



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



SÉRIE DE DOCUMENTS DE TRAVAIL SUR L'ÉDUCATION ET LA PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE

4

Analyse de la littérature

Le personnel d'éducation et protection de la petite enfance (EPPE) dans les pays à revenu faible et moyen

Analyse de la littérature

Le personnel d'éducation et protection de la petite enfance (EPPE) dans les pays à revenu faible et intermédiaire

Publié en 2015 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation,
la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2015
Tous droits réservés

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des éléments qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Conception graphique : Aurelia Mazoyer

Illustration de couverture : © Shutterstock

Composé par l'UNESCO

ED-2015/WS/27

Table des matières

Figures	5
Résumé analytique	7
I. Introduction	7
II. Relation entre le personnel, la qualité des programmes et les résultats chez l'enfant	8
III. Contextes de l'EPPE : par région, situation et type d'établissement	9
IV. Évolution du personnel de l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire	10
V. Conclusion et implications pour le projet STEPP	11
I. Introduction	13
A. Contexte et problématique	13
B. Portée	14
C. Méthodologie	15
D. Limites de l'analyse	16
E. Plan du rapport	17
II. Relation entre le personnel, la qualité des programmes et les résultats chez l'enfant	18
A. Préparation et développement professionnel des enseignants	20
B. Caractéristiques du personnel et des établissements	22
C. Conditions de travail et satisfaction dans l'emploi	23
D. Conceptions et pratiques pédagogiques des enseignants	24
E. Résumé et points clés	26
III. Contextes de l'EPPE : par région, situation et type d'établissement	28
A. Taux d'inscription régionaux	28
B. Écarts entre les zones urbaines et rurales	30
C. Services privés d'EPPE	30
D. Résumé et points clés	32
IV. Évolution du personnel de l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire	33
A. De qui est composé le personnel d'EPPE ?	33
B. Dans quels types d'établissement travaillent les enseignants de l'EPPE ?	35
C. Quelles sont les qualifications des enseignants de l'EPPE ?	37
D. Quelles sont les conceptions et les pratiques pédagogiques des enseignants de l'EPPE ?	44
E. Quel soutien les enseignants d'EPPE reçoivent-ils en termes de développement professionnel ?	46
F. Quelles sont les conditions de travail du personnel de l'EPPE ?	49
G. Résumé et points clés	52
V. Conclusion et implications pour le projet STEPP	54
A. Quelles sont les lacunes actuelles des connaissances sur le personnel de l'EPPE dans les PRFI ?	54
B. Que savons-nous sur les pays pilotes du projet STEPP ?	56
C. Recommandations au sujet des thèmes et indicateurs prioritaires	58
D. Points à retenir en vue de la conception de l'enquête	60
E. Conclusion	60
Bibliographie	61

Figures

Figure 1 : Sources	15
Figure 2 : Termes de recherche	16
Figure 3 : Schéma de la relation entre personnel, qualité des programmes et résultats chez l'enfant dans les établissements de l'EPPE	20
Figure 4 : Évolution mondiale des inscriptions dans le pré-primaire	29
Figure 5 : Part du taux brut de scolarisation préprimaire correspondant aux services privés, par région, 2013	31
Figure 6 : Part du taux brut de scolarisation préprimaire correspondant aux services privés dans plusieurs PRFI, 2013	31
Figure 7 : Pourcentage de femmes parmi les enseignants du préprimaire, par région, 1999-2013	34
Figure 8 : Pourcentage de femmes parmi les enseignants, par niveau d'éducation et région, 2013	35
Figure 9 : Rapport élèves/enseignant (REE) dans le préprimaire, 1999-2013	37
Figure 10 : Qualifications et formation requises pour enseigner dans le préprimaire dans certains PRFI	40
Figure 11 : Proportion d'enseignants du primaire et du préprimaire dont la formation est conforme aux normes nationales, 2013	41
Figure 12 : Évolution de la proportion d'enseignants formés dans le préprimaire, 1999-2013	42
Figure 13 : Bonnes pratiques de développement professionnel	46
Figure 14 : La rémunération des nouveaux enseignants du préprimaire est-elle compétitive ?	49
Figure 15 : Caractéristiques de la force de travail de l'EPPE dans les pays pilotes potentiels, données de 2013	57
Figure 16 : Thèmes et indicateurs proposés pour le projet STEPP	58

Résumé analytique

I. Introduction

Depuis une quinzaine d'années, on observe dans le monde une reconnaissance croissante de la nécessité d'investir dans les premières années de la vie des enfants, reconnaissance qui s'accompagne d'un développement rapide des services d'Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) dans le monde entier (UNESCO, 2015). Cependant, les progrès de la couverture des programmes préprimaires varient d'une région à l'autre et à l'intérieur de chaque pays, et la mise à disposition de l'EPPE à bonne échelle reste un défi dans bien des contextes. Le cadre mondial sur l'éducation adopté récemment, *Éducation 2030*, a pour objectif le développement de l'accès à une éducation équitable de qualité, y compris une année d'éducation préprimaire obligatoire et gratuite. L'aptitude à recruter, retenir et soutenir un personnel qualifié dans les services de l'EPPE est essentielle pour atteindre cet objectif.

Des approches fondées sur les données sont nécessaires pour surmonter ces défis. Cependant, l'information disponible sur les enseignants de l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire (PRFI), en particulier leur formation et leur développement professionnel, leurs pratiques en classe et leurs conditions de travail, reste limitée (UNESCO, 2012). La présente analyse de la littérature vise à fournir une synthèse des données existantes et à identifier les lacunes des connaissances concernant les enseignants du préprimaire dans les PRFI et le contexte dans lequel ils travaillent.

Cette analyse de la littérature a été commanditée pour servir à l'élaboration d'un outil d'enquête commun en vue du projet d'*Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire* (STEPP) de l'UNESCO, qui recueillera des données sur le personnel de l'EPPE dans un certain nombre de PRFI. Elle cherche à répondre à trois questions clés :

1. Quelles sont les données existantes au sujet de la relation entre les caractéristiques du personnel, la qualité des services de l'EPPE et les résultats chez l'enfant ?
2. Quelles sont les exigences de formation, les conditions de travail, les caractéristiques du milieu de pratique du personnel de l'EPPE dans les PRFI ? Quelles sont les convictions de ce personnel ?
3. Quelles sont les tendances évolutives de ces caractéristiques, les questions principales qui se posent à leur sujet et leurs implications du point de vue de l'accès et de la qualité ?

