites, former des professionnels, suivre et accompagner le programme. Mais lors de cette phase initiale, moins d'un tiers des fonds ont été effectivement dépensés en 2001, en raison du manque de personnel et de capacités au niveau provincial. Cependant, en 2004, 75 % de ces subventions ont été utilisées grâce à l'amélioration des capacités de planification et de mise en œuvre. De plus, les départements provinciaux de l'éducation ont dû intégrer les classes de grande section dans leur budget pour l'année scolaire 2004-2005.

En 2003-2004, ces classes ont été centralisées au sein du Département de l'éducation de base (Department of Basic Education). Elles constituent maintenant la première année d'enseignement primaire, avec plus de 90 % des classes situées dans les écoles primaires publiques, les 10 % restantes se situant dans des centres communautaires de développement de la petite enfance ou des écoles privées. Le Trésor national assure le financement de ces classes par le biais du Département de l'éducation de base, sous forme d'allocations provinciales destinées à résoudre les problèmes d'équité. Les départements provinciaux attribuent les fonds de deux manières : 1) aux écoles primaires publiques et aux instances dirigeantes des écoles pour recruter des enseignants et acheter du matériel pour les classes de grande section ; et 2) une subvention par élève est allouée aux centres communautaires enregistrés auprès du Département de l'éducation de base pour dispenser le programme de « Grade R ». Il est cependant difficile de s'assurer que les provinces dépensent les fonds comme prévu et de manière équitable en ce qui concerne les salaires, les subventions et le matériel pédagogique. Le gouvernement continue d'augmenter régulièrement les financements destinés aux classes de « Grade R » afin de rendre la scolarisation universelle et obligatoire⁵⁰.

4.6.4 Accroître l'aide à l'enseignement préprimaire afin qu'elle représente au moins 10 % des investissements internationaux en faveur de l'éducation, en vue de stimuler et de compléter les ressources publiques

Il est primordial de disposer de sources de financement nationales et durables pour assurer une large couverture des services d'enseignement préprimaire et pour combler les inégalités en matière d'accès. Cependant, il est clair que le financement intérieur ne résoudra pas à lui seul le problème du sous-investissement. Les donateurs internationaux doivent donner l'exemple en réalisant des investissements substantiels dans ce sous-secteur afin de soutenir les progrès initiaux en attendant que les finances publiques reviennent à l'équilibre.

La plupart des gouvernements des pays à faible revenu sont confrontés à un double défi : 1) accroître la part du budget global d'éducation consacrée à l'enseignement préprimaire en la faisant passer de la moyenne actuelle de 2 % à la part recommandée, soit 10 % ; et 2) augmenter considérablement les dépenses par enfant inscrit afin d'atteindre les principaux objectifs de qualité, comme indiqué au chapitre 3, et notamment un ratio élèves/enseignant raisonnable. Si l'on tient

compte de ces deux paramètres, et selon les résultats d'un modèle de simulation mis au point par l'UNICEF⁵¹, les pays à faible revenu ne seraient pas en mesure de généraliser l'accès avec leurs seules ressources nationales.

Même s'ils allouent progressivement une part plus importante des budgets d'éducation à ce sous-secteur, ils connaîtront des problèmes de financement à court et à moyen terme. C'est pourquoi il est crucial que ce sous-secteur puisse compter sur des financements externes supplémentaires pour relancer les efforts nationaux, compléter les ressources publiques et combler les déficits de financement à moyen terme.

Outre pour augmenter le montant total du financement, l'aide internationale peut être utilisée pour favoriser des sources de financement nationales plus durables, et pour atteindre les enfants les plus défavorisés. De plus, il est essentiel d'aider les partenaires à mieux planifier et budgétiser ce sous-secteur. Par exemple, l'engagement de partenaires tels que l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) ou le Partenariat mondial pour l'éducation de l'UNESCO est tout à fait opportun pour renforcer les capacités de planification et de gestion du sous-secteur de l'éducation préscolaire dans le contexte du système éducatif global⁵².

République démocratique populaire lao : Tirer parti de l'aide internationale pour favoriser le financement national en faveur de l'enseignement préprimaire et primaire

En République démocratique populaire lao, l'attention portée, au niveau politique, à l'enseignement préprimaire a conduit à un financement accru et à un appui au renforcement du système éducatif préprimaire.

Le Plan de développement du secteur de l'éducation (PDSE) 2011-2015 a placé l'éducation préscolaire au point de départ de l'éducation de base, suivie de cinq années d'enseignement primaire et des quatre années du premier cycle d'enseignement secondaire⁵³. Élaboré à la suite de consultations entre le gouvernement et les partenaires de développement, le plan a fourni un outil permettant de mobiliser un soutien financier en faveur de l'éducation en général, et plus particulièrement de l'éducation préprimaire, par le biais du programme 2010-2014 du Fonds catalytique de l'Initiative pour l'accélération de l'éducation pour tous⁵⁴. Le fonds visait également à aider le pays à accroître la couverture d'un enseignement préprimaire et primaire de

qualité, en mettant l'accent sur les enfants défavorisés. Cela a été réalisé en améliorant les infrastructures préscolaires, notamment en construisant de nouvelles écoles, en fournissant du matériel d'apprentissage et d'enseignement, en formant le personnel et en renforçant les capacités⁵⁵.

En 2014, les dépenses consacrées à l'enseignement préprimaire représentaient 6,55 % du budget global de l'éducation⁵⁶. Bien que cela ne soit pas suffisant pour répondre aux besoins d'apprentissage de tous les jeunes enfants du pays, cela a permis de mobiliser des capitaux supplémentaires grâce aux partenaires de développement bilatéraux et multilatéraux. Le Partenariat mondial pour l'éducation, conjointement avec d'autres partenaires, a fourni un appui essentiel.

En 2013, un examen complet du PDSE a été mené à mi-parcours. Cela s'est traduit par l'élaboration du PDSE 2016-2020, qui continue d'accorder la priorité à l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement préprimaire, en mettant l'accent sur le développement de l'année d'enseignement préprimaire pour les enfants âgés de cinq ans et l'amélioration de la qualité dans les zones rurales⁵⁷.

Les donateurs internationaux doivent donner l'exemple en consacrant d'importants investissements dans ce sous-secteur afin de soutenir les progrès initiaux et de compléter les finances publiques en attendant qu'elles reviennent à l'équilibre.

4.6.5 Mettre à profit les sources de financement non étatiques afin d'améliorer l'accessibilité financière de l'enseignement préprimaire

La demande d'enseignement préprimaire continuera de croître dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Pour parvenir à un enseignement préprimaire de qualité, accessible à tous les enfants, dans des contextes où les ressources sont limitées, il faut que les systèmes éducatifs exploitent diverses sources de financement, y compris des financements privés, et sollicitent les financements non étatiques. Il existe des éléments importants à prendre en compte concernant le rôle de la recherche de rentabilité dans l'éducation et l'efficacité de certains mécanismes de prestation, tels que les partenariats public-privé. Cependant, la question essentielle pour les gouvernements des pays à revenu faible et intermédiaire n'est pas de savoir *s'il faut* mobiliser les investissements privés dans l'enseignement préprimaire, mais *comment* le faire de

manière équitable et efficace afin que l'argent ne constitue pas un obstacle à l'accès des familles défavorisées.

Les partenariats public-privé qui impliquent la passation d'un contrat entre le gouvernement et des prestataires privés pour dispenser un enseignement préprimaire, peuvent engendrer de nombreux avantages potentiels, notamment une meilleure efficacité dans l'exécution des programmes et davantage d'innovation. Mais cette approche comporte également des risques, notamment une baisse de la qualité des programmes publics, des difficultés de conception et de mise en œuvre, ainsi que des disparités croissantes en matière d'accès et de qualité⁵⁸. En Inde, par exemple, les écoles privées de niveau préprimaire à un coût abordable sont devenues de plus en plus populaires. Une étude récente portant sur 4 407 ménages à faible revenu a révélé que 95 % d'entre eux inscrivait leurs enfants âgés de 2 à 5 ans dans des établissements préscolaires et que 87 % avaient opté pour

Pour parvenir à l'accès universel à l'enseignement préprimaire dans des contextes où les ressources sont limitées, il faut une coopération entre le gouvernement et le secteur privé afin d'améliorer l'accessibilité financière et d'assurer la qualité des services fournis.

des prestataires privés. La qualité des services fournis par le secteur privé est toutefois très variable, comme en témoigne l'évaluation des enfants entrant en première année de cycle primaire qui révèle qu'ils ont appris très peu de choses au cours de leurs années préscolaires⁵⁹.

Un élément essentiel des modèles public-privé est donc la capacité des gouvernements à assurer la qualité en surveillant et en accompagnant les prestataires non étatiques, tout en clarifiant également leur rôle et leur autonomie dans la prestation de services⁶⁰.

4.6.6 Contrôler les dépenses afin de repérer les zones où les besoins d'amélioration des pratiques sont les plus urgents, ainsi que les lacunes en matière de performances et de financement

Les gouvernements nationaux ont besoin de données régulières et précises sur le financement pour assurer un suivi efficace de l'enseignement et une bonne planification politique⁶¹. Mais souvent, ils ne disposent pas de systèmes viables de collecte, de diffusion et d'analyse des données, et lorsque les données sont disponibles, elles sont souvent incomplètes. Par exemple, les données sur les dépenses ne sont parfois disponibles que pour une seule année ou pour un seul sous-secteur. L'opération de collecte et d'interprétation des données peut s'avérer plus complexe si les dépenses proviennent de différents niveaux administratifs. D'autre part, si la collecte systématique de données sur la qualité des services et l'efficacité des programmes en regard des résultats des enfants s'avère extrêmement utile, ce n'est pas une pratique courante.

L'analyse menée par l'ISU montre que moins de la moitié des pays du monde ont été en mesure de fournir des données régulières sur les dépenses publiques totales entre 2005 et 2013⁶². La proportion est encore moindre si l'on recherche des données ventilées par niveau d'enseignement ou par dépense. Au cours des cinq années passées, 55 pays⁶³ n'ont communiqué aucune donnée sur les dépenses consacrées à l'enseignement préprimaire. Dans certains pays, comme au Libéria, les financements ne sont pas ventilés entre enseignement préprimaire et primaire, et parfois il n'existe pas de mécanismes de responsabilisation garantissant l'utilisation d'un certain niveau de financement pour la prestation de services d'enseignement préprimaire⁶⁴.

Au cours des cinq dernières années,

55

pays n'ont communiqué aucune donnée sur les dépenses consacrées à l'enseignement préprimaire.

Lorsqu'il existe des données ventilées sur les dépenses, les gouvernements peuvent les utiliser pour orienter les décisions politiques de façon stratégique. De plus, les acteurs non gouvernementaux peuvent utiliser ces données pour demander des comptes au gouvernement concernant ses engagements de financement et veiller à la bonne efficacité de ces dépenses.

Les données sur la qualité des services sont tout aussi importantes, car elles peuvent aider le gouvernement à mieux comprendre quels sont les besoins éventuels en financement supplémentaire et comment il peut affecter le plus efficacement et le plus équitablement possible les ressources existantes. Au Pérou, par exemple, le Ministère de l'éducation envisage de collecter systématiquement des données démographiques sur la qualité de l'enseignement préprimaire. Des données test ont révélé des écarts importants entre les normes politiques et les pratiques réelles en classe, ces données étant désormais utilisées pour améliorer le contenu de la formation des enseignants⁶⁵. Il faut que davantage de pays donnent la priorité à ces initiatives dans le contexte de l'assurance qualité globale et du développement du sous-secteur.

4.7 L'élaboration d'un budget et la planification augmentent les chances d'atteindre l'enseignement préprimaire universel

Il faut un financement public stable et suffisant de l'enseignement préprimaire pour atteindre des taux de scolarisation élevés et une bonne qualité d'enseignement. Pourtant, de nombreux gouvernements et donateurs ont négligé l'enseignement préprimaire au profit des niveaux d'éducation supérieurs. La répartition actuelle des investissements profite de manière disproportionnée aux enfants des ménages les plus riches et pénalise les plus défavorisés, qui ont le moins de chance de poursuivre leurs études et d'accéder à des niveaux d'instruction plus élevés. En outre, la qualité de l'enseignement supérieur est compromise pour tous les enfants en raison des résultats médiocres et du manque d'efficacité au cours des premières années d'enseignement, ce qui finit par limiter les capacités des élèves tout autant que des enseignants.

Certains des pays les plus pauvres ont montré qu'il était possible d'augmenter de façon substantielle et durable le financement pour l'éducation préprimaire et que cela était censé se traduire directement par une augmentation de la scolarisation préprimaire et une amélioration de la qualité et des résultats du système éducatif dans son ensemble.

Le principal enseignement qui peut être tiré de leur expérience est probablement la nécessité d'élever l'enseignement préprimaire au rang de priorité politique et de développer le sens de l'engagement et des possibilités dans le cadre des processus de budgétisation et de planification.

1

Affecter au moins 10 % du budget de l'éducation à l'enseignement préprimaire pour le mettre dans d'aussi bonnes conditions financières que les autres sous-secteurs. La mise à disposition d'un financement suffisant se fera progressivement, mais pour cela, il faudra que les ministères de l'éducation et des finances accordent un rôle plus important à l'enseignement préprimaire au cours du processus de budgétisation.

2

Les donateurs doivent donc montrer l'exemple en attribuant à l'enseignement préprimaire au moins 10 % des investissements qu'ils consacrent à l'éducation, ce qui permettra d'orienter et de compléter les ressources publiques. Dans les situations d'urgence, l'aide des donateurs à l'enseignement préprimaire doit être beaucoup plus importante et avoir une place prioritaire dans l'aide consacrée au secteur de l'éducation.

3

Renforcer les mécanismes de gouvernance et de responsabilité entre les gouvernements nationaux et locaux et investir dans les capacités de mise en œuvre, dans l'ensemble du sous-secteur, afin de garantir une allocation et une utilisation efficaces des ressources de l'enseignement préprimaire, à tous les niveaux de gouvernance.

4

Utiliser les ressources publiques pour offrir à tous une année minimum d'enseignement préprimaire de qualité et gratuite ; lorsqu'il devient possible d'offrir des années supplémentaires, accorder la priorité aux enfants défavorisés. Allouer les ressources publiques disponibles de manière équitable, en supprimant d'abord les obstacles financiers à l'accès des enfants les plus vulnérables.

5

Mobiliser le secteur privé, qui joue un rôle important dans l'enseignement préprimaire, dans les pays à revenu faible ou intermédiaire. Lorsque la capacité des systèmes publics est limitée, il est important de collaborer avec des acteurs non étatiques afin d'élargir l'accès à des services de qualité abordables.

6

S'engager à suivre et à rendre compte des dépenses consacrées à l'enseignement préprimaire par les gouvernements et les donateurs. Cela permettra de renforcer la responsabilisation, d'améliorer la budgétisation et la planification et d'identifier les domaines où les améliorations sont les plus nécessaires, notamment en termes d'efficacité, de rentabilité et de financement.





L'enseignement préprimaire pour tous

Action immédiate, soutenue par une vision à long terme

L'enseignement préprimaire constitue un fondement essentiel de l'apprentissage des enfants ; c'est une composante indispensable de tout système éducatif qui devrait faire partie intégrante de l'éducation de chaque enfant. Les chapitres précédents soulignent l'importance de l'enseignement préprimaire, non pas comme un élément facultatif réservé à quelques privilégiés, mais comme un instrument permettant de combler les lacunes et de faire progresser l'ODD 4.

L'accès universel à l'enseignement préprimaire est un objectif atteignable, mais cela nécessite une approche concrète et audacieuse qui tienne compte des réalités actuelles tout en définissant une stratégie à long terme. Ce défi est loin d'être atteint : De nombreux pays à revenu faible et intermédiaire (tranche inférieure) ne sont qu'au début d'un parcours visant à construire ou à reconstruire cette composante de leur système éducatif.

Les pays doivent adopter des stratégies judicieuses qui ont fait leurs preuves et qui leur permettent de s'orienter vers un enseignement préprimaire universel de qualité. En établissant des priorités et en recherchant des compromis, il est possible de mettre en place des systèmes éducatifs qui permettront à des millions d'enfants de développer tout leur potentiel.