Ce document examine les caractéristiques et les besoins du personnel travaillant dans le cadre de programmes de l'EPPE répondant aux critères de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 0.2 : Éducation préprimaire conçue pour les enfants de 3 à 6 ans. Il s'intéresse plus spécialement aux enseignants/éducateurs du préprimaire ayant pour fonction principale le travail direct avec les jeunes enfants et emploie les termes d'enseignants du préprimaire et de

personnel, éducateurs ou travailleurs de l'EPPE de façon interchangeable, bien que ces termes puissent être interprétés de façon différente suivant le contexte. L'aire géographique prise en compte est celle des PRFI, en accordant une attention particulière aux pays suivants en tant que participants potentiels au projet STEPP : République dominicaine, Égypte, Ghana, Kenya, ex-République Yougoslave de Macédoine, Malaisie, Moldova, Maroc, Mozambique, Namibie, Oman, Philippines, Togo, Trinité-et-Tobago, et Viet Nam. Le cas échéant, des comparaisons sont établies entre pays développés et moins développés.

L'analyse de la littérature s'appuie, en les mentionnant, sur : les rapports d'initiatives antérieures ou en cours, des travaux de recherche inédits et des études universitaires, des méta-analyses, des études de la littérature spécialisée et des politiques, et des rapports techniques produits aux niveaux national, régional et international. Les auteurs ont consulté les bases de données universitaires et en ligne (notamment Google Scholar, JStor, Proquest) pour recenser les études publiées entre 2000 et 2015 qui portent sur la force de travail de l'EPPE et les politiques, tendances et questions en ce domaine dans les PRFI. Les termes de recherche utilisés portaient sur les sujets suivants : (a) offre en personnel ; (b) caractéristiques du personnel et du lieu de travail ; (c) développement professionnel ; (d) convictions et pratiques pédagogiques ; et (e) conditions de travail et satisfaction dans l'emploi. Les auteurs ont également effectué des recherches ciblées dans la littérature publiée et la documentation parallèle (y compris les sites internet) pour recueillir des informations sur la force de travail des quinze pays susceptibles de participer à l'enquête pilote du projet STEPP énumérés plus haut.

Les données transnationales cohérentes sur le personnel de l'EPPE dans les PRFI demeurent limitées, le plus souvent parce que les gouvernements ne recueillent ni ne diffusent systématiquement de données

au niveau préprimaire. La plupart des études existantes portent sur des données structurelles plutôt que sur des données relatives aux processus. Il existe peu de travaux quasi expérimentaux – et encore moins de travaux expérimentaux – étudiant la pertinence des variables concernant le personnel de l'EPPE au regard de la qualité des programmes et des résultats chez l'enfant au niveau mondial. Les auteurs, en outre, n'ont pu identifier d'études empiriques traitant de la relation entre la force de travail préprimaire et l'accès aux services de l'EPPE. D'autre part, en dépit du rôle important que jouent les directeurs/gestionnaires et assistants dans les établissements de l'EPPE, il n'existe que peu d'informations et d'études sur le statut, l'identité et d'autres caractéristiques connexes de ces personnels. Ces lacunes de la littérature et leurs implications sont examinées plus en détail dans la conclusion de ce rapport.

II. Relation entre le personnel, la qualité des programmes et les résultats chez l'enfant

La plupart des données concernant la relation entre le personnel, la qualité des programmes et les résultats chez l'enfant proviennent d'études menées dans les pays de l'OCDE, bien qu'il existe un corpus croissant de données rigoureuses sur les caractéristiques des programmes préscolaires et les critères de qualité associés au développement de l'enfant dans les PRFI. Les auteurs utilisent, pour illustrer la relation entre personnel, qualité et résultats chez l'enfant, un modèle élémentaire (adapté de Fukkink et Lont, 2007) montrant comment la qualité structurelle (éducation initiale, développement professionnel, caractéristiques de l'établissement, conditions de travail) affecte le niveau de compétence des enseignants (convictions, qualifications, connaissances), qui influence à son tour la qualité des processus (pédagogie, comportement des enseignants, interactions), et agit en définitive sur les

résultats chez l'enfant (développement et apprentissage).

Certaines des données existantes dans les PRFI montrent qu'il existe fréquemment une corrélation entre l'amélioration de la qualité des programmes et des résultats chez l'enfant, d'une part, et un degré plus élevé d'éducation et de formation des enseignants, d'autre part (Engle *et al.*, 2011 ; Behrman *et al.*, 2013 ; Rao *et al.*, 2014), bien qu'il soit difficile d'identifier la durée et la combinaison optimales d'éducation initiale et de développement professionnel. Plusieurs études ont aussi montré que la formation a des effets positifs sur le comportement des enseignants et leurs interactions avec les élèves (Raikes, 2015 ; Behrman *et al.*, 2013).

Les données des pays de l'OCDE indiquent que des caractéristiques structurelles favorables, comme un rapport enfants/enseignant peu élevé, contribuent à améliorer la qualité des programmes et les résultats chez l'enfant, et que de mauvaises conditions de travail peuvent conduire à un taux élevé de rotation du personnel enseignant (OCDE, 2012 ; Eurofound, 2015). Des données plus nombreuses seront nécessaires pour analyser la relation entre les caractéristiques structurelles, les conditions de travail et le développement chez l'enfant dans les PRFI.

Les convictions des enseignants et leur point de vue sur le développement chez l'enfant et ce qui constitue un environnement d'apprentissage de qualité peuvent influencer l'organisation et les pratiques des établissements pour la petite enfance et avoir des incidences sur la qualité de l'enseignement et les résultats chez l'enfant. Les enseignants qui ont acquis une formation et une expérience plus grandes ont plus de chances d'avoir une conception de l'enseignement axée sur l'enfant et de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques similaires, qui peuvent être associées à de meilleurs résultats d'apprentissage pour les enfants

(Pianta *et al.*, 2005, *in* Raikes, 2015 ; Banu, 2014 ; Thao et Boyd, 2014).

III. Contextes de l'EPPE : par région, situation et type d'établissement

Pour comprendre le travail accompli par le personnel de l'EPPE et les défis qu'il doit surmonter dans les PRFI, il est important de disposer d'une vue d'ensemble des contextes et des environnements dans lesquels a lieu l'EPPE. Bien que l'on observe dans toutes les régions une certaine augmentation des inscriptions au niveau préprimaire, cette croissance est inégale et, dans certaines régions comme l'Asie centrale, les États arabes et l'Afrique subsaharienne, les taux d'inscription demeurent très faibles (voir *Figure 4*). En Europe centrale et orientale, en Amérique latine et dans les Caraïbes, et en Asie orientale et dans le Pacifique, la couverture de l'EPPE est assez forte mais ces régions ont des difficultés à intégrer les populations les plus marginalisées (UNESCO, 2009, 2010 ; Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique [SEAMEO], 2015). L'accès aux services de l'EPPE et leur qualité varient énormément à l'intérieur de chaque pays, les programmes préprimaires étant généralement fortement regroupés dans les zones urbaines (OIT, 2012). Les régions rurales connaissent parfois une pénurie d'enseignants à cause des difficultés de recrutement et de maintien dans l'emploi du personnel enseignant, en particulier les enseignants qualifiés. Le secteur privé, bien que quasiment absent dans certaines régions (Europe centrale et orientale, Asie centrale), joue un rôle important, parfois même dominant, dans la fourniture des services de l'EPPE, surtout dans les régions où l'accès est en général peu élevé (comme les États arabes et les zones péri-urbaines des grandes villes de l'Afrique subsaharienne) (voir *Figure 5*). Les établissements privés, qu'il s'agisse d'établissements à but lucratif ou d'établissements gérés par des ONG, des églises ou des individus, sont souvent difficiles à surveiller et à réglementer.

IV. Évolution du personnel de l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire

Dans les PRFI, la force de travail de l'EPPE est plus jeune que les enseignants employés à d'autres niveaux éducatifs et elle est constituée principalement de femmes (voir *Figures 7 et 8*). L'éducation préprimaire est de plus en plus intégrée aux écoles primaires, en tant qu'élément du système scolaire formel, afin d'accroître l'accès, mais cela ne conduit pas nécessairement à la parité entre enseignants du préprimaire et du primaire du point de vue de la formation et des conditions de travail. Les autres formes d'éducation de la petite enfance sont très diverses, cependant, et leur degré de formalité est variable. Les rapports élèves/enseignant (REE) varient fortement à la fois entre pays et à l'intérieur de chaque pays (voir *Figure 9*). Les REE élevés sont fréquemment dus à une pénurie de personnel, en particulier dans les régions rurales.

Contrairement aux pays de l'OCDE, nombre de PRFI n'exigent pas des enseignants du préprimaire un niveau d'enseignement supérieur. De nombreux enseignants de l'EPPE ne satisfont pas aux normes nationales minimums, ce qui peut entraîner une pénurie d'enseignants qualifiés et avoir des incidences sur l'accès et la qualité de l'enseignement (voir *Figure 11*). Dans les régions rurales, les établissements privés et les programmes non formels, les enseignants ont en général un niveau de qualification plus faible et n'ont suivi aucune spécialisation dans le domaine du DPE ou de l'éducation.

Bien que les convictions des enseignants sur différents sujets déterminent dans une certaine mesure leurs pratiques pédagogiques et constituent des facteurs essentiels de la qualité de l'enseignement préscolaire, aucun outil n'a encore été créé pour recueillir des données transnationales sur les convictions et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Les enquêtes existantes montrent que les convictions des enseignants sur ce que doivent apprendre les enfants varient énormément, et que les enseignants formés et qualifiés soutiennent en général l'apprentissage et les pratiques axés sur l'enfant.

La plupart des enseignants des PRFI ont en général accès à la formation continue mais la durée, la fréquence et la pertinence de ces activités de formation sont fort variables et la participation n'est obligatoire que dans un petit nombre de pays, ce qui contraste beaucoup avec les pays développés (OCDE, 2014). Toutefois, malgré l'insuffisance de la formation continue et des opportunités de développement professionnel, certaines bonnes pratiques existent (voir *Figure 13*). La formation et l'accréditation sont mises en œuvre par les gouvernements au niveau national, régional ou local, selon la structure du système éducatif. En outre, certaines fondations indépendantes, ainsi que des ONG et des institutions d'enseignement supérieur, s'efforcent de combler les lacunes existant à la fois au niveau de la formation initiale et de la formation continue. Néanmoins, de nombreux praticiens de l'EPPE, tant dans les pays de l'OCDE que dans les PRFI, ne disposent pas d'une formation, de ressources ou d'un soutien adéquats pour s'occuper des enfants présentant des besoins spéciaux ou d'origines diverses.

Globalement, le statut, la rémunération et les avantages sociaux du personnel de l'EPPE sont inférieurs à ceux des enseignants du primaire, ce qui peut conduire à un faible taux de satisfaction et de rétention dans l'emploi (voir *Figure 14*). Bien que la durée officielle du travail soit parfois similaire à celle des enseignants des écoles primaires, peu de pays en développement rémunèrent actuellement les enseignants pour le temps de préparation et de planification en dehors de la classe. Dans les pays de l'OCDE et les PRFI, les personnes qui travaillent dans le secteur privé sont en général moins payées, car ce secteur ne garantit pas toujours un salaire et des avantages identiques à ceux

qu'offrent les emplois publics (Sun *et al.*, 2015).

Bien que l'analyse présentée ici permette de mettre en évidence de nombreux enjeux et tendances concernant la force de travail de l'EPPE, l'absence de données de qualité dans ce domaine demeure un problème en raison de l'insuffisance des pratiques de suivi et d'évaluation. Les acteurs responsables du suivi des pratiques de l'EPPE se rendent assez rarement dans les régions rurales et les zones isolées où se trouvent les établissements éducatifs qui ont le plus besoin d'être soutenus. On manque généralement d'agents formés et qualifiés pour surveiller le personnel de l'EPPE, et le suivi et l'évaluation systématiques sont rendus difficiles par la diversité intrinsèque des programmes de l'EPPE, les services pouvant être de type formel ou non formel, s'adresser à des groupes d'âge différents et reposer sur de nombreux mécanismes de financement différents (Sun *et al.*, 2015).