[Les huit recommandations suivantes peuvent aider à atteindre ce but.](#)

1

Mettre en évidence l'enseignement préprimaire au sein des politiques et plans sectoriels d'éducation et accélérer de toute urgence les efforts visant à combler les lacunes en matière d'accès à l'éducation.

On estime que plus de 175 millions de jeunes enfants ne sont inscrits dans aucun programme d'enseignement préprimaire. Cette situation exige, de la part des gouvernements, un engagement politique de haut niveau en faveur de l'enseignement préprimaire public et l'élaboration immédiate d'une stratégie transitoire introduisant des changements rapides et tangibles, complétée par des stratégies à moyen et long terme visant à intégrer au moins une année systématique d'enseignement préprimaire de qualité dans les systèmes éducatifs et dans la vie de chaque enfant.

L'enseignement préprimaire doit être placé au cœur des plans sectoriels d'éducation et non à la marge. L'accélération des progrès nécessite de faire des choix politiques épineux à court terme, à commencer par la durée des programmes d'enseignement préprimaire et la réaffectation des financements. Mais grâce à un soutien politique, technique et financier, les solutions sont à portée de main pour chacun de ces enjeux.

2

Mettre en place des politiques qui garantissent un engagement universel et accordent la priorité aux enfants les plus pauvres et les plus difficiles à atteindre, dès le début de la progression vers l'accès universel, et non à la fin.

Les politiques doivent avoir pour objectif de faire bénéficier tous les enfants d'un enseignement préprimaire tout en veillant de façon explicite à ce que les enfants vulnérables ne soient pas les derniers à y avoir accès. Les stratégies privilégiant l'équité présentent deux caractéristiques communes : Reconnaissant que les inégalités d'accès actuelles creusent l'écart entre les enfants les plus riches et les plus pauvres, ces stratégies débutent par un examen attentif des raisons pour lesquelles les communautés marginalisées ne bénéficient pas de ces services. Ces stratégies comprennent notamment la mise en place d'une année d'enseignement préprimaire partout, avant d'engager des dépenses supplémentaires pour mettre en place d'autres années, une offre de programmes complémentaires pour aider les enfants les plus exclus des programmes traditionnels et une priorité accordée aux régions à faible revenu pour le déploiement des enseignants, la construction et la rénovation, ainsi que la fourniture de matériel.

Le financement en faveur de l'équité doit aussi venir en soutien des efforts d'expansion. Lorsque les écoles maternelles financées par des fonds publics ne sont pas encore accessibles à tous les enfants, une utilisation intelligente des ressources consiste à investir dans des possibilités d'apprentissage préscolaire pour les enfants qui en ont le plus besoin, ce qui offre les plus grandes retombées potentielles. L'effort doit porter, en premier lieu, sur la réduction ou la suppression de la charge financière qui pèse sur les familles les plus pauvres. Étant donné qu'un grand nombre d'établissements d'enseignement préprimaire sont des écoles privées payantes, la diminution des freins financiers est un facteur important.

3

Dans les pays qui ne sont pas encore en passe d'atteindre l'universalité, donner la priorité à la mise en place d'une première année d'éducation préprimaire gratuite, en vue d'élargir ensuite cette offre à plusieurs années, à mesure que le système préprimaire se développera.

De trop nombreux pays sont éloignés, voire souvent très éloignés, de l'objectif de l'enseignement préprimaire universel. Dans ces pays, les gouvernements et leurs partenaires de développement doivent privilégier la mise en œuvre d'une première année d'enseignement préprimaire, gratuite et généralisée, tout en visant à porter l'offre à deux années, à mesure que le système se développe. Lorsque d'autres années d'enseignement préprimaire sont envisagées, la priorité doit consister à fournir d'abord cette offre élargie aux enfants défavorisés.

Pour atteindre l'objectif d'ici à 2030, ces pays devront augmenter considérablement la taille et le niveau de qualification de leur effectif dans le domaine de l'éducation préscolaire. Les gouvernements et les ministères de l'éducation devront encourager les partenariats avec les acteurs non étatiques de l'enseignement préprimaire, notamment la société civile, le secteur privé, les familles et les communautés, afin de maximiser les possibilités d'apprentissage préscolaire pour les enfants et de tirer parti de programmes et de modèles novateurs pour toucher tous les enfants.

4

Investir dans la qualité à mesure que le système se développe – et non après – tout en trouvant un équilibre entre accès élargi et maintien de la qualité afin que l'enseignement préprimaire procure de réels avantages à tous les enfants.

Compte tenu de la pénurie massive d'enseignants du préprimaire, de nombreux gouvernements et partenaires devront adopter une stratégie provisoire consistant à recruter localement des enseignants sans formation supérieure ou non spécialisés dans la petite enfance, mais possédant les qualités éducatives requises pour offrir une expérience d'apprentissage positive aux enfants. Cela permettra de maintenir une taille de classe et un ratio élèves/enseignant suffisamment bas pour offrir une qualité constante.

Pour compenser le manque d'enseignants qualifiés, diplômés et spécialisés, tout en produisant des résultats équivalents et en réduisant les coûts unitaires, les gouvernements devront mettre l'accent sur le développement professionnel continu intensif ainsi que sur le mentorat et la formation en cours d'emploi. Dans le même temps, ils devront s'engager fermement, et à tous les niveaux du système éducatif, à développer progressivement le corps enseignant et à promouvoir de nouveaux flux d'enseignants qualifiés possédant une formation spécialisée dans les approches axées sur l'enfant.

Priorité doit être donnée à la mise en place de normes de qualité claires afin de garantir des résultats positifs pour les enfants, en s'efforçant notamment d'atteindre progressivement un ratio de 20 élèves maximum par enseignant. Il est tout aussi important de mettre en place un cadre efficace d'assurance qualité pour les programmes préprimaires, aussi bien auprès des prestataires publics que privés ou non étatiques, et de renforcer la capacité nationale à utiliser les données pour améliorer la qualité. Enfin, les gouvernements doivent prendre en compte le rôle du secteur privé et l'inclure dans l'ensemble du sous-secteur ; cela nécessitera de déployer des actions inclusives d'assurance qualité plutôt que de courir le risque d'avoir deux systèmes parallèles.

5

Renforcer la gouvernance et la capacité de mise en œuvre du système préprimaire à tous les échelons gouvernementaux.

Pour exploiter le riche éventail de modèles de financement et de programmation qui sont appropriés à ce sous-secteur, il faudra non seulement s'appuyer sur une politique et une stratégie cohérentes et sur une base financière solide, mais aussi sur une forte gouvernance ainsi qu'une capacité de responsabilisation et de mise en œuvre. De nombreux pays à revenu faible ou intermédiaire de la tranche inférieure devront commencer par établir les bases d'un système d'enseignement préprimaire, tout en s'attaquant aux problèmes persistants dans l'ensemble du secteur de l'éducation. Il est essentiel de veiller à ce que les responsabilités soient claires à tous les échelons gouvernementaux et que les mécanismes de responsabilisation soient en place.

Il est essentiel d'investir rapidement dans les capacités globales du système, et notamment dans la gestion du personnel pour assurer la mise en œuvre de la qualité et de l'assurance qualité. Une grande partie de cet investissement devra se faire au niveau du district ou du groupe/ de l'école, sous forme de formations, de coaching et de visites de supervision des éducateurs de l'enseignement préprimaire. Le développement des capacités de mise en œuvre permettra de renforcer la position des gouvernements locaux, des administrateurs et des parents. Cela comprend la mise à disposition, à tous les niveaux, d'informations en temps réel beaucoup plus performantes pour les décideurs et les parties prenantes sur ceux qui fréquentent l'école maternelle et ceux qui ne la fréquentent pas, ainsi qu'une bien meilleure capacité du système à assurer la participation des plus vulnérables, en garantissant aux parents la possibilité de s'exprimer.

L'adoption, tant par les gouvernements que par les donateurs, d'une approche visant à renforcer les systèmes jouera un rôle essentiel dans la réalisation de l'enseignement préprimaire universel. Les partenaires extérieurs devraient donc, en priorité, aider le sous-secteur de l'enseignement préprimaire à développer les capacités techniques et de coordination nécessaires.

6

Accroître significativement le financement de l'enseignement préprimaire et garantir un niveau suffisant de ressources publiques et internationales pour ce sous-secteur.

Ce rapport montre que l'octroi de financements pour l'enseignement préprimaire ne doit pas être assimilé à une perte de soutien vis-à-vis des autres sous-secteurs, mais plutôt à une stratégie fondamentale visant à renforcer l'ensemble du système. Dans tous les pays, il est nécessaire de disposer d'un financement suffisant et prévisible afin d'étendre l'offre de façon significative. Les gouvernements doivent consacrer au moins 10 % du budget total de l'éducation à l'enseignement préprimaire. Les donateurs doivent montrer l'exemple en adoptant le même engagement et en affectant au moins 10 % de leurs investissements dans l'éducation à ce sous-secteur, notamment dans les situations de crise humanitaire, afin de favoriser et de compléter les ressources publiques et de combler les lacunes à court terme.

L'élargissement de l'accès ne doit pas se faire au détriment de la qualité. Par conséquent, les gouvernements doivent consacrer au moins 25 % de leur budget ordinaire de l'enseignement préprimaire aux dépenses non salariales telles que la formation des enseignants, la conception de programmes, les supports d'apprentissage et d'enseignement et les mécanismes d'assurance qualité. Enfin, les décideurs, les partenaires internationaux et les donateurs doivent s'engager à rendre pleinement compte du financement de l'enseignement préprimaire afin d'améliorer le suivi et le plaidoyer au niveau international.

7

Mettre en place une vision commune du sous-secteur entre les gouvernements, les donateurs et les partenaires et définir les priorités de manière complémentaire de sorte que le financement et l'assistance technique soient disponibles au moment et là où ils sont les plus nécessaires.

La réalisation de l'enseignement préprimaire universel exige une large coalition de partenaires soutenant de multiples prestataires de services - notamment des acteurs publics, privés et des organisations à but non lucratif telles que les associations confessionnelles et les organisations de la société civile. Les parents jouent également un rôle essentiel en faisant progresser la demande vers la réalisation de cet objectif.

Dans le sous-secteur de l'enseignement préprimaire, le rôle du Ministère de l'éducation ne sera pas le même que dans d'autres sous-secteurs : Il devra être plus souple, en mettant davantage l'accent sur l'assurance qualité et la mise en place d'un cadre réglementaire favorable pour les prestataires de services. Une fois les programmes déployés, les ministères de l'éducation auront également un rôle à jouer en matière de garantie de l'équité, en mettant l'accent sur la qualité et en veillant à ce que ceux qui ont le plus besoin des services aient le plus large accès au financement public.

Les partenaires nationaux et internationaux jouent un rôle essentiel en investissant dans ce sous-secteur naissant, et en fournissant des ressources modulables pour combler les lacunes que le financement national ne peut combler à lui seul. Le renforcement des capacités, la formation et d'autres types d'assistance technique seront fondamentaux, de même que l'engagement de travailler avec les institutions locales et d'assurer le transfert des capacités à un sous-secteur préprimaire stable.

Lorsqu'il s'agit de la réussite des enfants, à l'école et dans la vie, les décisions et les arbitrages à prendre ne doivent pas reposer uniquement sur les responsables politiques. Les familles et les communautés doivent également être impliquées dans ce processus car elles accompagnent les enfants dans leur apprentissage à la maison et sont impliquées au premier chef dans l'élaboration de programmes de qualité qui peuvent les aider à prendre un bon départ dans la vie.



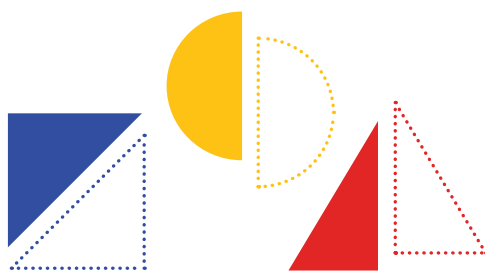
Agir résolument dès maintenant pour atteindre l'objectif de l'enseignement préprimaire universel d'ici à 2030.

Quasiment aucun progrès n'a été enregistré au cours de la dernière décennie sur nombre d'objectifs importants dans le secteur de l'éducation. Après une augmentation rapide du taux de scolarisation dans le cadre des objectifs du Millénaire pour le développement, le nombre d'enfants non scolarisés est resté obstinément stable, n'enregistrant plus de baisse. De même, les taux élevés de redoublement et d'abandon scolaire freinent les efforts pour améliorer les progrès des élèves, à différents niveaux du système scolaire. Alors que de nombreux partenaires travaillent en étroite collaboration avec les gouvernements pour améliorer la qualité, les niveaux d'apprentissage globaux restent faibles. Et en tout cas, ce sont toujours les enfants les plus pauvres et les plus vulnérables qui disposent du plus faible accès aux services d'enseignement préprimaire et primaire.

Les faits exposés dans ce rapport montrent bien qu'un enseignement préprimaire de qualité peut et va réellement faire la différence sur tous ces fronts. Cela ne résoudra pas tous les problèmes, mais peut inverser la tendance à la stagnation observée dans ce sous-secteur et relancer le mouvement grâce à une base solide permettant d'exploiter les possibilités.

L'enseignement préprimaire doit être placé au cœur des plans sectoriels d'éducation et non à la marge. L'accélération des progrès nécessite de faire des choix politiques épineux à court terme. Toutefois, avec de solides appuis politiques, techniques et financiers, des solutions existent pour chacun des problèmes qui se posent.

Munis de ces recommandations- et des faits permettant de les étayer- les gouvernements et les partenaires du monde entier peuvent construire les bases permettant de rendre accessibles à tous les enfants, y compris les plus vulnérables, des services d'enseignement préprimaire universels et de qualité. Cet objectif peut être atteint s'il est abordé comme un objectif partagé : faire en sorte que tous les jeunes bénéficient d'une éducation, d'un apprentissage, d'une formation ou d'un emploi d'ici à 2030. Ces jeunes sont prêts pour l'enseignement préprimaire dès aujourd'hui. Il est indispensable de réaliser des progrès significatifs à court terme, sur la prochaine décennie, d'offrir à chaque jeune enfant la possibilité de participer à une éducation préscolaire visant à développer au maximum ses talents et ses capacités intellectuelles, sociales et physiques.







Notes relatives aux figures

Chapitre 1

- Figure 1.2 26 pays à revenu faible et à revenu intermédiaire de la tranche inférieure et 22 pays à revenu intermédiaire de la tranche supérieure ont été inclus dans cette analyse. Prise en compte de la moyenne non pondérée des valeurs nationales.
- Figure 1.3 Prise en compte de la moyenne non pondérée des valeurs nationales.
- Figure 1.6 Les améliorations sont basées sur un niveau de référence de 50 % (objectifs d'inscription, d'achèvement des études ou d'atteinte des objectifs d'apprentissage) et mesurées en points de pourcentage gagnés. Les coûts sont estimés par rapport aux coûts moyens de base- selon la taille moyenne des classes, le matériel, le soutien et les salaires.
- Figure 1.9 L'indicateur est le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, pour les deux sexes et pour l'année la plus récente (2011-2017).
- Figure 1.11 Les calculs reposent sur des moyennes simples et sur les données les plus récentes, entre 2010 et 2016, de la base de données mondiale de l'ISU, 2017. Les indicateurs utilisés sont : le taux brut de scolarisation préprimaire et la pression démographique préprimaire. La pression démographique pour un pays donné est calculée en divisant la population totale en âge officiel de suivre l'enseignement préscolaire par la population totale de ce pays. Si elle est inférieure à 3,1831, elle est classée comme faible ; si elle se situe entre 3,1831 et 4,4858, elle est modérée ; si elle se situe entre 4,4858 et 6,7126, elle est élevée ; et si elle est supérieure à 6,7126, elle est classée comme très élevée.
- Figure 1.12 Calculs basés sur les taux bruts de scolarisation moyens dans le préprimaire par groupe de revenu de l'ISU et le modèle de projection mis au point par la Commission pour l'éducation : <<https://report.educationcommission.org>>
- Figure 1.13 Calculs basés sur les taux bruts de scolarisation moyens dans le préprimaire par groupe de revenu de l'ISU et le modèle de projection mis au point par la Commission pour l'éducation : <<https://report.educationcommission.org>>

Chapitre 2

- Figure 2.1 Analyses réalisées par l'UNICEF à partir des données MICS disponibles les plus récentes (2010-2015) dans 58 pays. L'analyse du taux d'inégalité pour le facteur d'exclusion « pauvreté » est basée sur les données de la base de données mondiale de l'UNICEF, Early Childhood Education, 2018, dans 64 pays pour lesquels des données étaient disponibles entre 2010 et 2016.
- Figure 2.2 Les données proviennent de la base de données mondiale de l'UNICEF, Early Childhood Education, 2018, dans 64 pays pour lesquels des données étaient disponibles entre 2010 et 2016.
- Figure 2.3 Tous les résultats sont basés sur un minimum de 50 cas non pondérés. Les données de la MICS 2005-2006 pour la Serbie excluent les chiffres concernant les camps de Roms.
- Figure 2.5 Il existe des différences importantes entre les plus riches et les plus pauvres concernant le pourcentage d'enfants recevant une éducation préscolaire. Il existe des différences importantes selon le niveau d'éducation des mères au sein des quintiles les plus riches et les plus pauvres concernant le pourcentage d'enfants recevant une éducation préscolaire. Pour la ventilation par lieu de résidence, la taille des échantillons est trop petite pour permettre des comparaisons et les intervalles de confiance se chevauchent, n'indiquant aucune différence significative. Les valeurs des enfants recevant une éducation préscolaire des quintiles les plus pauvres dont la mère a un niveau d'instruction supérieur au secondaire et qui vivent dans des zones urbaines sont basées sur 25 à 49 cas non pondérés.