V. Conclusion et implications pour le projet STEPP

Bien que la situation varie énormément en fonction du contexte national ainsi que des caractéristiques des établissements de l'EPPE, on observe généralement une déconnexion entre le discours politique sur l'importance de l'apprentissage précoce et le soutien effectivement apporté aux enseignants du préprimaire dans de nombreux pays en développement. Cependant, des données transnationales plus complètes et plus cohérentes sur la force de travail dans le secteur de la petite enfance, y compris les personnes travaillant dans le secteur privé ou dans des contextes moins formels, sont nécessaires. Cet examen de la littérature met en évidence plusieurs lacunes des connaissances et des données à propos desquelles sont présentées un certain nombre de questions

de fond afin de guider les exercices futurs de collecte de données, de recherche et d'évaluation.

Le projet STEPP ouvre la possibilité de recueillir des informations importantes, et souvent jusqu'ici négligées, sur les capacités, les pratiques et les besoins actuels des enseignants du préprimaire qui sont pertinents du point de vue de l'accès aux services de l'EPPE et de leur qualité dans les situations à faibles ressources. Ces données comparatives transnationales et par pays seront utiles aux décideurs qui cherchent à mieux comprendre et soutenir les professionnels de l'EPPE et leur travail avec les jeunes enfants. La liste actuelle des pays pilotes regroupe, selon une étude documentaire initiale, des situations assez diverses et devrait permettre de mieux élucider nombre des tendances et problèmes recensés dans cet examen et, probablement aussi, d'en identifier d'autres (pour un résumé, voir Figure 15). Parmi les constats significatifs au sujet de ce groupe particulier de pays, on peut citer :

- ▶ de fortes variations du niveau minimum des qualifications académiques requises pour travailler comme enseignant préprimaire. Certains pays n'ont pas mis en place de normes spécifiques ou d'exigences minimums à ce sujet. Dans d'autres, les enseignants sont seulement tenus d'avoir un niveau de qualification correspondant au premier cycle du secondaire et de suivre une très brève formation ;
- ▶ un fort déséquilibre entre les sexes dans la force de travail préprimaire, qui comprend une forte proportion de femmes. La Namibie fait exception à cet égard, puisque les femmes ne représentent dans ce pays qu'un tiers des enseignants de l'EPPE ;

- ▶ de fortes différences du rapport élèves/enseignant, le REE de la plupart des pays se situant entre 10/1 et 30/1 ;
- ▶ des différences du nombre d'heures de travail entre les pays, mais on ne dispose pas de données sur un certain nombre de pays. Certains pays ne distinguent pas les heures d'enseignement des heures correspondant aux activités extrascolaires, ce qui peut contribuer à augmenter le total des heures de travail ;
- ▶ les services de l'EPPE fournis par le secteur privé occupent une large place dans les pays où plus de 75 % des enfants sont scolarisés dans l'enseignement préprimaire, notamment les États arabes comme le Maroc et Oman. En Macédoine et en Moldova, le secteur privé est assez réduit, ce qui est conforme à la situation générale en Europe centrale et orientale où le secteur public est important.

Au vu de l'examen de la littérature, et compte tenu d'autres enquêtes sur les enseignants, les auteurs recommandent d'inclure dans le projet STEPP une série d'indicateurs portant sur quatre domaines d'intervention : la préparation et le développement professionnel du personnel de l'enseignement préprimaire ; le maintien d'environnements et de pratiques d'apprentissage de qualité ; le recrutement, la motivation et la rétention du personnel préprimaire ; et la compréhension des caractéristiques du personnel et des établissements où ils travaillent. Les critères suivants ont été pris en compte : (a) pertinence du point de vue de la qualité ; (b) pertinence du point de vue de l'accès ; (c) lacunes des données dans les PRFI ; et (d) données contextuelles (pour une liste complète des indicateurs, voir Figure 16). Bien qu'il ne s'agisse pas de l'axe principal de leur travail, les auteurs retiennent trois leçons utiles quant à la portée et à la méthodologie du projet STEPP :

1. Il est important d'inclure dans l'échantillon des personnes travaillant dans un contexte urbain et rural, public

et privé (à but lucratif et non lucratif), et formel et non formel.

2. Si les ressources le permettent, il est conseillé de réaliser une étude par observation d'un sous-ensemble d'enseignants du préprimaire afin de pouvoir comparer les processus déclarés et les processus effectifs.
3. Bien que nombre des difficultés auxquelles se heurtent les enseignants et les enfants dans les PRFI ne soient pas entièrement différentes des problèmes qui se posent en matière d'EPPE dans les pays de l'OCDE et les pays à revenu plus élevé, ces difficultés sont souvent plus marquées dans les PRFI. Un grand nombre d'enfants et d'enseignants sont confrontés dans ces pays à la pauvreté, la violence, de mauvaises conditions de santé, une nutrition déficiente et la marginalisation sociale et économique. Toute enquête menée dans ce type de situations doit être conçue de manière à saisir la diversité et l'inégalité propres à ces populations.

L'amélioration de l'accès à l'EPPE et de sa qualité exige avant tout la mise en place d'enseignants compétents, convenablement formés et recevant un soutien adéquat. Cependant, les données relatives au personnel de l'EPPE, en particulier dans les PRFI, sont souvent limitées et incohérentes, aussi bien à l'intérieur des pays qu'entre eux. Remédier aux lacunes des données par la collecte et la diffusion systématiques d'informations sur la formation, les conditions de travail, les convictions et les pratiques du personnel de l'EPPE aidera à mettre en lumière les défis qui requièrent la plus grande attention et des investissements ciblés. Ces connaissances éclaireront également les besoins actuels et potentiels, afin de guider à l'avenir l'allocation de ressources pour soutenir les enseignants et leur bien-être et leur donner la possibilité de créer un environnement propice au développement et à l'apprentissage des enfants.

I. Introduction

A. Contexte et problématique

Depuis une quinzaine d'années, on observe dans le monde entier une reconnaissance croissante de la nécessité d'investir dans les premières années de la vie des enfants et en faveur du développement rapide des services d'Éducation et protection de la petite enfance (UNESCO, 2015). Au moins 68 pays ont adopté des instruments nationaux de politique de la petite enfance et, dans 23 autres pays, des instruments de ce type sont en cours d'élaboration (Vargas-Baron, 2015). Le nombre des inscriptions dans l'enseignement préprimaire a augmenté de près des deux tiers entre 1999 et 2012, en atteignant ainsi un taux brut mondial de 54 % (UNESCO, 2015). Cependant, les progrès de la couverture des programmes préprimaires varient d'une région à l'autre et à l'intérieur de chaque pays, et la mise à disposition de l'EPPE à bonne échelle demeure un objectif hors d'atteinte dans de nombreuses situations. Par exemple, seuls 17 % des enfants des pays à bas revenu ont accès à l'éducation préprimaire, et l'expérience des enfants en termes de développement et d'apprentissage initial est marquée par des disparités persistantes en fonction du statut socioéconomique de leur famille et selon qu'ils vivent dans une zone rurale ou urbaine (Neuman et Hatipoglu, 2015).