- Figure 2.6 Les données 2017 pour l'Éthiopie proviennent du système d'information EMIS Éthiopie, page 19, <www.moe.gov.et/documents/20182/0/Statistics+2009+final+1/ca93f33d-0540-468e-9806-0e6032f8d848?version=1.0>.
- Figure 2.11 Indicateur utilisé : Effectifs scolarisés du préprimaire, établissements privés (%). L'Amérique du Nord ne dispose pas de données.

Chapitre 3

- Figure 3.2 L'estimation est basée sur la population en âge officiel de suivre l'enseignement préprimaire, les deux sexes (nombre) et le ratio élèves/enseignant dans l'enseignement préprimaire (établi à partir du nombre d'élèves et d'enseignants), ISU. Le Yémen et la République centrafricaine ont été exclus de ces estimations car ils font figure de cas particuliers et ne disposent pas de données sur le nombre d'enseignants entre 2015 et 2017.
- Figure 3.3 Estimation basée sur la population d'âge préscolaire (chiffres de la Division de la population des Nations Unies) et sur le nombre actuel d'enseignants dans l'enseignement préprimaire entre 2015 et 2017 (chiffres de l'ISU) (établi à partir du nombre d'élèves et d'enseignants).
- Figure 3.4 Estimation effectuée à partir des chiffres de l'ISU et de la Division de la population concernant la population d'âge scolaire du préprimaire, et du ratio élèves/enseignant dans l'enseignement préprimaire de l'ISU (établi à partir du nombre d'élèves et d'enseignants).

Chapitre 4

- Figure 4.1 Les données ont été extraites de l'ISU en novembre 2018, sachant que les données les plus récentes de 2011 à 2017 ont été utilisées pour calculer des moyennes simples.
- Figure 4.2 Moyennes non pondérées des dépenses publiques consacrées à l'enseignement préprimaire exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation. Les tendances sont basées sur des sous-ensembles de pays disposant de valeurs entre les années 2007 et 2017, et appliquées aux valeurs moyennes de 2017.
- Figure 4.3 Les données ont été extraites de l'ISU, avec utilisation des données les plus récentes entre les années 2011 et 2017, et calcul de la moyenne simple.
- Figure 4.4 Moyennes non pondérées des dépenses publiques consacrées à des niveaux d'enseignement spécifiques, exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation, dans les pays à faible revenu. Les tendances sont basées sur des sous-ensembles de pays disposant de valeurs entre les années 2007 et 2017, et appliquées aux valeurs moyennes de 2017.
- Figure 4.5 Moyennes non pondérées des dépenses publiques consacrées à des niveaux d'enseignement spécifiques, exprimées en pourcentage des dépenses publiques totales consacrées à l'éducation.
- Figure 4.7 Calcul basé sur les données de l'ISU consultées en 2018. Moyennes non pondérées des dépenses publiques consacrées à l'enseignement préprimaire, divisées par le nombre d'enfants en âge de suivre l'enseignement préprimaire.
- Figure 4.8 Calcul basé sur les données de l'ISU consultées en 2018. Dépenses publiques consacrées à l'enseignement préprimaire, divisées par le nombre d'enfants en âge de suivre l'enseignement préprimaire.
- Figure 4.9 Calculs basés sur les versements bruts au titre de l'aide publique au développement (OCDE) octroyés à l'éducation en 2016, consultés en 2018.
- Figure 4.10 Calculs basés sur les versements bruts au titre de l'aide publique au développement (OCDE) octroyés à l'éducation en 2016, consultés en 2018.

Introduction

1. Pauline Rose et Benjamin Alcott, « How Can Education Systems Become Equitable by 2030? », DFID Think Pieces – Learning and Equity, Ministère britannique du développement international, Londres, août 2015, p. 12-14. Disponible à l'adresse suivante : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/how-can-education-systems-become-equitable-by-2030-learning-and-equity_pauline-rose_benjamin-alcott_heart_2015-en.pdf (consulté le 27 février 2019).
2. Calculs réalisés par l'UNICEF à partir de la base de données mondiale de l'Institut de statistique (ISU) de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2018. Estimation établie à partir des chiffres de l'ISU concernant la population d'âge préprimaire et le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire pour l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles (2011-2017).
3. Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives dans le monde, *La génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution*, Commission pour l'éducation, New York, 2016, p. 90. Disponible à l'adresse suivante : <https://report.educationcommission.org/downloads/> (consulté le 14 février 2019).
4. Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*, Banque mondiale, Washington, D. C., 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464813184.pdf?sequence=71&isAllowed=y> (consulté le 14 février 2019).
5. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT, Éducation pour tous 2007 : Un bon départ – Éducation et protection de la petite enfance*, UNESCO, Paris, 2006. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150022> ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation : bâtir des ponts, pas des murs*, UNESCO, Paris, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367435> (consulté le 28 février 2019).
6. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Institut de statistique de l'UNESCO, *Classification Internationale Type de l'Éducation : CITE 2011*, UNESCO et ISU, Paris et Montréal, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf> (consulté le 28 février 2019).
7. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Les premiers moments comptent pour chaque enfant*, UNICEF, New York, 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_Fr.pdf (consulté le 28 février 2019).

Chapitre 1

Pourquoi accorder la priorité à l'enseignement préprimaire universel ?

8. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, « Early Childhood Education », UNICEF, New York, décembre 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/early-childhood-education> (consulté le 28 février 2019).
9. Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*, Banque mondiale, Washington, D. C., 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28340/9781464813184.pdf?sequence=71&isAllowed=y> (consulté le 14 février 2019).
10. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Réimaginer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Une approche à quatre dimensions et systémique des compétences pour le XX^e siècle*, Bureau régional de l'UNICEF au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, Amman, 2017. Disponible à l'adresse suivante : http://lsce.who-staging.com/uploads/updated_lsce_files/2018-06/180524_CPF_Full_report_French_Interactive.pdf (consulté le 14 février 2019).
11. Sophie Naudeau *et al.*, *Investir dans la petite enfance : Un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projets*, Banque mondiale, Washington, D. C., 2010. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/364611468150582926/pdf/578760PUB0FREN02100110080EPI018526.pdf> (consulté le 20 février 2019).
12. Jorge Luis García *et al.*, « The Life-Cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program », document de travail du NBER n° 22993, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts, décembre 2016. Disponible à l'adresse suivante : www.nber.org/papers/w22993.pdf (consulté le 22 février 2019).
13. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *The Investment Case for Education and Equity*, UNICEF, New York, janvier 2015. Disponible à l'adresse suivante : www.unicef.org/publications/files/Investment_Case_for_Education_and_Equity_FINAL.pdf (consulté le 20 février 2019).
14. Susan P. Walker *et al.*, « Inequality in Early Childhood: Risk and protective factors for early child development », *The Lancet*, vol. 378, n° 9799, 2011, p. 1325-1338. Disponible à l'adresse suivante : www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S0140-6736%2811%2960555-2 (consulté le 18 février 2019).
15. Center on the Developing Child, Harvard University, *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*, Cambridge, Massachusetts, mai 2016, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2EZEDIH> (consulté le 18 février 2019).
16. David Neal *et al.*, *The Science of Habit: Creating disruptive and sticky behavior change in handwashing behavior*, USAID/WASHplus Project, Washington, D. C., octobre 2015, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2V8N6AN> (consulté le 18 février 2019).
17. L'IDPE permet d'évaluer le niveau de développement des enfants âgés de 36 à 59 mois dans quatre domaines et de déterminer s'ils répondent aux critères suivants. **Lecture, écriture, calcul** : l'enfant sait réaliser au moins deux des activités suivantes : reconnaître au moins 10 lettres de l'alphabet ; lire au moins quatre mots simples ; et/ou connaître le nom et reconnaître les symboles de tous les nombres de 1 à 10. **Physique** : l'enfant peut saisir un petit objet (bâton, caillou, etc.) avec deux doigts, et/ou la mère ou la personne qui s'occupe de l'enfant n'indique pas que l'enfant est parfois trop malade pour jouer. **Socioémotionnel** : au moins deux des affirmations suivantes sont vraies : i) l'enfant s'entend bien avec les autres enfants ; ii) l'enfant ne donne pas de coups de pied aux autres enfants, ne les mord pas et ne les frappe pas ; iii) l'enfant ne se laisse pas facilement distraire. **Apprentissage** : l'enfant réalise correctement une action en suivant des consignes simples et/ou il est capable de réaliser seul une tâche qui lui est confiée. Le score total de l'IDPE indique le pourcentage

- d'enfants dont le développement est en bonne voie dans au moins trois de ces quatre domaines. Pour plus d'informations, voir : <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/early-childhood-education/>.
18. Les travaux de recherche sont les suivants : Samuel Berlinski, Sebastian Galiani et Paul J. Gertler, « The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance », *Journal of Public Economics*, vol. 93, n° 1-2, février 2009, p. 219-234. Disponible à l'adresse suivante : www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047272708001308 ; Robert C. Pianta, *et al.*, « The Effects of Preschool Education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know », *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 10, n° 2, p. 49-88. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1177/1529100610381908> ; Milagros Nores et William S. Barnett, « Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: (Under) Investing in the very young », *Economics of Education Review*, vol. 29, n° 2, 2010, p. 271-282. Disponible à l'adresse suivante : www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027277570900106X (consulté le 18 février 2019).
 19. Institut de statistique de l'UNESCO, « Plus de la moitié des enfants et des adolescents n'apprennent pas dans le monde », fiche d'information de l'ISU n° 46, UNESCO, Paris, septembre 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-fr.pdf> (consulté le 18 février 2019). En tant qu'organisme dépositaire de l'indicateur 4.2.1 des ODD, il appartient à l'UNICEF de procéder au travail méthodologique visant à élaborer, tester et valider un instrument de collecte de données afin de suivre les progrès vers la réalisation de la cible 4.2. Pour ce faire, l'UNICEF a entrepris de réviser systématiquement les questionnaires utilisés pour le recueil des données sur les résultats en matière de développement de la petite enfance, et de tester et valider une liste de questions principales au Belize, en Bulgarie, aux États-Unis, en Inde, en Jamaïque, au Mexique, en Ouganda et en Palestine. Pour superviser ce projet, l'UNICEF a mis en place un Groupe interinstitutions d'experts chargé de la mesure du développement de la petite enfance, à savoir un organe interinstitutions mondial de conseil et de coordination dont la mission globale est de superviser la révision, l'expérimentation et la validation de la nouvelle mesure. La dernière réalisation est un outil normalisé et validé destiné à mesurer les résultats en matière de développement de la petite enfance, qui peut être intégré dans les enquêtes nationales auprès des ménages de tous les pays, quel que soit leur niveau de revenu. Le dernier outil de mesure, assorti de directives de mise en œuvre, devrait être prêt à temps pour la collecte de données de 2019.
 20. RTI International et Banque mondiale, « Over-Enrollment in the Early Grades », synthèse des conclusions d'un rapport complet à paraître (Luis Crouch, Katherine Merseth et Amanda Devercelli, « Over-Enrollment in the Early Grades », Banque mondiale, Washington, D. C., à paraître).
 21. Les régressions multivariées s'appuient sur les données des MICS dans 48 pays. Des variables de contrôle sont appliquées pour le niveau de revenu du pays et le niveau national de soutien à l'apprentissage dont bénéficie l'enfant à la maison. Les analyses de régression révèlent qu'en moyenne, une hausse de 10 % du taux national de fréquentation de l'éducation préscolaire s'accompagne d'une hausse de 3,3 % de la proportion d'enfants dont le développement des compétences en lecture, en écriture et en calcul est en bonne voie.
 22. Calculs effectués par l'UNICEF à partir des données des MICS et des EDS (2010-2015) dans 48 pays (26 pays à revenu faible et intermédiaire de la tranche inférieure et 22 pays à revenu élevé et intermédiaire de la tranche supérieure) ; moyennes non pondérées.
 23. L'analyse de régression logistique s'appuie sur les données des MICS menées au Népal en 2014, en appliquant des variables de contrôle pour le niveau de richesse, le sexe, le niveau d'études de la mère et le soutien à l'apprentissage dont bénéficie l'enfant à la maison.
 24. « Over-Enrollment in the Early Grades » (synthèse).
 25. Berlinski, Galiani et Gertler, « The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance ».
 26. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Philippines Early Childhood Care and Development Longitudinal Study: Longitudinal study of the effects of early childhood care and development on the learning experiences and performance of kindergarten students through Grade 2 in the Philippines – Rounds 1, 2 and 3 (out of 4 rounds), longitudinal report*, UNICEF, New York, 2017, p. 11.
 27. Njora Hungi et Moses Ngware, « The Effects of Preschool Participation on Mathematics Achievement of Grade 6 Pupils in Uganda », *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 17, n° 3, 2017, p. 105-126. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1007/s10671-017-9218-y> (consulté le 22 février 2019).
 28. Le PASEC 2014 est une évaluation internationale à grande échelle des compétences des élèves mise au point par la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). L'échantillon comprend près de 40 000 élèves répartis dans plus de 1 800 établissements scolaires de 10 pays (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo).
 29. L'analyse utilise une régression linéaire et porte sur 55 pays dans six régions pour les compétences en lecture, et 58 pays dans cinq régions pour les compétences en mathématiques. Le produit intérieur brut (PIB) par habitant utilisé est la moyenne mondiale, soit 10 880 dollars. Voir <http://statisticstimes.com/economy/world-gdp-capita-ranking.php>. Le Maroc n'a pas été pris en compte pour l'analyse des compétences en lecture. Les données sur le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire sont tirées de la base de données de l'ISU et datent de 2017 ; les niveaux de revenu proviennent du classement 2017 de la Banque mondiale. Les données relatives aux compétences en lecture et en mathématiques sont issues de la base de données mondiale sur les inégalités dans l'éducation (WIDE) et datent de 2017. Voir www.education-inequalities.org. Les données sur les compétences en lecture sont tirées des enquêtes LLECE 2013 et PIRLS 2011, et les données sur les compétences en mathématiques sont issues des enquêtes TIMSS 2011 et LLECE 2013. Les données datent de 2006 (pour le taux brut de scolarisation – avec interpolation), 2011 (pour les mathématiques en quatrième année) ou 2013 (pour les mathématiques en sixième année).
 30. *La génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution*.
 31. Banque mondiale, *Toward an Equal Start: Closing the early learning gap for Roma children in Eastern Europe*, Banque mondiale, Washington, D. C., 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2GARsgE> (consulté le 19 février 2019).
 32. Samuel Berlinski, Sebastian Galiani et Marco Manacorda, « Giving Children a Better Start: Preschool attendance and school-age profiles », *Journal of Public Economics*, vol. 92, n° 5-6, juin 2008, p. 1416-1440. Disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2SdhsQQ> (consulté le 19 février 2019).
 33. « Over-Enrollment in the Early Grades » (synthèse).
 34. La relation entre le taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire et le taux d'achèvement/d'abandon au primaire a été analysée au moyen de régressions linéaires, en appliquant des variables de contrôle pour le niveau de revenu du pays et le ratio élèves/enseignant au primaire. L'analyse de l'UNICEF s'appuie sur le

- taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, le taux brut d'admission en dernière année de primaire (comme indicateur indirect de l'achèvement du cycle primaire), le ratio élèves/enseignant au primaire tiré de la base de données mondiale de l'ISU 2017, et le niveau de revenu provenant du classement 2017 de la Banque mondiale. Les données datent de la période 2010-2016 pour les plus récentes (taux d'achèvement du cycle primaire et ratio élèves/enseignant au primaire – sans interpolation) et de 2008 (taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire – avec interpolation). L'Angola et le Libéria sont exclus de l'analyse.
35. « Over-Enrollment in the Early Grades » (synthèse).
 36. Tracy Brunette *et al.*, « Repetition of Primary 1 and Pre-Primary Education in Uganda », document de travail sur le développement international n° 2017-02, RTI International, Research Triangle Park, Caroline du Nord, juin 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2GAVMMU> (consulté le 19 février 2019).
 37. La relation entre le taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire et le taux d'achèvement/d'abandon au primaire a été analysée au moyen de régressions linéaires, en appliquant des variables de contrôle pour le niveau de revenu du pays et le ratio élèves/enseignant au primaire. L'analyse de l'UNICEF s'appuie sur le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, le taux brut d'admission en dernière année de primaire (comme indicateur indirect de l'achèvement du cycle primaire), le ratio élèves/enseignant au primaire tiré de la base de données mondiale de l'ISU 2017, et le niveau de revenu provenant du classement 2017 de la Banque mondiale. La relation entre le taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire et le taux d'achèvement/d'abandon au primaire a été analysée au moyen de régressions linéaires.
 38. « Over-Enrollment in the Early Grades » (synthèse).
 39. *La génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution.*
 40. Patrice L. Engle *et al.*, « Strategies for Reducing Inequalities and Improving Developmental Outcomes for Young Children in Low-Income and Middle-Income Countries », *The Lancet*, vol. 378, n° 9799, octobre 2011, p. 1339-1353. Disponible à l'adresse suivante : www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673611608891 (consulté le 19 février 2019).
 41. William S. Barnett et Leonard N. Masse, « Comparative Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Program and Its Policy Implications », *Economics of Education Review*, vol. 26, n° 1, février 2007, p. 113-125. Disponible à l'adresse suivante : www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775706000239 (consulté le 19 février 2019) ; *La génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution.*
 42. García, *et al.*, « The Life-Cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program ».
 43. Tessew Woldehanna et Mesele W. Araya, « Early Investment in Preschool and Completion of Secondary Education in Ethiopia: Lessons from young lives », document de travail n° 168, Young Lives, Oxford, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2DYE56b> (consulté le 19 février 2019).
 44. M. Najeeb Shafiq, Amanda Devercelli et Alexandria Valerio, « Are There Long-Term Benefits from Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries? », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, n° 122, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3239> (consulté le 19 février 2019).
 45. Benjamin Alcott et Pauline Rose, « Learning in India's Primary Schools: How do disparities widen across the grades? », *International Journal of Educational Development*, vol. 56, 2017, p. 42-51. Disponible à l'adresse suivante : www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059316303807 (consulté le 21 février 2019).
 46. Janet Currie, « Early Childhood Education Programs », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, n° 2, 2001, p. 213-238. Disponible à l'adresse suivante : <https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/jep.15.2.213> ; <https://bit.ly/2GRXR6L> (consulté le 19 février 2019).
 47. Haeil Jung et Amer Hasan, « The Impact of Early Childhood Education on Early Achievement Gaps: Evidence from the Indonesia Early Childhood Education and Development project », document de travail de recherche sur les politiques, n° 6794. Banque mondiale, Washington, D. C., 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2SJM7Tau> (consulté le 19 février 2019).
 48. Gabriela Schütz, Heinrich W. Ursprung et Ludger Wössmann, « Education Policy and Equality of Opportunity », *Kyklos*, vol. 61, n° 2, mai 2008, p. 279-308. Disponible à l'adresse suivante : www.econstor.eu/bitstream/10419/33448/1/510229980.pdf (consulté le 25 février 2019) ; Patrice L. Engle *et al.*, « Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries », *The Lancet*, vol. 378, n° 9799, octobre 2011, p. 1339-1353. Disponible à l'adresse suivante : [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60889-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60889-1) (consulté le 27 février 2019).
 49. Amy J. Dowd *et al.*, « Realizing Capabilities in Ethiopia: Maximizing early childhood investment for impact and equity », *Journal of Human Development and Capabilities*, vol. 17, n° 4, 2016, p. 477-493. Disponible à l'adresse suivante : www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19452829.2016.1225702 (consulté le 20 février 2019).
 50. Banque mondiale, *Rapport sur le développement dans le monde 2018.*
 51. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Réimaginer l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté au Moyen-Orient et en Afrique du Nord.*
 52. M. Najeeb Shafiq, Amanda Devercelli et Alexandria Valerio, « Are There Long-Term Benefits from Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries? ».
 53. García, *et al.*, « The Life-Cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program ».
 54. Frances A. Campbell *et al.*, « Early Childhood Education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project », *Applied Developmental Science*, vol. 6, n° 1, 2002, p. 42-57. Disponible à l'adresse suivante : www.researchgate.net/publication/240519150_Early_Childhood_Education_Young_Adult_Outcomes_From_the_Abecedarian_Project (consulté le 23 février 2019).
 55. James J. Heckman *et al.*, « The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program », *Journal of Public Economics*, vol. 94, n° 1-2, 2010, p. 114-128. Disponible à l'adresse suivante : www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0047272709001418 (consulté le 23 février 2019).
 56. Voir par exemple : Maureen M. Black *et al.*, « Early Childhood Development Coming of Age: Science through the life course », *The Lancet*, vol. 389, n° 10064, janvier 2017, p. 77-90. Disponible à l'adresse suivante : www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673616313897 (consulté le 23 février 2019) ; série « Early Child Development in Developing Countries 2011 », *The Lancet*. Disponible à l'adresse suivante : www.thelancet.com/series/child-development-in-developing-countries-2 (consulté le 25 février 2019).
 57. Daniel Halim, Hillary Johnson et Elizaveta Perova, *Preschool Availability and Female Labor Force Participation: Evidence from Indonesia*, Laboratoire d'innovation sur le genre en Asie orientale et dans le Pacifique de la Banque mondiale, Washington D. C., octobre 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/104221518802443897/pdf/123476-WP-PUBLIC-Pre-schoolavailabilityandfemaleLFPOctoberUpload.pdf> (consulté le 22 février 2019).

58. Samuel Berlinski, Sebastian Galiani et Patrick J. McEwan, « Preschool and Maternal Labour Market Outcomes: Evidence from a regression discontinuity design », document de travail de l'IFS, n°W09/05, Institute for Fiscal Studies, Londres, novembre 2008. Disponible à l'adresse suivante : https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/123456789/11901/Pre-school_maternal.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulté le 25 février 2019).
59. Peter Wallet, « Pre-Primary Teachers: A global analysis of several key education indicators », note de synthèse préparée pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, *Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*, UNESCO, Paris, 2006.
60. Dans la plupart des pays, les enfants d'âge préscolaire ont entre 3 et 5 ans. Toutefois, cet âge varie selon les pays. Dans certains d'entre eux, l'enseignement préscolaire dure un ou deux ans ; il est donc difficile d'établir des comparaisons universelles.
61. Calculs réalisés par l'UNICEF à partir de la base de données mondiale de l'ISU, 2018. Cette estimation est établie à partir des chiffres de l'ISU concernant la population d'âge préprimaire et le taux brut de scolarisation des deux sexes dans l'enseignement préprimaire, pour l'année la plus récente pour laquelle des données sont disponibles (2011-2017).
62. Base de données mondiale de l'ISU, 2018. L'indicateur est le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, pour les deux sexes.
63. Calculs effectués par l'UNICEF à partir de données issues de la base de données mondiale de l'ISU, 2018. L'indicateur est le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire, pour les deux sexes et pour l'année la plus récente (2010-2017).
64. *Ibid.*
65. Pour chaque baisse de 1 % de la pression démographique, on observe, en moyenne, une hausse de 7 % des effectifs de l'enseignement préprimaire, en tenant compte du PIB par habitant.
66. Katie M. Murphy, Hirokazu Yoshikawa et Alice J. Wuermli, « Implementation Research for Early Childhood Development Programming in Humanitarian Contexts », *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1419, n° 1, mai 2018, p. 90-101, DOI : 10.1111/nyas.13691. Disponible à l'adresse suivante : <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nyas.13691> (consulté le 20 février 2019).
67. Center on the Developing Child at Harvard University, « Toxic Stress » Harvard University, Cambridge, Massachusetts, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/toxic-stress/> (consulté le 20 février 2019).
68. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, « 5 ans de conflit en Syrie : Un enfant syrien sur 3 n'a connu que la guerre selon l'UNICEF », communiqué de presse de l'UNICEF, Amman, 14 mars 2016. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef.org/french/infobycountry/media_90453.html (consulté le 20 février 2019).
69. Calculs effectués par l'UNICEF à partir des données issues de la base de données mondiale de l'ISU, 2018 ; les pays connaissant une situation d'urgence ont été recensés à partir des regroupements effectués dans le cadre de l'action humanitaire de l'UNICEF pour les enfants en 2018. Cette estimation est établie à partir des chiffres de l'ISU concernant la population d'âge préprimaire et le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire pour l'année la plus récente (2011-2017). Pour les pays ne disposant pas de données administratives (l'Afghanistan, Haïti, le Nigéria et la République populaire démocratique de Corée), le taux net ajusté de fréquentation une année avant l'âge officiel d'entrée au primaire a été utilisé. Aucune donnée n'est disponible pour la Libye et la Somalie.
70. Gillian Huebner *et al.*, « Beyond Survival: The case for investing in young children globally », document de travail, National Academy of Medicine, Washington, D. C., juin 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://bit.ly/2T1hP5t> (consulté le 20 février 2019).
71. Partenariat Yale University-AÇEV, *The Ecology of Peace: Formative childhoods and peace building* Partenariat Yale University-AÇEV, New Haven, Connecticut et Istanbul, août 2012. Disponible à l'adresse suivante : https://medicine.yale.edu/childstudy/fcpb/research/publications/briefnote_online_FINAL_171407_28959_v2.pdf (consulté le 20 février 2019).
72. Louise Lacroix *et al.*, « Immigrant and Refugee Preschoolers' Sandplay Representations of the Tsunami », *The Arts in Psychotherapy*, vol. 34, n° 2, 2007, p. 99-113. Disponible à l'adresse suivante : www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197455606000918 (consulté le 20 février 2019).

▲ Chapitre 2 Équité : Défis et solutions

- Fonds des Nations Unies pour l'enfance et Institut de statistique de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Education Equity Now! A regional analysis of the situation of out-of-school children in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States*. UNICEF, Genève, janvier 2014. Disponible à l'adresse suivante : www.unicef.org/eca/media/971/file (consulté le 19 février 2019).
- Calculs réalisés à partir des ensembles de données fournis par les MICS les plus récentes (2010-2015) dans 64 pays pour lesquels des données étaient disponibles.
- Calculs réalisés à partir des ensembles de données fournis par les MICS les plus récentes (2010-2015) dans 35 pays pour lesquels des données étaient disponibles.
- Calculs réalisés à partir des ensembles de données fournis par les MICS les plus récentes (2010-2015) dans 60 pays pour lesquels des données étaient disponibles.
- Calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données issues de la MICS menée en Thaïlande en 2015-2016 (p. 117).
- Theirworld, *Safe Spaces: The urgent need for early childhood development in emergencies and disasters* Theirworld, Londres, septembre 2016. Disponible à l'adresse suivante : https://s3.amazonaws.com/theirworld-site-resources/Reports/Safespaces_report.pdf (consulté le 19 février 2019) ; Anera, « Early Childhood Education Gets Help in Lebanon Refugee Camp » Anera, Washington, D. C. Disponible à l'adresse suivante : www.anera.org/stories/early-childhood-education-gets-help-lebanon-refugee-camp (consulté le 18 février 2019).

7. Jane Betts et Divya Lata, « Inclusion des enfants handicapés : l'impératif de la petite enfance », Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, n° 46, avril-juin 2009. UNESCO, Paris, 2009. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183156_fre (consulté le 19 février 2019) ; Organisation mondiale de la Santé et Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Développement de la petite enfance et handicap : document de travail*. OMS et UNICEF, Genève, 2012. Disponible à l'adresse suivante : https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78591/9789242504064_fre.pdf?sequence=1 (consulté le 19 février 2019).
8. Suguru Mizunoya, Sophie Mitra et Izumi Yamasaki, « Towards Inclusive Education: The impact of disability on school attendance in developing countries », document de travail Innocenti n° 2016-03. Bureau de recherche de l'UNICEF, Florence, 20 mai 2016. Disponible à l'adresse suivante : www.unicef-irc.org/publications/pdf/WP3%20-%20Towards%20Inclusive%20Education.pdf. L'analyse s'appuie sur des enquêtes menées dans 15 pays.
9. Theirworld, « Left Behind from the Start: How governments and donors are failing children with disabilities in their early years », note d'orientation. Theirworld, Londres, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://theirworld.org/resources/detail/left-behind-from-the-start-how-governments-and-donors-are-failing-children-with-disabilities-in-their-early-years> (consulté le 18 février 2019).
10. Jane Betts et Divya Lata, « Inclusion des enfants handicapés ».
11. Theirworld, « Left Behind from the Start ».
12. Michael Brambring, Helgard Rauh et Andreas Beelmann (dir.), *Early Childhood Intervention: Theory, evaluation, and practice*. Walter de Gruyter, Berlin, 1996 ; Emily Vagas-Barón, Ulf Janson et Natalia Mufel, *Early Childhood Intervention, Special Education and Inclusion: Focus on Belarus*. UNICEF, Genève, 2009. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.unicef.by/uploads/models/2017/02/belarus.eci.english.pdf> ; Organisation mondiale de la Santé et Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Développement de la petite enfance et handicap : document de travail*.
13. Bureau national de statistique de République démocratique populaire lao, *Lao Social Indicator Survey II 2017, Survey Findings Report*. Bureau national de statistique de République démocratique populaire lao et Fonds des Nations Unies pour l'enfance, Vientiane, juin 2018, p. 256. Disponible à l'adresse suivante : www.lsb.gov.la/wp-content/uploads/2017/05/Lao-Social-Indicator-Survey-Lsis-II-2017.pdf (consulté le 18 février 2019).
14. Remarque : il existe des disparités importantes entre les plus riches et les plus pauvres concernant le pourcentage d'enfants recevant une éducation préscolaire, notamment selon le niveau d'éducation des mères au sein des quintiles les plus riches et les plus pauvres. Pour la ventilation par lieu de résidence, la taille des échantillons est trop petite pour permettre des comparaisons et les intervalles de confiance se chevauchent, n'indiquant aucune différence significative.
15. Ministère fédéral de l'éducation du Nigéria, *Education for All 2015 National Review Report: Nigeria*. Gouvernement du Nigéria, Abuja, 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231081> (consulté le 18 février 2019).
16. Calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données issues de la MICS menée au Nigéria en 2016-2017.
17. Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives dans le monde, *La génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution*, Commission pour l'éducation, New York, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://report.educationcommission.org/downloads/> (consulté le 19 février 2019).
18. Organisation des Nations Unies, « Sustainable Development Goals Knowledge Platform ». Disponible à l'adresse suivante : <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs> (consulté le 21 février 2019).
19. Asma Zubairi et Pauline Rose, *Bright and Early: How financing pre-primary education gives every child a fair start in life – Moving towards quality early childhood development for all*, Theirworld, Londres, 2017. Disponible à l'adresse suivante : www.ungei.org/resources/files/Theirworld-Report-Bright-and-Early-June-2017_2.pdf (consulté le 27 février 2019).
20. Analyse réalisée par l'UNICEF à l'aide d'une régression linéaire, en appliquant des variables de contrôle pour la pression démographique et le PIB par habitant.
21. Analyse réalisée par l'UNICEF à l'aide d'une régression linéaire, en appliquant des variables de contrôle pour les dépenses dans l'enseignement préprimaire hors budget de l'éducation, le niveau de richesse du pays et la pression démographique dans l'enseignement préprimaire.
22. L'étude de cas sur l'Éthiopie présentée dans ce rapport a été élaborée à partir des documents suivants : Jack Rossiter *et al.*, *Early Learning in Ethiopia: Equitable access and learning – System diagnostic report for World Bank Early Learning Program*, Université de Cambridge, Cambridge, juin 2018. Disponible à l'adresse suivante : www.educ.cam.ac.uk/centres/real/downloads/ELP%20System%20Diagnostic%20Final_Nov%202018_updated.pdf ; et Martin Woodhead *et al.*, « Scaling-up Early Learning in Ethiopia: Exploring the potential of O-class », document de travail n° 163, Young Lives, Oxford, janvier 2017. Disponible à l'adresse suivante : www.younglives.org.uk/content/scaling-early-learning-ethiopia-exploring-potential-o-class (consulté le 21 février 2019).
23. Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie du Népal, *Flash Reports 2003, 2004-2015, 2016*, Gouvernement du Népal, Katmandou.
24. Ministère de l'éducation du Népal, *Education for All National Review Report 2001-2015*, UNESCO, Katmandou, 2015, p. 7. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232769> (consulté le 18 février 2019).
25. Programme des Nations Unies pour le développement, *Participatory Constitution Making in Nepal: Issues of process and substance*, PNUD, Katmandou, 2014. Disponible à l'adresse suivante : www.np.undp.org/content/dam/nepal/docs/projects/UNDP_NP_SPCBN_participatory-constitution-making-vol-1.pdf (consulté le 18 février 2019).
26. Ministère de l'éducation du Népal, *School Sector Reform Plan 2009-2015*, Gouvernement du Népal, Katmandou, août 2009. Disponible à l'adresse suivante : www.moe.gov.np/assets/uploads/files/SSRP_English.pdf (consulté le 18 février 2019) ; Ministère de l'éducation du Népal, *School Sector Development Plan 2016-2023*, Gouvernement du Népal, Katmandou, octobre 2016. Disponible à l'adresse suivante : <http://doe.gov.np/assets/uploads/files/87b3287f8f46c497c2cb97d74504f5a.pdf> (consulté le 18 février 2019).
27. Banque mondiale, « Pre-primary Education in Mongolia: Access, quality of service delivery and child development outcomes », document de travail, Banque mondiale, Washington, D. C., mars 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/481101490364915103/pdf/113752-WP-PUBLIC-P152905-QualityJanWithExecMarchclean.pdf> (consulté le 18 février 2019).
28. Base de données mondiale de l'ISU, 2019. Indicateur : dépenses pour l'enseignement préprimaire en pourcentage des dépenses publiques pour l'éducation.
29. Center for Education Innovations, « Accelerated School Readiness », 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://educationinnovations.com>.