Les pressions positives exercées sur les pays pour étendre l'accès et améliorer la qualité des services de l'EPPE vont sans doute s'accroître pendant les années à venir, car l'un des nouveaux objectifs du récent cadre mondial pour l'éducation, *Éducation 2030*,

porte sur le développement de l'accès à une éducation équitable de qualité, y compris une année d'enseignement préprimaire obligatoire et gratuite. L'aptitude à recruter, retenir et soutenir un personnel qualifié dans les services de l'EPPE est essentielle pour atteindre cet objectif. Des études antérieures ont recensé les nombreux défis qui se posent du point de vue de la force de travail dans le secteur de la petite enfance, en particulier un développement professionnel inadéquat, l'insuffisance du mentorat, le faible niveau des salaires et l'absence de soutien et de reconnaissance (Organisation internationale du Travail [OIT], 2012 ; Schaeffer, 2015 ; Sun, Rao et Pearson, 2015 ; UNESCO, 2015).

Des approches fondées sur les données seront nécessaires pour résoudre ces défis. Toutefois, l'information disponible sur les enseignants de l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire (PRFI), en particulier leur formation et leur développement professionnel, leurs pratiques en classe et leurs conditions de travail, reste limitée (UNESCO, 2012). Les données existantes se rapportent généralement à des indicateurs de qualité structurelle qui sont plus faciles à mesurer, comme la taille des classes, les rapports élèves/enseignant, l'éducation et la formation des enseignants, et bien moins souvent à des indicateurs de qualité des processus, comme les approches pédagogiques utilisées dans les établissements pour la petite enfance et la nature des interactions entre enfants et enseignants (Myers, 2006 ; UNESCO, 2006). La présente analyse de la littérature vise à fournir une synthèse des données existantes et à identifier les lacunes des connaissances

au sujet des enseignants du préprimaire dans les pays en développement et du contexte dans lequel ils travaillent¹.

B. Portée

Cette analyse de la littérature a été commanditée pour servir à l'élaboration d'un outil d'enquête commun en vue du projet d'*Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire* (STEPP) de l'UNESCO, qui recueillera des données sur le personnel de l'EPPE dans un certain nombre de pays à revenu faible et intermédiaire. Le projet STEPP a pour but d'informer les politiques nationales de développement du personnel de l'EPPE en vue d'améliorer l'accès de l'enseignement préprimaire et sa qualité. Notre travail examine les connaissances actuelles sur la force de travail de l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire, en identifiant les tendances évolutives et les problèmes à ce sujet, et met en évidence les lacunes de la littérature qui devront être prises en compte dans les travaux de recherche futurs.

Ce document examine les caractéristiques et les besoins du personnel travaillant

dans le cadre de programmes de l'EPPE répondant aux critères de la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 0.2 : Éducation préprimaire conçue pour les enfants de 3 à 6 ans. Il s'intéresse plus spécialement aux enseignants/éducateurs du préprimaire ayant pour fonction principale le travail direct avec les jeunes enfants. Les termes d'enseignants du préprimaire et de personnel, éducateurs ou travailleurs de l'EPPE sont employés de façon interchangeable, bien que ces termes puissent être compris de façon différente suivant le contexte.

La plupart des études et enquêtes sur le personnel de l'EPPE ayant été réalisées dans les pays de l'OCDE et d'autres pays à revenu plus élevé (voir, par exemple, Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2012 ; Urban, Vandebroek, Peeters, Lazzari et Van Laere, 2011 ; Oberhuemer, Schreyer et Neuman, 2010 ; US Department of Education, 2010), cette analyse a pour cadre géographique les pays à revenu faible et intermédiaire. Elle accorde une attention particulière aux pays suivants en tant que participants potentiels au projet STEPP de l'UNESCO : République dominicaine, Égypte, Ghana, Kenya, ex-République Yougoslave de Macédoine, Malaisie, Moldova, Maroc, Mozambique, Namibie, Oman, Philippines, Togo, Trinité-et-Tobago, et Viet Nam. Le cas échéant, des comparaisons sont établies entre pays développés et moins développés.

1 Les auteurs remercient Hina Baloch et Max Gollin pour l'aide apportée au cours du travail de recherche.

Questions clés auxquelles cette analyse de la littérature cherche à répondre :

1. Quelles sont les données existantes au sujet de la relation entre les caractéristiques du personnel, la qualité des services de l'EPPE et les résultats chez l'enfant ?
2. Quelles sont les exigences de formation, les conditions de travail, les caractéristiques du milieu de pratique du personnel de l'EPPE dans les pays à bas et moyen revenu ? Quelles sont les convictions de ce personnel ?
3. Quelles sont les tendances évolutives de ces caractéristiques, les questions principales qui se posent à leur sujet et leurs implications du point de vue de l'accès et de la qualité ?

C. Méthodologie

Stratégie de recherche : Cette analyse de la littérature s'appuie, en les mentionnant, sur : les rapports d'initiatives antérieures

ou en cours, des travaux de recherche inédits et des études universitaires, des méta-analyses, des études de la littérature spécialisée et des politiques, et des rapports techniques produits aux niveaux national, régional et international.