- org/program/accelerated-school-readiness.
30. Bureau national de statistique de Thaïlande, *Thailand Multiple Indicator Cluster Survey December 2005 – February 2006*, Bangkok, 2006, tableau 38. Disponible à l'adresse suivante : https://mics-surveys-prod.s3.amazonaws.com/MICS3/East%20Asia%20and%20the%20Pacific/Thailand/2005-2006/Final/Thailand%202005-06%20MICS_English.pdf ; Bureau national de statistique de Thaïlande, *Thailand Multiple Indicator Cluster Survey 2012*, Bangkok, 2012, p. 84. Disponible à l'adresse suivante : https://mics-surveys-prod.s3.amazonaws.com/MICS4/East%20Asia%20and%20the%20Pacific/Thailand/2012-2013/Final/Thailand%202012%20MICS_English.pdf (consulté le 18 février 2019).
 31. Organisation mondiale de la Santé, « Le déparasitage à l'école en un coup d'œil », OMS, Genève, 2003. Disponible à l'adresse suivante : https://www.who.int/intestinal_worms/resources/at_a_glance_french.pdf (consulté le 18 février 2019).
 32. Calculs effectués par l'UNICEF à partir de données issues de la base de données mondiale de l'ISU, 2019. Indicateur utilisé : effectifs scolarisés dans des établissements privés de l'enseignement préprimaire (pourcentage).
 33. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Promising EFA practices in the Asia-Pacific region: Bangladesh Pre-Primary Education and the School Learning Improvement Plan*, UNESCO, Bangkok, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233004> (consulté le 18 février 2019).
 34. Ministère de l'éducation primaire et de masse du Bangladesh, *Operational Framework for Pre-Primary Education*, Gouvernement de la République du Bangladesh, Dhaka mars 2008. Disponible à l'adresse suivante : http://ecd-bangladesh.net/document/documents/Operational_Framework_for_PPE.pdf (consulté le 18 février 2019).
 35. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Promising Practices in the Asia-Pacific Region: Bangladesh Pre-Primary Education and the School Learning Improvement Plan*, étude de cas, version abrégée, UNESCO, Paris, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233988> (consulté le 18 février 2019).
 36. Base de données mondiale de l'ISU, 2019, taux brut de scolarisation dans le préprimaire, pour les deux sexes (pourcentage).
 37. Zannatum Zahar, Shishuder Jonno et Khosneara Khondker, « De la petite à la grande échelle : l'expansion du préscolaire au Bangladesh », Fondation Bernhard van Leer, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://bernardvanleer.org/fr/ecm-article/2017/small-scale-expansion-pre-primary-bangladesh/> (consulté le 18 février 2019).
 38. Ministère de l'éducation du Bangladesh, *National Education Policy 2010*, Gouvernement du Bangladesh, Dhaka, 2010. Disponible à l'adresse suivante : <https://moedu.gov.bd/site/page/318a22d2-b400-48a7-8222-303ab11cc205/> (consulté le 26 février 2019).
 39. La politique globale sur la protection et le développement de la petite enfance menée dans le pays en 2013 visait à établir une base solide pour le développement de tous les enfants bangladais, indépendamment de leur origine ethnique, de leur situation géographique, de leur sexe, de leur religion, de leurs besoins spécifiques et de leur situation socioéconomique.
 40. Base de données mondiale de l'ISU, 2019, taux brut de scolarisation dans le préprimaire, pour les deux sexes (pourcentage).
 41. Ministère des femmes et de l'enfance du Sri Lanka, *National Census of Early Childhood Development Centers 2016*, gouvernement du Sri Lanka, Colombo, 2018.
 42. Base de données mondiale de l'ISU, 2019. Indicateur utilisé : effectifs scolarisés dans des établissements privés de l'enseignement préprimaire (pourcentage).
 43. Organisation de coopération et de développement économiques et Banque asiatique de développement, *Education in Indonesia: Rising to the challenge*, Éditions OCDE, Paris, 2015, p. 29. Disponible à l'adresse suivante : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264230750-en> (consulté le 26 février 2019).

● Chapitre 3 Instaurer un enseignement préprimaire de qualité à grande échelle

1. Organisation de coopération et de développement économiques, *Engaging Young Children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*, Éditions OCDE, Paris, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en> (consulté le 20 février 2019).
2. Martin Woodhead *et al.*, *Equity and quality? Challenges for early childhood and primary education in Ethiopia, India and Peru*, Working Papers in Early Childhood Development n° 55, Fondation Bernhard van Leer, La Haye, 2009. Disponible à l'adresse suivante : www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/BvLF-ECD-WP55-Woodhead-Equity%26Quality.pdf (consulté le 20 février 2019).
3. Dans ce chapitre, qui fait référence aux données de l'Approche systémique pour de meilleurs résultats dans le domaine de l'éducation (SABER), les analyses sont fondées sur les notations et les données de l'Approche relatives au développement de la petite enfance. Données disponibles à l'adresse suivante : <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=6&sub=1> (consulté le 20 février 2019).
4. Organisation de coopération et de développement économiques, *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/petite-enfance-grands-defis-iv_9789264246171-fr (consulté le 20 février 2019).
5. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, « Conceptual Framework for the Pre-Primary Subsector », UNICEF, New York, à paraître.
6. Margaret Burchinal, « Measuring Early Care and Education Quality », *Child Development Perspectives*, vol. 12, n° 1, 2018, p. 3–9. Disponible à l'adresse suivante : https://www.researchgate.net/publication/320305656_Measuring_Early_Care_and_Education_Quality (consulté le 20 février 2019).
7. Kaspar Burger, « How Does Early Childhood Care and Education Affect Cognitive Development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 25, n° 2, 2010, p. 140–165. Disponible à l'adresse suivante : https://www.researchgate.net/publication/222546839_How_Does_Early_Childhood_Care_and_Education_Affect_Cognitive_Development_An_International_Review_of_the_Effects_of_Early_Interventions_for_Children_from_Different_Social_Backgrounds (consulté le 20 février 2019) ; Nirmala Rao *et al.*, « Effectiveness of Early Childhood Interventions in Promoting Cognitive Development in Developing

- Countries: A systematic review and meta-analysis », *Hong Kong Journal of Paediatrics*, vol. 22, 2017, p. 14. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.hkjpae.org/pdf/2017;22;14-25.pdf> (consulté le 20 février 2019).
8. Janet Currie, « Early Childhood Education Programs », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, no 2, 2001, p. 213-238. Disponible à l'adresse suivante : <https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/jep.15.2.213> (consulté le 20 février 2019).
 9. Ho Lun Wong *et al.*, 2013, « The Impact of Vouchers on Preschool Attendance and Elementary School Readiness: A randomized controlled trial in rural China », *Economics of Education Review*, vol. 35, 2013, p. 53-65. Disponible à l'adresse suivante : https://www.researchgate.net/publication/257106415_The_impact_of_vouchers_on_preschool_attendance_and_elementary_school_readiness_A_randomized_controlled_trial_in_rural_China (consulté le 20 février 2019).
 10. Suzanne W. Helburn, *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers – Technical report, public report, and executive summary*, Department of Economics, Colorado University, Denver, Colorado, 1995. Disponible à l'adresse suivante : <https://eric.ed.gov/?id=ED386297> (consulté le 20 février 2019) ; Natalia Streuli, « Early Childhood Care and Education in Peru: Evidence from young lives », Policy Brief n° 18, Young Lives, Oxford, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-PolicyBrief-18.pdf> (consulté le 20 février 2019).
 11. Servaas Van der Berg *et al.*, *The Impact of the Introduction of Grade R on Learning Outcomes: Final full report for the Department of Basic Education and the Department of Performance Monitoring and Evaluation in the Presidency*, Université de Stellenbosch, Stellenbosch, Afrique du Sud, 2013. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Impact%20of%20introduction%20of%20Grade%20R%20on%20subsequent%20learning%20outcomes.pdf?ver=2015-04-07-114045-213> (consulté le 20 février 2019).
 12. Gouvernement du Népal et Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Monitoring the Situation of Children and Women: Nepal Multiple Indicator Cluster Survey 2014*, Gouvernement du Népal et UNICEF, Katmandou, 2014. Disponible à l'adresse suivante : https://mics-surveys-prod.s3.amazonaws.com/MICS5/South%20Asia/Nepal/2014/Final/Nepal%202014%20MICS_English.pdf (consulté le 20 février 2019).
 13. Kate Anderson et Rebecca Sayre, *Measuring Early Learning and Quality Outcomes in Tanzania: Institutional assessment for integrating early childhood measurement in the pre-primary system*, Brookings Institution, Washington, D. C., octobre 2016. Disponible à l'adresse suivante : https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/06/melqo-measuring-early-learning-quality-outcomes-in-tanzania_2016oct.pdf (consulté le 20 février 2019).
 14. En Afrique du Sud, le niveau « Grade R » correspond à la classe précédant l'entrée à l'école primaire.
 15. Linda Biersteker, « Scaling-up Early Child Development in South Africa: Introducing a reception year (Grade R) for children aged five years as the first year of schooling », Wolfensohn Center for Development Working Paper n° 17, Brookings Institution, Washington, D. C., 2010. Disponible à l'adresse suivante : www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/04_child_development_south_africa_biersteker.pdf (consulté le 20 février 2019) ; Ministère sud-africain de l'éducation de base, *Action Plan to 2019: Towards the realization of Schooling 2030*, Ministère de l'éducation de base, Pretoria, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Action%20Plan%202019.pdf?ver=2015-11-11-162424-417> (consulté le 20 février 2019).
 16. Calculs effectués par l'UNICEF à partir de données issues de la base de données mondiale de l'ISU, 2018. Les indicateurs sont la population des deux sexes en âge officiel de suivre l'enseignement préprimaire (nombre), et les enseignants des deux sexes du préprimaire (nombre).
 17. Base de données mondiale de l'ISU, 2019. L'indicateur est le ratio élèves/enseignant dans l'enseignement préprimaire (établi à partir du nombre d'élèves et d'enseignants).
 18. Organisation de coopération et de développement économiques, *Engaging Young Children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*.
 19. Cette estimation correspond au ratio élèves/enseignant actuel des pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, ainsi qu'aux hypothèses retenues dans le modèle de calcul des coûts présenté dans le document de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, « Chiffrer le droit à l'éducation : Le coût de la réalisation des nouvelles cibles d'ici à 2030 », document de référence n° 18, mise à jour de juillet 2015, UNESCO, Paris, 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232197_fre (consulté le 1^{er} mars 2019).
 20. Banque mondiale, base de données SABER sur le développement de la petite enfance (consultée en janvier 2019).
 21. *Ibid.* (consultée en juillet 2015).
 22. Base de données mondiale de l'ISU, 2019.
 23. Organisation de coopération et de développement économiques, *Engaging Young Children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*.
 24. *Ibid.*
 25. Lauren Pisani *et al.*, « Bhutan's National ECCD Impact Evaluation: Local, national, and global perspectives », *Early Child Development and Care*, vol. 187, no 10, 2017, p. 1511-1527. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2017.1302944?scroll=top&needAccess=true> (consulté le 19 février 2019)
 26. Base de données mondiale de l'ISU, 2017. Indicateur utilisé : pourcentage d'enseignants du primaire formés (les deux sexes).
 27. Michelle J. Neuman, Kimberly Josephson et Peck Gee Chua, « Analyse de la littérature : Le personnel d'éducation et protection de la petite enfance (EPPE) dans les pays à revenu faible et moyen », série de documents de travail sur l'éducation et la protection de la petite enfance n° 4, UNESCO, Paris, 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234988_fre (consulté le 4 mars 2019).
 28. Base de données mondiale de l'ISU, 2019. Indicateurs utilisés : pourcentage d'enseignants du préprimaire formés (les deux sexes) et pourcentage d'enseignants du primaire formés (les deux sexes).
 29. Annababette Wils, « Reaching Education Targets in Low and Lower-Middle Income Countries: Costs and finance gaps to 2030 for pre-primary, primary, lower- and upper secondary schooling », document de référence pour le Rapport mondial 2015 de suivi sur l'EPT, UNESCO, Paris, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/background%20paper%20-%20costing%20education.pdf> (consulté le 4 mars 2019).
 30. Organisation de coopération et de développement économiques, *Engaging Young Children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*.
 31. Kabira Namit, « Lessons from Ghana: A cost-effective way to train teachers », World Bank Education for Global Development blog, 15 mars 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://blogs.worldbank.org/education/lessons-ghana-cost-effective-way-train-teachers> (consulté le 20 février 2019).

32. Base de données mondiale de l'ISU, 2019, ratio élèves/enseignant qualifié dans l'enseignement préprimaire (établi à partir du nombre d'élèves et d'enseignants).
33. Base de données mondiale de l'ISU, 2019, ratio élèves/enseignant dans l'enseignement préprimaire (établi à partir du nombre d'élèves et d'enseignants).
34. Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie, *Global Partnership for Education Programme Implementation Grant, Evaluation Report*, Ministère tanzanien de l'éducation, de la science et de la technologie, Dar es Salaam, 2018.
35. Cette étude de cas s'inspire du document accessible sur le blog de la Banque mondiale, Education for Global Development, intitulé « Lessons from Ghana: A cost-effective way to train teachers », disponible à l'adresse suivante : <http://blogs.worldbank.org/education/es/comment/3329>, et du rapport de 2016 intitulé : « Impact Assessment of the Untrained Teacher Diploma in Basic Education (UTDBE) in Ghana », disponible à l'adresse suivante : <https://docsend.com/view/dzvwvxy>. D'après les statistiques SIGE du Ministère de l'éducation, entre le début du programme pilote (2012-2013) et les années 2015-2016, le pourcentage d'enseignants qualifiés est passé, dans les districts, de 53 % à 66 %. Ces chiffres reflètent les modèles de formation des enseignants en dehors du groupe spécifique d'enseignants ciblés dans le programme pilote.
36. « Conceptual Framework for the Pre-Primary Subsector », à paraître ; Fonds des Nations Unies pour l'enfance, « Background Paper on Quality Standards and Quality Assurance Systems for Pre-Primary Education », UNICEF, New York, 2018.
37. *Ibid.*
38. Organisation de coopération et de développement économiques, *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*.
39. Banque mondiale, « Implementation Completion and Results Report IDA-52070 for the Vietnam School Readiness Promotion Project », Rapport n° ICR00004231, Banque mondiale, Washington, D. C., 26 décembre 2017, p. 13. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/360901514912748005/pdf/ICR00004231-12282017.pdf> (consulté le 20 février 2019).
40. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, « Formative Assessment of UNICEF's Support to the Ghana Education Services Kindergarten Programme », UNICEF Ghana, Accra, 2016.
41. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, « Chiffrer le droit à l'éducation : Le coût de la réalisation des nouvelles cibles d'ici à 2030 », document de référence n° 18, mise à jour de juillet 2015, UNESCO, Paris, 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232197_fre (consulté le 20 février 2019).
42. Marjorie Wechsler *et al.*, « The Building Blocks of High-Quality Early Childhood Education Programs », Learning Policy Institute, Palo Alto, Californie, 2016. Disponible aux adresses suivantes : https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/LPI_ECE-quality-brief_VWEB-022916.pdf, <https://eric.ed.gov/?id=ED555247> (consulté le 20 février 2019).
43. Carole Copple et Sue Bredekamp (dir.), « Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8 », National Association for the Education of Young Children, Washington, D. C., 2009. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf> (consulté le 20 février 2019).
44. Helen Skouteris, Brittany Watson et Jarrad Lum, « Preschool Children's Transitions to Formal Schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children », *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37, n° 4, 2012, p. 78-88. Disponible à l'adresse suivante : <http://mnprek-3.wdfiles.com/local-files/research-studies/Transition%20to%20formal%20schooling%20-%20collaboration.pdf> (consulté le 20 février 2019).
45. Mary Briggs et Alice Hansen, *Play-based learning in the primary school*. SAGE Publications, Londres, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/play-based-learning-in-the-primary-school/book235838#contents> (consulté le 20 février 2019).
46. « Conceptual Framework for the Pre-Primary Subsector », à paraître.
47. Sharon Lynn Kagan, Pia Rebello Britto et Patrice Engle, « Early Learning Standards: What can America learn? What can America teach? », *Phi Delta Kappan*, vol. 87, n° 3, novembre 2005, p. 205-208. DOI : 10.1177/003172170508700309.
48. Berk Özler *et al.*, « Combining Pre-School Teacher Training with Parenting Education: A cluster-randomized controlled trial », *Journal of Economic Development*, vol. 133, 2018. Disponible aux adresses suivantes : www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304387818303808, <http://documents.worldbank.org/curated/en/580351473691118169/pdf/WPS7817.pdf> (consulté le 20 février 2019) ; Hirokazu Yoshikawa, *et al.*, *Investing in Our Future: The evidence base on preschool education*, Society for Research on Child Development, Washington, D. C., 2013. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.fcd-us.org/assets/2013/10/Evidence20Base20on20Preschool20Education20FINAL.pdf> (consulté le 20 février 2019).
49. Alma Harris et Janet Goodall, « Parental Involvement in Education: An overview of the literature », manuscrit non publié, préparé pour le Specialist Schools and Academies Trust, Londres, 2006 ; Douglas R. Powell *et al.*, « Parent-School Relationships and Children's Academic and Social Outcomes in Public School Pre-Kindergarten », *Journal of School Psychology*, vol. 48, n° 4, 2010, p. 269-292. Disponible à l'adresse suivante : <http://mnprek-3.wdfiles.com/local-files/research-studies/parent%20school%20relationships%20and%20outcomes.pdf> (consulté le 20 février 2019).
50. Anne T. Henderson et Nancy Berla, *A New Generation of Evidence: The family is critical to student achievement*, National Committee for Citizens in Education, Washington, D. C., 1994. Disponible à l'adresse suivante : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375968.pdf> (consulté le 20 février 2019) ; Carolyn P. Edwards, Susan M. Sheridan et Lisa Knoche, « Parent Engagement and School Readiness: Parent-child relationships in early learning », Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies, University of Nebraska - Lincoln, Lincoln, Nebraska, 2008, p. 60. Disponible à l'adresse suivante : <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=famconfacpub> (consulté le 20 février 2019).
51. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Les premiers moments comptent pour chaque enfant*, UNICEF, New York, 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef.org/french/publications/files/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_Fr.pdf (consulté le 20 février 2019).
52. *Ibid.*
53. Banque mondiale, « Pre-primary Education in Mongolia: Access, quality of service delivery and child development outcomes », Banque mondiale, Washington, D. C., mars 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/481101490364915103/pdf/113752-WP-PUBLIC-P152905-QualityJanWithExecMarchclean.pdf> (consulté le 20 février 2019).
54. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, « Evaluation of UNICEF's Programme 'Montenegro Investment Case for Early Childhood Development' », UNICEF, New York, 2017. Disponible à l'adresse suivante : https://www.unicef.org/evaldatabase/files/MNE_ECE_

- Investment_Case_FinalEvalReport_vol1_Montenegro_2017-001.pdf (consulté le 20 février 2019).
55. *Ibid.*
56. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Strategic Monitoring Questions*, UNICEF, New York, 2017. Pour les critères de notation relatifs à chacun de ces aspects, voir l'annexe 3.
57. *Ibid.*
58. *Ibid.*
59. Sharon Lynn Kagan et Kristie Kauerz (dir.), *Early childhood systems: Transforming early learning*, Teachers College Press, New York, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://eric.ed.gov/?id=ED529873> (consulté le 20 février 2019) ; Emily Vargas-Barón, « Building and Strengthening National Systems for Early Childhood Development », *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*, Oxford University Press, Oxford, 2013, p. 443–466. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199922994.001.0001/acprof-9780199922994-chapter-24> (consulté le 20 février 2019).
60. Martin Woodhead *et al.*, « Scaling-up Early Learning in Ethiopia: Exploring the potential of O-class », document de travail n° 163, Young Lives, Oxford, 2017. Disponible à l'adresse suivante : [http://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-WP163-Woodhead%20\(2\).pdf](http://www.younglives.org.uk/sites/www.younglives.org.uk/files/YL-WP163-Woodhead%20(2).pdf) (consulté le 20 février 2019).

Chapitre 4

L'objectif atteignable de l'amélioration du financement pour l'enseignement préprimaire

- Commission internationale sur le financement des opportunités éducatives dans le monde, *La génération d'apprenants : investir dans l'éducation pour un monde en pleine évolution*, Commission pour l'éducation, New York, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://report.educationcommission.org/downloads/> (consulté le 19 février 2019).
- Les montants en dollars ont été calculés avec les prix de 2015. Asma Zubairi et Pauline Rose, *Bright and Early: How financing pre-primary education gives every child a fair start in life*, Theirworld, Londres, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://s3.amazonaws.com/theirworld-site-resources/Reports/Theirworld-Report-Bright-and-Early-June-2017.pdf> (consulté le 25 février 2019).
- Zubairi et Rose, *Bright and Early*.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, « Chiffrer le droit à l'éducation : Le coût de la réalisation des nouvelles cibles d'ici à 2030 », document de référence n° 18, UNESCO, Paris, 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232197_fre (consulté le 25 février 2019).
- Mara Niculescu, « Impact Investment to Close the SDG Funding Gap », PNUD, blog Our Perspectives, 13 juillet 2017. Disponible à l'adresse suivante : www.undp.org/content/undp/en/home/blog/2017/7/13/What-kind-of-blender-do-we-need-to-finance-the-SDGs.html (consulté le 25 février 2019).
- Zubairi et Rose, *Bright and Early*.
- Les données ont été extraites de la base de données mondiale de l'ISU en 2018, sachant que les données les plus récentes de 2011 à 2017 ont été utilisées pour calculer des moyennes simples.
- Analyses de l'UNICEF basées sur les données de l'ISU, extraites en 2017. Les données les plus récentes utilisées concernent les indicateurs clés entre 2010 et 2016. La méthode de la régression linéaire a été employée.
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *The Investment Case for Education and Equity*, UNICEF, New York, 2015. Disponible à l'adresse suivante : www.unicef.org/publications/files/Investment_Case_for_Education_and_Equity_FINAL.pdf (consulté le 25 février 2019).
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *The Investment Case for Education and Equity* ; Sonia Ilie et Pauline Rose, « Is Equal Access to Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa Achievable by 2030? », *Higher Education*, vol. 72, n° 4, 2016, p. 435–455. Disponible à l'adresse suivante : <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-016-0039-3> (consulté le 25 février 2019).
- Jorge Luis García *et al.*, « The Life-Cycle Benefits of an Influential Early Childhood Program », document de travail du NBER n° 22993, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Massachusetts, 2016. Disponible à l'adresse suivante : www.nber.org/papers/w22993.pdf (consulté le 25 février 2019).
- Adriana Jaramillo et Alain Mingat, « Les programmes de la petite enfance sont-ils financièrement viables en Afrique ? », chap. 23 in *L'Avenir de l'Afrique, le défi de l'Afrique : Soins et développement de la petite enfance en Afrique subsaharienne*, dir. par Marito Garcia, Alan Pence et Judith L. Evans, Banque internationale pour la reconstruction et le développement, Banque mondiale, Washington D. C., 2008, p. 501–531. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.banquemondiale.org/curated/en/190621468192250177/pdf/427000PUB0FRENCH00public00BOX361539B.pdf> (consulté le 25 février 2019).
- Ilie et Rose, « Is Equal Access to Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa Achievable by 2030? ».
- L'enseignement supérieur n'est pas pris en compte dans cette comparaison axée sur la population car l'enseignement supérieur universel n'est pas un objectif commun. La population en âge d'être dans le supérieur n'est donc pas comparable.
- Le calcul consiste à diviser les dépenses publiques du sous-secteur par le nombre d'enfants ayant l'âge officiel de scolarisation dans ce sous-secteur (p. ex., le montant des dépenses pour l'éducation primaire divisé par le nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire dans la population) et à comparer ce chiffre à celui correspondant à l'enseignement préprimaire.
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *The Investment Case for Education and Equity* ; Ilie et Rose, « Is Equal Access to Higher Education in South Asia and Sub-Saharan Africa Achievable by 2030? ».
- La génération d'apprenants.
- « Over-Enrollment in the Early Grades ».
- Theirworld, *Safe Spaces: The urgent need for early childhood development in emergencies and disasters*.

20. Keiichi Ogawa *et al.*, « Asia-Pacific Regional Report: Financing for early childhood care and education », Document de travail, UNESCO, Bangkok, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245777> (consulté le 25 février 2019).
21. Kelly Bidwell et Loïc Watine, *Exploring Early Education Programs in Peri-Urban Settings in Africa*, Innovations for Poverty Action, New Haven, Connecticut, 2014. Disponible à l'adresse suivante : www.poverty-action.org/sites/default/files/publications/final_ecd_report_full.pdf (consulté le 25 février 2019).
22. *Ibid.*
23. Keiichi Ogawa *et al.*, « Asia-Pacific Regional Report: Financing for Early Childhood Care and Education ».
24. *Ibid.*
25. Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *The Investment Case for Education and Equity*.
26. *Ibid.*
27. Vidya Putcha *et al.*, *Financing Early Childhood Development: An analysis of international and domestic sources*, Results for Development, Washington, D. C., 2016. Disponible à l'adresse suivante : www.r4d.org/resources/financing-early-childhood-development-analysis-international-domestic-sources/ (consulté le 25 février 2019).
28. *Ibid.*
29. Banque mondiale, « Scaling Up Preschool in Kenya: Costs, constraints and opportunities », Note d'orientation, Banque mondiale, Washington, D. C., 2016. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/762961482316633811/pdf/111215-BRI-ELPPolicyBriefKenya-PUBLIC.pdf> (consulté le 25 février 2019).
30. Sources : Fonds des Nations Unies pour l'enfance, « Investing in Early Childhood Education in Serbia », Document de travail, UNICEF, Belgrade, septembre 2012 ; et Institut de statistique de la République de Serbie et Fonds des Nations Unies pour l'enfance, *Serbia Multiple Indicator Cluster Survey 2014 and Serbia Roma Settlements Multiple Indicator Cluster Survey 2014*, Institut de statistique de la République de Serbie et UNICEF, Belgrade, 2015. Disponible à l'adresse suivante : https://mics-surveys-prod.s3.amazonaws.com/MICS5/Europe%20and%20Central%20Asia/Serbia/2014/Final/Serbia%20%28National%20and%20Roma%20Settlements%29%202014%20MICS_English.pdf (consulté le 28 février 2019).
31. Vidya Putcha *et al.*, *Financing Early Childhood Development*
32. *Ibid.*
33. Calculs réalisés par l'UNICEF à partir de données de l'OCDE, 2005-2016.
34. Zubairi et Rose, *Bright and Early*.
35. *Ibid.*
36. Le pôle de Dakar de l'Institut international de l'UNESCO pour la planification de l'éducation (IIEP) est l'institut spécialisé de l'IIEP en Afrique qui a pour mission de renforcer la capacité des États membres à planifier et à gérer leur système éducatif.
37. Sources de l'étude de cas sur le Mali : base de données mondiale de l'UIS, 2017 ; Alain Mingat, « Perspectives pour le cadrage du programme décennal du Mali en matière de développement de la petite enfance », janvier 2016 ; « Bilan des compétences des enfants à l'entrée au primaire au Mali », 2017 ; « Early Learning and Development Standards in Mali » (2017) ; « Summary Report on Pre-Primary Sub-Sector Diagnostic and Planning Workshop » (octobre 2017).
38. National Council for Sustainable Development of the Kyrgyz Republic, *National Sustainable Development Strategy for the Kyrgyz Republic for the Period of 2013-2017*, National Council for Sustainable Development of the Kyrgyz Republic, Bichkek, 2013. Disponible à l'adresse suivante : www.un-page.org/files/public/kyrgyz_national_sustainable_development_strategy.pdf (consulté le 25 février 2019) ; République kirghize, *Education Development Strategy of the Kyrgyz Republic for 2012-2020*, République kirghize, Bichkek, 2012. Disponible à l'adresse suivante : www.globalpartnership.org/download/file/fid/44406 (consulté le 25 février 2019).
39. Banque mondiale, « Project Information Document (PID) Appraisal Stage, Report No.: PIDA629: Vietnam School Readiness Promotion Project (P117393) », Banque mondiale, Washington, D. C., 2012. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/390651468119652902/pdf/PID-Appraisal-Print-P117393-11272012-1354047073485.pdf> (consulté le 25 février 2019).
40. Banque mondiale, « Pre-primary Education in Mongolia: Access, quality of service delivery and child development outcomes », Banque mondiale, Washington, D. C., mars 2017. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/481101490364915103/pdf/113752-WP-PUBLIC-P152905-QualityJanWithExecMarchclean.pdf> (consulté le 25 février 2019).
41. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, « Financing for Early Childhood Care and Education (ECCE): Investing in the foundation for lifelong learning and sustainable development », UNESCO, Paris, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245511> (consulté le 25 février 2019) ; Andreas Schleicher, Jo Bourne et Jordan Naidoo, « Un monde prêt à apprendre », blog de l'UNICEF, 3 janvier 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/fr/blog/un-monde-pret-apprendre/> (consulté le 25 février 2019).
42. La génération d'apprenants.
43. *Ibid.*
44. Université de Kobe, « Asia-Pacific Regional Report: Financing for Early Childhood Care and Education (ECCE) », Note de synthèse pour UNESCO Bangkok, Université de Kobe, Kobe, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245777> (consulté le 25 février 2019).
45. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Éducation pour tous 2000-2015 : progrès et enjeux*, UNESCO, Paris, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://fr.unesco.org/gem-report/node/832> (consulté le 25 février 2019).
46. Institut international de planification de l'éducation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, « Public and External Financing Report 2009-2014 in Lao PDR », UNESCO IIEP, Paris, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/lao-final-national-nea-report-en.pdf> (consulté le 25 février 2019).
47. David E. Evans, et Katrina Kosec, *Early Child Education: Making programs work for Brazil's most important generation*, Banque internationale pour la reconstruction et le développement, Banque mondiale, Washington, D. C., 2012. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/314411468014441852/pdf/693070PUB0publ067926B09780821389317.pdf> (consulté le 25 février 2019).
48. Office of Head Start, « Head Start Non-Federal Share Match », Office of Head Start, Washington, D. C., 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/nonfederal-share-at-a-glance.pdf> (consulté le 25 février 2019).