Figure 1 : Sources

Type de source	Exemples
Initiatives antérieures et en cours	Directives de l'OIT sur la promotion du travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance Enquête internationale de l'OCDE sur le personnel d'éducation et de protection de la petite enfance Enquête internationale de l'OCDE sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) Projet UNESCO-SEAMEO sur les enseignants du préprimaire en Asie du Sud-Est Stratégie régionale de l'UNESCO sur les enseignants Enquêtes de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) SABER-Développement de la petite enfance/Banque mondiale
Organisations internationales	<ul style="list-style-type: none"> • BID • OCDE • Organes de l'ONU, y compris l'UNESCO (en particulier le récent Rapport mondial de suivi sur l'EPT et les documents de référence) et l'OIT • Banque mondiale
Réseaux régionaux sur la petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> • Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance (ARNEC) • International Step by Step Association (ISSA)
ONG et fondations éminentes	<ul style="list-style-type: none"> • Fondation Aga Khan • Fondation Bernard van Leer • Save the Children
Revue universitaire pratiquant l'examen collégial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Child Development</i> • <i>Early Childhood Research Quarterly</i> • <i>International Journal of Child Care and Education Policy</i> • <i>International Journal of Early Years Education</i> • <i>Journal of Early Childhood Teacher Education</i>

Critères de sélection : Les auteurs ont consulté les bases de données universitaires et en ligne (notamment Google Scholar, JStor, Proquest) pour recenser les études publiées entre 2000 et 2015 qui portent sur la force de travail de l'EPPE et les politiques, tendances et questions à ce sujet dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Les termes de recherche portaient sur les thèmes suivants : (a) offre en personnel ; (b) caractéristiques du personnel et du lieu de

travail ; (c) développement professionnel ; (d) convictions et pratiques pédagogiques ; et (e) conditions de travail et satisfaction dans l'emploi. Les auteurs ont également effectué des recherches ciblées dans la littérature publiée et la documentation parallèle (y compris les sites internet) pour recueillir des informations sur la force de travail des quinze pays susceptibles de participer à l'enquête pilote du projet STEPP énumérés plus haut.

Figure 2 : Termes de recherche

Sujet d'étude	Termes de recherche
Offre en personnel	Offre ; recrutement ; attraction et rétention ; rotation ; suivi
Caractéristiques du personnel et du lieu de travail	Personnel ; force de travail ; enseignants ; travailleurs ; éducateurs ; instructeurs ; personnel soignant ; praticiens ; assistants d'enseignement ; directeurs ; administrateurs de centre ; gestionnaires ; caractéristiques ; qualifications ; compétences ; capacités ; cadre de qualité ; contexte ; environnement pédagogique et en classe
Développement professionnel	Formation initiale ; formation avant l'emploi ; formation continue ; formation dans l'emploi ; perfectionnement ; développement professionnel ; développement des capacités
Convictions et pratiques pédagogiques du personnel	Enseignement ; conceptions pédagogiques ; motivation ; pratiques pédagogiques ; pratiques professionnelles ; connaissance du programme d'enseignement
Conditions de travail et satisfaction dans l'emploi	Conditions de travail ; statut ; niveau ; indemnisation ; structure

D. Limites de l'analyse

Malgré l'ampleur de nos recherches, il s'est révélé difficile de recueillir des données transnationales cohérentes sur le personnel de l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire. La rareté et l'irrégularité des données sont dues au fait que de nombreux PRFI ne recueillent ni ne diffusent systématiquement des données sur l'éducation préprimaire comme ils le font pour l'enseignement primaire. Les études qui existent portent sur des données structurelles, comme le rapport élèves/enseignant et le pourcentage d'enseignants ayant suivi un cursus formel de formation, plutôt que sur des données relatives aux processus comme les interactions entre enseignants et élèves. Il existe peu de travaux quasi expérimentaux – et encore moins de travaux expérimentaux – étudiant la pertinence des variables concernant le personnel de l'EPPE au regard de la qualité des programmes et des résultats chez l'enfant au niveau mondial, et l'absence d'information est particulièrement notable dans certaines régions en développement (par ex. les États arabes et l'Asie centrale). Nous n'avons pu, en outre, trouver d'études empiriques sur la relation entre la force de travail du préprimaire et l'accès aux programmes de l'EPPE.

D'autre part, le rôle des directeurs/gestionnaires et des assistants (terme souvent interchangeable avec celui de personnel auxiliaire ou para-professionnel) dans les établissements de l'EPPE ne saurait être sous-estimé. Les directeurs occupent une place importante dans la mise en place de conditions de travail favorables et d'activités continues de développement professionnel pour soutenir les enseignants (OCDE, 2012). Les assistants peuvent répondre aux besoins d'apprentissage des jeunes enfants par le jeu et l'enseignement, en jouant un rôle d'intermédiaire (entre l'école, les familles et les communautés locales) et de soins, et en permettant aux enseignants de se focaliser sur les processus d'apprentissage (van Laere, Peeters et Vandebroek, 2012). Cependant, aussi bien dans les pays développés que dans les pays moins développés, il existe peu d'informations et d'enquêtes sur le statut, l'identité et d'autres caractéristiques pertinentes des directeurs et des assistants. La présente analyse de la littérature, par conséquent, ne prend pas en compte ces fonctions. Les lacunes de la littérature à ce sujet et leurs implications sont examinées plus en détail dans le chapitre final de ce rapport.

E. Plan du rapport

Le chapitre II examine les connaissances qui existent sur la relation entre certains aspects ou notions clés concernant la force de travail du secteur de la petite enfance (caractéristiques du personnel, éducation et formation, pratiques pédagogiques et conditions de travail, par exemple) et la qualité des programmes de l'EPPE et les résultats chez l'enfant. Le chapitre III aborde les tendances évolutives des services de l'EPPE aux niveaux régional et mondial, afin de contextualiser la discussion sur la force de travail et les défis à ce sujet. Le chapitre IV se penche sur les tendances

et questions qui touchent à la formation et au développement professionnel, aux conditions de travail et aux conceptions du personnel, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Tout au long de cette analyse, des comparaisons sont effectuées entre le personnel de l'EPPE des pays développés et celui des pays en développement, et aussi entre le personnel éducatif du préprimaire et celui du primaire. Le rapport s'achève par un examen des implications de cette analyse pour la préparation de l'enquête STEPP, en soulignant l'importance de bien prendre en compte, dans toute enquête, la diversité intrinsèque des systèmes et cultures de l'EPPE dans les contextes visés.