49. Vidya Putcha et Jacques van der Gaag, « Investing in Early Childhood Development: What is being spent, and what does it cost? », Global Economy & Development Working Paper No. 81, Brookings Institution, Washington, D. C., 2016. Disponible à l'adresse suivante : www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/07/ECD-Costing-Paper-Final-highres.pdf (consulté le 25 février 2019).
50. Cette étude de cas s'appuie sur les sources suivantes :
Linda Biersteker, « Scaling-up Early Child Development in South Africa: Introducing a reception year (Grade R) for children aged five years as the first year of schooling », Wolfensohn Center for Development Working Paper no 17, Brookings Institution, Washington, D. C., 2016. Disponible à l'adresse suivante : www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/04_child_development_south_africa_biersteker.pdf (consulté le 25 février 2019) ; Ministère sud-africain de l'éducation de base, *Action Plan to 2019: Towards the realization of Schooling 2030*, Ministère de l'éducation de base, Pretoria, 2015. Disponible à l'adresse suivante : www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/Action%20Plan%202019.pdf?ver=2015-11-11-162424-417 (consulté le 25 février 2019) ; Servaas Van der Berg *et al.*, *The Impact of the Introduction of Grade R on Learning Outcomes: Final full report for the Department of Basic Education and the Department of Performance Monitoring and Evaluation in the Presidency*, Université de Stellenbosch, Stellenbosch, 2013. Disponible à l'adresse suivante : <http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2014/06/Grade-R-Evaluation-13-25-Final-Unpublished-Report-13-06-17.pdf> (consulté le 25 février 2019) ; Linda Richter et M.-L. Samuels, « The South African Universal Preschool Year: A case study of policy development and implementation », *Child Care, Health and Development*, vol. 44, n° 1, 2018, p. 12-18. Disponible à l'adresse suivante : www.researchgate.net/publication/321779984_The_South_African_universal_preschool_year_a_case_study_of_policy_development_and_implementation_The_South_African_universal_preschool_year (consulté le 25 février 2019).
51. Voir l'annexe 2.
52. Voir www.iiep.unesco.org/fr/institut et www.globalpartnership.org/fr (consulté le 25 février 2019).
53. Le PDSE et sa matrice de planification politique reposent sur trois piliers : i) l'élargissement de l'accès équitable à l'éducation ; ii) l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'enseignement ; et iii) le renforcement de la planification et de la gestion, et la définition d'un plan sectoriel détaillé comprenant 19 politiques principales et 96 stratégies avec des objectifs, un calcul des coûts, des exigences législatives et des responsabilités incombant au gouvernement central, fondées sur un ensemble de buts, d'orientations politiques et d'objectifs.
54. Commonwealth of Australia, *Australia-Laos Education Delivery Strategy 2013-18*, Commonwealth of Australia, Canberra, 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://dfat.gov.au/about-us/publications/Documents/aus-laos-education-delivery-strategy.pdf> ; Banque mondiale, « Independent Evaluation Group ICR Review », Rapport n° ICRR14758, Banque mondiale, Washington, D. C., 2015. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/778431467999702100/pdf/ICRR14758-P114609-Box393191B-PUBLIC.pdf> (consulté le 25 février 2019).
55. Banque mondiale, *Lao People's Democratic Republic- Education for All-Fast Track Initiative (EFA-FTI) Catalytic Fund Application Project (English)*, Banque mondiale, Washington, D. C., 2015. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/778431467999702100/Lao-Peoples-Democratic-Republic-Education-for-All-Fast-Track-Initiative-EFA-FTI-Catalytic-Fund-Application-Project> ; Banque mondiale, « Independent Evaluation Group ICR Review », Rapport n° ICRR14758, Banque mondiale, Washington, D. C., 2015. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/778431467999702100/pdf/ICRR14758-P114609-Box393191B-PUBLIC.pdf> (consulté le 25 février 2019).
56. Base de données mondiale de l'ISU, 2019, dépenses pour l'enseignement préprimaire en pourcentage des dépenses publiques pour l'éducation.
57. Pratique mondiale Éducation de la Banque mondiale pour la région Asie de l'Est et Pacifique, « International Development Association Project Appraisal on a Global Partnership for Education Grant to the Lao People's Democratic Republic for a Second Global Partnership for Education Project », Rapport n° PAD1055, Banque mondiale, Washington, D. C., 2015. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/780161468272073196/pdf/PAD10550PAD0P100002015004013020-02.pdf> (consulté le 25 février 2019) ; Ministère de l'éducation et des sports de la République démocratique populaire lao, *Education and Sports Sector Development Plan (2016-2020)*, République démocratique populaire lao, Vientiane.
58. *Ibid.*
59. Vikram Jain, Ahmed Irfan et Gauri Kirtane Vanikar, « Program to Improve Private Early Education (PIPE): A case study of a systems approach for scaling quality early education solution – A systems approach to scale good early education », *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1419, n° 1, 2018, p. 38-56. Disponible à l'adresse suivante : www.researchgate.net/publication/325325257_Program_to_Improve_Private_Early_Education_PIPE_a_case_study_of_a_systems_approach_for_scaling_quality_early_education_solutions_A_systems_approach_to_scale_good_early_education (consulté le 25 février 2019).
60. Emily Gustafsson-Wright, Katie Smith et Sophie Gardiner, « Public-Private Partnerships in Early Childhood Development: The role of publicly funded private provision », Document de travail, Brookings Institution, Washington, D. C., 2017. Disponible à l'adresse suivante : www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/12/eecd-public-private-partnerships-20171227.pdf (consulté le 25 février 2019).
61. Institut de statistique de l'UNESCO, « A Roadmap to Better Data on Education Financing », Document d'information n° 27, ISU, Montréal, 2016. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/a-roadmap-to-better-data-on-education-financing-2016-en.pdf> (consulté le 25 février 2019).
62. *Ibid.*
63. Les données ont été extraites de la base de données mondiale 2019 de l'ISU et les données des années les plus récentes de la période 2011-2017 ont été utilisées pour l'analyse.
64. Ministère de l'éducation du Libéria, *Liberia Education Sector Analysis*, Ministère de l'éducation, Monrovia, 2016.
65. Abbie Raikes, et Ivelina Borisova, « Mise en place systèmes nationaux de données sur la petite enfance : préparer le terrain pour des services de petite enfance équitables et de qualité », *Early Childhood Matters 2017*, Fondation Bernard van Leer, La Haye, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://bernardvanleer.org/fr/ecm-article/2017/building-national-early-childhood-data-systems-laying-groundwork-equitable-quality-early-childhood-services/> (consulté le 4 mars 2017).

Annexes

Annexe 1

Séries de données EDS et MICS

Pour ce rapport mondial et sauf indication contraire, les séries de données MICS et EDS suivantes ont été utilisées.

Pays	Année de la série de données	MICS / EDS
Afghanistan	2010–2011	MICS4
Algérie	2012–2013	MICS4
Argentine	2011–2012	MICS4
Bangladesh	2012–2013	MICS5
Barbade	2012	MICS4
Bélarus	2012	MICS4
Belize	2011, 2015	MICS4, MICS5
Bénin	2014	MICS5
Bhoutan	2010	MICS4
Bosnie-Herzégovine	2011–2012	MICS4
Cambodge	2014	EDS
Cameroun	2011, 2014	EDS, MICS5
Congo	2011–2012	EDS
Costa Rica	2011	MICS4
Côte d'Ivoire	2011–2012	EDS
Cuba	2014	MICS5
Égypte	2014	EDS
El Salvador	2014	MICS5
Eswatini	2014	MICS5
État de Palestine	2014	MICS5
Gambie	2010	MICS4
Ghana	2011	MICS4
Guinée-Bissau	2014	MICS5
Guyana	2014	MICS5
Honduras	2011–2012	EDS
Iraq	2011	MICS4
Jamaïque	2011	MICS4
Jordanie	2012	EDS
Kazakhstan	2015	MICS5
Kirghizistan	2014	MICS5
Kosovo	2013–2014	MICS5
Macédoine du Nord	2011	MICS4
Malawi	2013–2014	MICS5
Mali	2015	MICS5
Mauritanie	2011	MICS4
Mexique	2015	MICS5
Mongolie	2013–2014	MICS5
Monténégro	2013	MICS5

Myanmar	2015–2016	EDS
Népal	2014	MICS5
Nigéria	2011	MICS4
Panama	2013	MICS5
Pérou	2014	Encuesta Nacional de Hogares
République centrafricaine	2010	MICS4
République de Moldova	2012	MICS4
République démocratique du Congo	2013–2014	EDS
République démocratique populaire lao	2011–2012	MICS4
République dominicaine	2014	MICS5
Rwanda	2014–2015	EDS
Sainte-Lucie	2012	MICS4
Serbie	2014	MICS5
Sierra Leone	2010	MICS4
Soudan	2014	MICS5
Soudan du Sud	2010	MICS4
Suriname	2010	MICS4
Tadjikistan	2012	EDS
Tchad	2014–2015	EDS
Thaïlande	2012–2013	MICS4
	2015–2016	MICS5
Togo	2013–2014	EDS
Tunisie	2011–2012	MICS4
Turkménistan	2015–2016	MICS5
Ukraine	2012	MICS4
Uruguay	2012–2013	MICS4
Viet Nam	2013–2014	MICS5
Zimbabwe	2014	MICS5

Annexe 2

Modèle de simulation de l'UNICEF pour les pays à faible revenu permettant d'estimer les allocations financières nécessaires à la réalisation de l'enseignement préprimaire universel.

Les dépenses par apprenant préprimaire sont directement liées aux niveaux de scolarisation et aux dépenses globales consacrées à l'enseignement préprimaire, qui sont à leur tour liées aux niveaux de salaire, aux dépenses non salariales, au ratio élèves/enseignant, à la scolarisation dans le privé et au ratio de dépendance démographique (c'est-à-dire la proportion de la population en âge de suivre l'enseignement préprimaire). Il est possible d'exprimer cette relation de façon mathématique. C'est ce qui a été fait dans ce modèle pour estimer les allocations financières susceptibles d'être requises pour atteindre un enseignement préprimaire universel dans les pays à faible revenu allouant actuellement moins de 2 % de leur budget d'éducation à l'enseignement préprimaire.

Ce modèle repose sur les hypothèses suivantes :

1. L'accent est mis sur les dépenses récurrentes. Par conséquent, les coûts d'investissement (notamment pour la construction ou le développement professionnel des enseignants) visant à mettre en place et à déployer les services, ne sont pas pris en compte.
2. Le modèle ne prend pas en compte les coûts supplémentaires liés à la scolarisation des enfants marginalisés, que ce soit par le biais de subventions ou par d'autres moyens.
3. Le modèle n'est pas basé sur des projections démographiques, mais plutôt sur la situation actuelle.

Le modèle repose sur les variables suivantes :

Dépenses d'éducation en pourcentage des dépenses publiques totales
.....
Dépenses publiques totales en pourcentage du PIB
.....
Dépenses pour l'enseignement préprimaire en pourcentage des dépenses publiques d'éducation, dans les pays à faible revenu
.....
Dépenses courantes en pourcentage des dépenses totales dans les établissements publics préprimaires
.....
Part de la population d'âge préprimaire par rapport à la population totale (pression démographique)
.....
Pourcentage de scolarisation préprimaire dans les établissements privés
.....
Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire
.....
Dépenses moyennes par apprenant préprimaire (coût unitaire)
.....
Salaire des enseignants exprimé en fonction du PIB/habitant
.....
Ratio élèves/enseignant
.....
Coûts salariaux des non-enseignants en pourcentage du budget de l'enseignement préprimaire

Annexe 3

Règles de communication de rapports de l'UNICEF pour les questions de suivi stratégique (SMQ) relatives à la petite enfance

Dans le cadre du système de communication annuel de l'UNICEF, les bureaux de pays de l'UNICEF travaillant dans le domaine de l'éducation préscolaire évaluent chaque année les systèmes d'enseignement préprimaire selon trois aspects : 1) **politique, leadership et budget** ; 2) **gouvernance** ; et 3) **environnement d'enseignement et d'apprentissage**. Les tableaux suivants résument les critères de notation de chacun de ces sous-aspects. Il convient de noter que les bureaux de pays de l'UNICEF ne fournissent une valeur pour ces sous-aspects que si le bureau de pays travaille sur l'éducation préscolaire. En 2017, 120 pays concernés ont mentionné l'indicateur « Système d'éducation préscolaire efficace ».

Sous-aspect 1 : Politique, leadership et budget

Excellent (Note 4)	Bien implanté (Note 3)	Amorcé (Note 2)	Faible (Note 1)
Adoption d'un plan sectoriel d'éducation, d'une loi sur l'éducation, d'une directive ou d'une politique de développement de la petite enfance, prévoyant la fourniture d'un enseignement préprimaire gratuit avant l'école primaire, comme l'attestent divers documents officiels (par exemple, loi, directive, politique sur l'éducation, plan sectoriel). Création d'un ancrage institutionnel pour l'enseignement préprimaire en vue de soutenir la mise en place et la coordination de l'enseignement préprimaire (Ministère de l'éducation ou autre Ministère). Affectation d'un budget suffisant pour mettre en œuvre la politique/la directive et répondre aux besoins de la population, en prévoyant notamment un nombre suffisant d'enseignants. Tous les éléments de la politique sont mis en œuvre à l'échelle nationale et la couverture des services est équitable.	Adoption d'un plan sectoriel d'éducation, d'une loi sur l'éducation, d'une directive ou d'une politique de développement de la petite enfance, prévoyant la fourniture d'un enseignement préprimaire gratuit avant l'école primaire, comme l'attestent divers documents officiels (par exemple, loi, directive, politique sur l'éducation, plan sectoriel). Création d'un ancrage institutionnel pour l'enseignement préprimaire pour mettre en place et coordonner l'enseignement préprimaire (Ministère de l'éducation ou autre ministère). L'allocation budgétaire est insuffisante ou limitée et ne répond pas aux besoins de la population. La plupart des éléments de la politique sont mis en œuvre à l'échelle nationale.	Le plan sectoriel d'éducation, la loi sur l'éducation, la directive ou la politique de développement de la petite enfance sont à l'état de projet et ne sont pas officiellement acceptés. L'ancrage institutionnel pour l'enseignement préprimaire n'a pas encore été officiellement créé. Il n'y a pas d'affectation budgétaire ou elle est extrêmement limitée. La mise en œuvre n'est pas effective et l'offre de services est rare.	Il n'existe pas de plan sectoriel d'éducation, de loi ou directive sur l'éducation ou de politique de développement de la petite enfance. L'ancrage institutionnel pour l'enseignement préprimaire n'a pas été créé. Il n'existe aucune allocation budgétaire.