II. Relation entre le personnel, la qualité des programmes et les résultats chez l'enfant

Le personnel et la qualité des programmes de l'EPPE ont des incidences sur les résultats chez l'enfant, mais les données existantes portent exclusivement sur les pays de l'OCDE

Un large consensus existe au niveau mondial sur le rôle crucial de l'investissement en faveur de programmes EPPE de qualité. Une intervention précoce est décisive pour le développement cognitif, sociopsychologique, linguistique et physique des enfants pendant les premières années de l'enfance, ainsi que pour leur apprentissage et développement ultérieurs ; les investissements précoces contribuent aussi à accroître l'efficacité et l'efficacités des systèmes éducatifs (Britto, Engle et Super, 2013 ; Naudeau, Kataoka, Valerio, Neuman et Elder, 2011 ; Neuman et Devercelli, 2012 ; UNESCO, 2006, 2015 ; Yoshikawa et Kabay, 2015). Dans le passé, l'attention se portait surtout sur l'amélioration de l'accès aux services de l'EPPE, en particulier pour les enfants vulnérables et défavorisés. Aujourd'hui, cependant, l'importance de la *qualité* des programmes de l'EPPE est de plus en plus reconnue, et aussi le fait que des programmes de faible qualité ont peu de chances d'aboutir aux résultats voulus pour les enfants et risquent même de faire plus de mal que de bien (Britto, Yoshikawa et Boller, 2011 ; Yoshikawa et Kabay, 2015). De nombreux pays dans le monde axent maintenant leurs efforts à *la fois* sur l'amélioration de l'accès et sur le renforcement des programmes de l'EPPE, en définissant, améliorant et surveillant la qualité de ces programmes (Neuman et Devercelli, 2012 ; Raikes, 2015). Bien que la conception et la définition de la qualité varient selon les contextes et les

cultures (voir, par exemple, Nsamenang, 2008 ; Dahlberg, Moss et Pence, 1999), la plupart des systèmes privilégient la *qualité structurelle* – c'est-à-dire l'éducation et la formation du personnel, les conditions de travail (notamment la santé et la sécurité des équipements) et les caractéristiques des établissements (par ex. le rapport élèves/enseignants et la taille des groupes) – au détriment de la *qualité des processus* – c'est-à-dire la stimulation des enfants et les interactions entre adultes et enfants (Myers, 2006).

Dans la petite enfance, plus sans doute qu'à d'autres périodes du cycle de vie, les enfants se développent et apprennent grâce aux interactions avec les adultes et leurs pairs (Naudeau *et al.*, 2011). Les données provenant de contextes divers montrent l'importance des interactions entre adultes et enfants pour le développement et l'apprentissage des jeunes enfants (Aga Khan Foundation [AKF], 2010 ; Leyva, Weiland, Barata, Yoshikawa, Snow, Treviño et Rolla, 2015 ; Myers, 2006 ; UNESCO, 2006). Plusieurs études internationales récentes soulignent l'importance des enseignants en tant qu'acteurs clés des services de l'EPPE de qualité (OIT, 2012 ; Raikes, 2015 ; UNESCO, 2015). Les enseignants du préprimaire qui sont bien formés et qui disposent de connaissances, de compétences et de conditions de travail adéquates sont mieux à même de soutenir des pratiques adaptées à l'âge et au niveau de développement des enfants, en particulier des interactions stimulantes avec les enfants et l'enseignement de contenus qui favorisent leur développement sociopsychologique, linguistique et cognitif. L'investissement dans l'éducation formelle initiale, la

Points essentiels à retenir de la littérature sur les pays de l'OCDE et les pays à haut revenu

Ce que nous savons de la relation entre le personnel de l'EPPE, la qualité et le développement et l'apprentissage chez l'enfant provient pour l'essentiel des pays à revenu plus élevé. Les qualifications du personnel, y compris la formation initiale et le développement professionnel continu, contribuent à améliorer la qualité des processus, qui est fortement corrélée à de meilleurs résultats pour les enfants (OCDE, 2012). Les études corrélacionnelles montrent spécifiquement que le nombre d'années d'éducation et de formation spécialisée est un prédicteur puissant et pertinent d'interactions sensibles et stimulantes entre enfants et enseignants et du niveau de qualité global de l'enseignement (Fukkink et Lont, 2007).

Les études montrent aussi l'importance du suivi une fois que les enseignants sont en classe, en particulier parmi les nouveaux enseignants ou ceux qui n'ont pas encore d'expérience de développement professionnel (Sheridan, Giota, Han et Kwon, 2009). Certaines données des États Unis semblent indiquer que le développement professionnel est aussi important, sinon plus, que la formation initiale et que la formation doit combiner dans tous les cas à la fois des aspects théoriques et pratiques (Early et al., 2007). Les formations ciblées associant l'acquisition de connaissances sur le développement de l'enfant et l'accompagnement en classe se révèlent plus efficaces que celles qui portent uniquement sur le développement de l'enfant (Raikes, 2015). Plusieurs études ont montré qu'une formation intensive associée à l'information en retour qu'offre la vidéo favorise le développement des aptitudes linguistiques et cognitives chez l'enfant. À plus long terme, l'accompagnement sous forme de groupes de réflexion se révèle utile pour maintenir la qualité des programmes et les résultats des enfants, même dans les situations où les ressources sont insuffisantes et le niveau de qualification des enseignants peu élevé (Eurofound, 2015). Une méta analyse d'études portant principalement sur les États Unis a constaté que les formations spécialisées privilégiant les interactions avec les jeunes enfants ont un impact statistique significatif sur les connaissances, les attitudes et les compétences des enseignants, et que les

programmes de formation axés sur un cursus spécifique ont des effets plus importants sur les pratiques professionnelles que les programmes dont le contenu est ouvert. L'impact de la formation sur le développement des enfants est positif mais non significatif d'un point de vue statistique, ce qui confirme les études corrélacionnelles montrant que l'amélioration de la formation entraîne des changements pédagogiques, qui conduisent à leur tour à l'amélioration des résultats chez l'enfant (Fukkink et Lont, 2007).