Sous-aspect 2 : Gouvernance

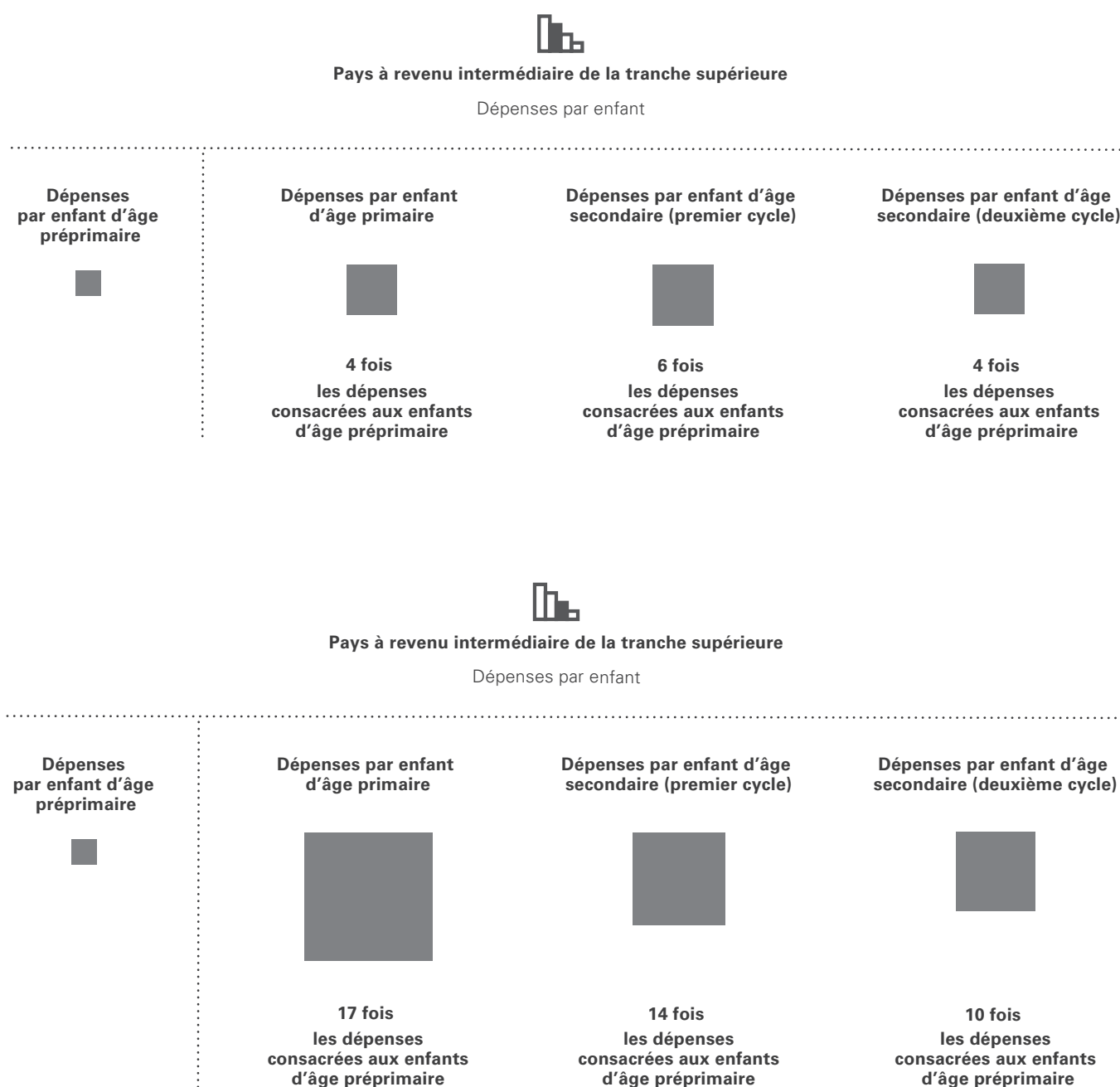
Excellent (Note 4)	Bien implanté (Note 3)	Amorcé (Note 2)	Faible (Note 1)
Existence d'un système de réglementation efficace pour les prestataires privés, communautaires et publics, notamment des normes de qualité du programme et des mécanismes d'assurance qualité bien établis pour l'ensemble des prestataires. Les ressources humaines et financières relatives à l'enseignement préprimaire sont réparties équitablement pour assurer une couverture équitable ; il existe une bonne prise en compte des modèles d'apprentissage préscolaire efficaces (étude de modèles chiffrés afin de déterminer la ou les approches les plus efficaces). Les données nationales et infranationales sur la couverture de l'apprentissage préscolaire, la qualité du service et les résultats des enfants sont collectées régulièrement et utilisées pour étayer les décisions politiques.	Existence de normes de qualité du programme bien établies, qui sont appliquées efficacement aux prestataires publics et partiellement aux prestataires privés et communautaires. Les mécanismes d'assurance qualité sont en place pour réglementer l'offre publique. Les ressources humaines et financières relatives à l'enseignement préprimaire sont allouées selon une planification fondée sur les besoins et il existe une certaine prise en compte des modèles d'apprentissage préscolaire efficaces. Les données nationales et infranationales sur la couverture de l'apprentissage préscolaire et la qualité du service sont collectées régulièrement mais il n'est pas facile de se procurer des données sur les résultats. Les données sont partiellement utilisées pour étayer les décisions politiques.	Existence de normes de qualité du programme bien établies, et qui ne sont appliquées efficacement qu'aux prestataires publics. Les services privés et communautaires ne sont pas réglementés. Aucun mécanisme d'assurance qualité n'est en place, que ce soit pour les prestataires publics ou privés. Les ressources humaines et financières relatives à l'enseignement préprimaire ne sont pas allouées en fonction des besoins et il y a une faible prise en compte des modèles d'apprentissage préscolaire efficaces. Les données nationales sur la couverture de l'apprentissage préscolaire et la qualité du service sont rares et ne sont pas régulièrement collectées. Les données ne sont pas utilisées pour étayer les décisions politiques.	Aucun système de réglementation n'existe pour les prestataires privés, communautaires ou publics ; il n'existe pas de normes de qualité du programme ni de mécanismes d'assurance qualité. Les ressources humaines et financières relatives à l'enseignement préprimaire ne sont pas réparties équitablement ni efficacement. Il n'existe pas de collecte régulière de données fiables concernant l'ensemble des aspects de l'apprentissage préscolaire.

Sous-aspect 3 : Environnement d'enseignement et d'apprentissage

Excellent (Note 4)	Bien implanté (Note 3)	Amorcé (Note 2)	Faible (Note 1)
<p>Les enseignants bénéficient d'une formation en pédagogie centrée sur l'enfant (par exemple, formations sur l'apprentissage par l'activité, la gestion des comportements appropriés, les normes relatives à l'enfant et l'apprentissage personnalisé/l'enseignement inclusif). Le programme est global (il comprend par exemple des éléments d'apprentissage socio émotionnel ainsi que des compétences préscolaires et il est basé sur des normes adaptées à l'âge des enfants). Il est judicieusement lié au programme de l'enseignement primaire ainsi qu'à tout programme relatif aux crèches, garderies ou à la petite enfance (0 à 3 ans). Le matériel utilisé en classe comprend des livres, des jouets, des objets ludiques et du matériel d'apprentissage adapté à l'âge des enfants. Ce matériel pédagogique est disponible dans la majorité des écoles maternelles du pays. Les salles de classe sont conçues selon des normes préétablies qui garantissent un lieu d'apprentissage approprié. Il existe des mécanismes ou des programmes visant à impliquer les parents dans l'enseignement préprimaire, et ceux-ci participent activement à ces programmes.</p>	<p>Les enseignants bénéficient d'une formation sur certains aspects seulement de la pédagogie centrée sur l'enfant. Le programme est global ; il est relié au programme de l'enseignement primaire et/ou aux programmes relatifs aux garderies/à la petite enfance ; il peut être amélioré. Le matériel utilisé en classe comprend des livres, des jouets, des objets ludiques et du matériel d'apprentissage adapté à l'âge des enfants. Ce matériel pédagogique est disponible dans les deux-tiers des écoles maternelles du pays. La plupart des salles de classe sont conçues selon des normes préétablies qui garantissent un lieu d'apprentissage approprié. Il existe des mécanismes ou des programmes visant à impliquer les parents dans l'enseignement préprimaire, mais seuls certains parents y participent activement.</p>	<p>Les enseignants sont formés à certains aspects de la pédagogie centrée sur l'enfant. Le programme n'est pas global ; les liens entre programme préprimaire et primaire sont limités. La liste du matériel utilisé en classe n'est pas exhaustive et ne comprend que quelques jouets et matériels d'apprentissage adaptés à l'âge des enfants. Ce matériel est disponible dans moins de la moitié des écoles maternelles du pays. Il existe des normes pour la conception des salles de classe garantissant un lieu d'apprentissage approprié mais elles ne sont pas largement utilisées. Il existe peu de mécanismes ou de programmes visant à impliquer les parents dans l'enseignement préprimaire, et la participation est très limitée.</p>	<p>Les enseignants ne bénéficient d'aucune formation sur la pédagogie centrée sur l'enfant. Il n'existe pas de programme approuvé officiellement et rien de ce qui existe n'est fondé sur les normes applicables aux enfants. Il n'existe aucune liste de matériel à utiliser en classe ; il n'y a donc pas de livres, de jouets, d'objets ludiques, ni de matériel d'apprentissage adapté à l'âge des enfants, dans les classes maternelles. Il n'existe pas de normes pour la conception des salles de classe/des établissements, et garantissant un lieu d'apprentissage approprié. La participation des parents n'est pas encouragée et, dans le meilleur des cas, elle est extrêmement limitée.</p>

Annexe 4

Dépenses publiques d'éducation par enfant dans la population cible des pays à revenu intermédiaire (tranches supérieure et inférieure), par rapport aux dépenses publiques pour l'enseignement préprimaire, par enfant d'âge préprimaire



Remarque : Le calcul consiste à diviser le budget alloué au sous-secteur par le nombre d'enfants ayant l'âge officiel de scolarisation dans ce sous-secteur (Exemple : budget de l'éducation primaire/nombre d'enfants en âge de fréquenter l'école primaire dans la population) et à comparer ce chiffre à celui correspondant à l'enseignement préprimaire.

Source : Calculs effectués par l'UNICEF à partir des données issues de la Base de données mondiale de l'ISU, 2018.

Abréviations et glossaire des principaux termes

CITE	Classification internationale type de l'éducation
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie.
DPE	Développement de la petite enfance Le DPE fait référence au développement global et multidimensionnel de l'enfant, du stade prénatal à l'âge de 8 ans. Les éléments fondamentaux d'un bon développement de la petite enfance comprennent les soins de santé, une nutrition appropriée, une bonne protection, une attention adaptée et des possibilités d'apprentissage préscolaire.
EDS	Enquêtes démographiques et de santé. Les EDS permettent de collecter et de diffuser des données précises et représentatives au niveau national sur la santé et la population dans les pays en développement.
Enseignement préprimaire	Concernant le niveau « préprimaire », le présent rapport applique la définition de la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Dans le niveau 0 de la CITE, les programmes d'enseignement préprimaire sont expressément destinés à inclure des contenus éducatifs pour les enfants entre l'âge de 3 ans et l'entrée dans l'enseignement primaire, soit souvent vers l'âge de 6 ans.
Fréquentation d'un programme d'éducation préscolaire	Pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois fréquentant tout type de programme d'éducation préscolaire
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
IDPE	Indice de développement de la petite enfance L'IDPE est généré à partir d'un ensemble d'indicateurs qui mesurent le potentiel de développement de la petite enfance au moyen des données MICS. L'IDPE mesure le niveau de développement des enfants âgés de 3 à 4 ans dans les quatre domaines suivants : lecture-écriture-calcul, développement socio-émotionnel, physique et cognitif. Chacun de ces domaines est mesuré à l'aide d'instruments basés sur l'observation en temps réel. Les enquêtes MICS calculent une notation globale correspondant au pourcentage d'enfants âgés de 36 à 59 mois qui présentent les compétences requises dans au moins trois des quatre domaines.
IIEP	Institut international de planification de l'éducation
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO L'ISU est l'organisme officiel de statistique des Nations Unies, pour la collecte internationale de données dans le domaine des sciences et de la technologie, et c'est l'organisme responsable de l'élaboration de normes statistiques pour les pays en développement, en particulier dans les sciences, la technologie et l'innovation. Il exploite une base de données en ligne (< http://data.uis.unesco.org >) qui fournit des statistiques sur l'éducation comparables sur le plan international, avec un certain nombre d'indicateurs clés axés sur l'enseignement préprimaire.
MICS	Enquête en grappes à indicateurs multiples L'outil MICS est un programme international d'enquêtes auprès des ménages développé par l'UNICEF. Il est destiné à collecter des estimations statistiquement fiables et comparables sur le plan international, concernant près de 130 indicateurs permettant d'évaluer notamment la situation des enfants, des femmes et des hommes dans les domaines de la santé, de l'éducation et de la protection de l'enfant.

OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD	Objectifs de développement durable Les ODD regroupent 17 objectifs approuvés par les gouvernements en septembre 2015 au sein des Nations Unies, en vue de leur réalisation à l'horizon 2030. Ils couvrent un large éventail de questions liées au développement durable, notamment la lutte contre la pauvreté et la faim, l'amélioration de l'éducation et de la santé, la durabilité des villes, la lutte contre le changement climatique et la protection des océans et des forêts. Le quatrième ODD est axé sur l'éducation.
ODD 4	L'ODD 4 fait partie de ces 17 objectifs. Il vise à « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Au sein de cet objectif, la cible 4.2 a une visée spécifique : « Faire en sorte que, d'ici à 2030, toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation préprimaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ».
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs Le PASEC est un outil qui permet de suivre et d'analyser les systèmes éducatifs dans les États membres et les gouvernements de la CONFEMEN afin de développer une éducation de meilleure qualité.
PIB	Produit intérieur brut Le PIB correspond à la somme des valeurs ajoutées brutes créées par les producteurs résidents dans l'économie, incluant le commerce de distribution et les transports, plus les taxes sur les produits et déduction faite des subventions non incluses dans la valeur des produits.
Pôle de Dakar	Unité d'analyse sectorielle de l'éducation créée au sein de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO.
Taux brut d'admission en dernière année de primaire (ou premier cycle du secondaire)	Nombre total de nouveaux élèves admis en dernière année du cycle primaire, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population en âge théorique d'entrer en dernière année de ce cycle.
Taux d'abandon cumulé en dernière année du cycle primaire	Proportion d'élèves d'une classe d'âge, inscrits dans un niveau donné au cours d'une année scolaire donnée et qui ne sont plus inscrits l'année scolaire suivante. Le taux d'abandon cumulé dans le primaire est calculé en soustrayant le taux de persévérance de 100, à un niveau donné.
Taux d'achèvement (du primaire, par exemple)	Proportion des élèves d'une classe d'âge qui ont achevé un niveau d'enseignement donné. Les taux d'achèvement sont souvent estimés à l'aide d'un indicateur indirect : le taux brut d'admission en dernière année du niveau considéré (par exemple, primaire ou premier cycle du secondaire).
TBS	Taux brut de scolarisation Le TBS correspond au nombre d'élèves inscrits à un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population en âge officiel de suivre ce même niveau d'instruction. Le TBS peut dépasser 100 % du fait des entrées précoces ou tardives dans le niveau donné et/ou des redoublements.
TNSA	Taux net de scolarisation ajusté
TNSA, une année avant l'âge officiel d'entrée au primaire	Taux de participation à l'apprentissage organisé (un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire), par sexe, défini comme le pourcentage d'enfants de la tranche d'âge donnée participant à un ou plusieurs programmes d'apprentissage organisé, notamment des programmes combinant éducation et garderie. Sont comprises la participation à l'enseignement préscolaire et à l'enseignement primaire. La tranche d'âge varie selon les pays, en fonction de l'âge officiel d'entrée à l'école primaire.
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
WIDE	Base de données mondiale sur les inégalités dans le domaine de l'éducation WIDE est une base de données instaurée par le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation et l'UNESCO, qui rassemble des données DHS et MICS en provenance de plus de 60 pays (< www.education-inequalities.org >).



Crédits photo

Couverture : © UNICEF/UN0220814/Matas

Page 5 : © UNICEF/UN0240308/Vishwanathan

Page 9 : © UNICEF/UN0282816/Frank Dejongh

Page 25 : © UNICEF/UN035744/LeMoynes

Pages 36, 37 : © UNICEF/UN040641

Pages 64, 65 : © UNICEF/UNI123643/Znidarcic

Pages 94, 95 : © UNICEF/UN074047/Pirozzi

Pages 126, 127 : © UNICEF/UNI143924/Zaidi

Pages 138, 139 : © UNICEF/UN0220810/Matas

Page 160 : © UNICEF/UN050570/Mukwazhi





Publié par le Fonds des Nations Unies pour l'enfance
3, United Nations Plaza, New York, NY, 10017 États-Unis

ISBN : 978-92-806-5044-0

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF)

Avril 2019