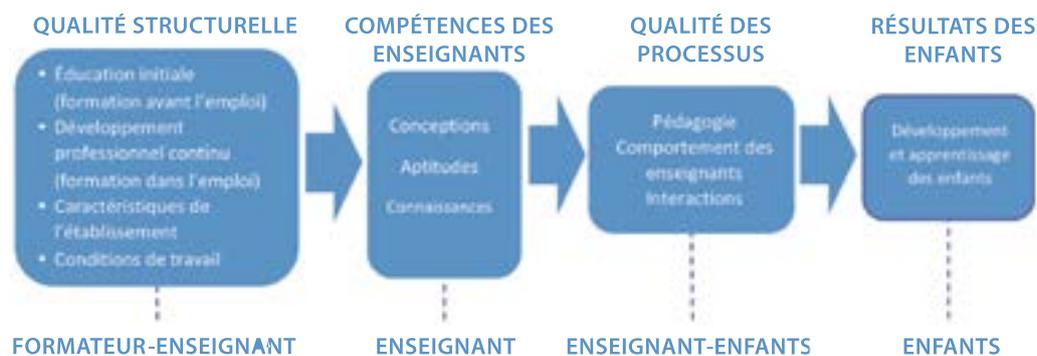
Certaines variables structurelles concernant le personnel semblent aussi importantes pour la qualité des services de l'EPPE dans les pays de l'OCDE : (i) un rapport enfants/enseignant élevé et la faible taille des groupes ; (ii) le caractère concurrentiel des salaires et d'autres avantages ; (iii) un emploi du temps/charge de travail raisonnable ; (iv) une faible rotation du personnel ; (v) un environnement matériel favorable ; et (vi) une direction compétente et attentionnée (OCDE, 2012). Le rôle relatif de chacune de ces variables est aujourd'hui débattu. Les études corrélacionnelles semblent indiquer, par exemple, que l'éducation et la formation sont de meilleurs prédicteurs de la qualité de l'EPPE que l'âge des enseignants, leur expérience, stabilité ou statut professionnels, leur santé mentale ou d'autres caractéristiques (Fukkink et Lont, 2007). Plusieurs études menées aux États Unis concluent que l'éducation formelle et la formation sont des prédicteurs plus solides et plus fiables de la qualité que le rapport enfants/adulte et la taille des groupes (pour une vue d'ensemble, voir Fukkink et Lont, 2007). Cependant, en pratique, les variables structurelles et de processus contribuent souvent conjointement au développement de la qualité. Aux États Unis, par exemple, les programmes préscolaires comprenant des enseignants bien formés et convenablement rémunérés et de petites classes de moins de 20 enfants, avec un rapport enfants/adulte raisonnable (moins de 10 enfants par adulte), assurent d'importants gains éducatifs à court et à long terme aux enfants. En revanche, les programmes préscolaires disposant de moins de ressources échouent souvent à atteindre des résultats semblables (Barnett, 2008).

formation pratique continue, le mentorat et l'accompagnement des enseignants du préprimaire sont donc essentiels pour assurer la qualité des programmes de l'EPPE (Raikes, 2015 ; Yoshikawa et Kabay, 2015).

Il existe un corpus restreint mais croissant de données rigoureuses sur les caractéristiques des programmes préscolaires et des éléments de qualité associés au développement de l'enfant dans les pays à revenu faible et intermédiaire (voir, par exemple, Engle *et al.*, 2011 ; Behrman, Engle et Fernald, 2013 ; Rao *et al.*, 2014 ; Yoshikawa et Kabay, 2015). Cette littérature souligne l'importance des méthodes pédagogiques axées sur l'enfant et adaptées aux modes d'apprentissage des jeunes enfants, de la formation des enseignants et d'interventions clairement conçues (Behrman *et al.*, 2013). La suite de ce chapitre est consacrée à l'examen des données portant sur la relation entre les variables afférentes au personnel et l'accès

à la qualité dans l'EPPE, ainsi que les résultats chez l'enfant, en mettant l'accent sur les pays à revenu faible et intermédiaire. L'exposé est organisé autour de quatre groupes d'éléments essentiels au regard de l'accès et de la qualité : (a) la préparation initiale et le développement professionnel des enseignants ; (b) les caractéristiques du personnel et des établissements ; (c) les conditions de travail ; et (d) les conceptions et pratiques pédagogiques des enseignants (Britto *et al.*, 2011 ; Myers, 2006 ; Raikes, 2015 ; Banque mondiale, 2013). Les trois premiers groupes d'éléments concernent la qualité structurelle des établissements de l'EPPE (voir *Figure 3*), sur laquelle porte la grande majorité des études et données existantes. Pour le dernier groupe sur les conceptions et pratiques pédagogiques, on se servira des données limitées qui existent sur l'impact des compétences des enseignants sur la qualité des processus et, dans une moindre mesure, sur les résultats chez l'enfant.

Figure 3 : Schéma de la relation entre personnel, qualité des programmes et résultats chez l'enfant dans les établissements de l'EPPE



Après Fukkink et Lont, 2007.

A. Préparation et développement professionnel des enseignants

La durée et l'intensité de la formation des enseignants ont des effets importants sur l'apprentissage chez l'enfant

Les études mettent en évidence de façon systématique l'importance d'une formation

convenable des enseignants aux fins de la qualité des programmes de l'EPPE dans les pays en développement (Engle *et al.*, 2011 ; Behrman *et al.*, 2013 ; Rao *et al.*, 2014), bien qu'il soit souvent difficile d'isoler les variables relatives aux enseignants parmi l'ensemble des mesures d'intervention (Behrman *et al.*, 2013). Une grande étude par observation menée dans des établissements préscolaires d'une dizaine

de pays (Espagne, États-Unis, Finlande, Grèce, Hong Kong, Indonésie, Irlande, Italie, Pologne et Thaïlande) a constaté que les enfants inscrits en préscolarité avec des enseignants d'un niveau éducatif plus élevé ont plus de chances d'avoir des résultats plus élevés aux tests de langue à l'âge de sept ans (Montie, Xiang et Schweinhart, 2006). Une analyse systématique de 111 études effectuée récemment constate, sur la base de données provenant de plusieurs pays en développement, parmi lesquels le Bangladesh, la Chine et le Costa Rica, qu'il existe une corrélation significative entre les qualifications et la formation des enseignants (qualifiés d'« acteurs du changement ») des établissements préscolaires, d'une part, et la qualité des programmes et les résultats cognitifs chez l'enfant, d'autre part (Rao *et al.*, 2014). Le niveau d'éducation et de formation dans ces études était variable mais nombre des enseignants avaient au moins un niveau d'éducation secondaire et beaucoup avaient aussi participé à des activités de formation continue après avoir commencé à travailler dans le secteur. L'intensité et la durée de la formation initiale semblent également jouer un rôle. Des données du Cambodge, par exemple, montrent qu'une formation initiale plus longue a des incidences sur l'ampleur des effets observés dans l'apprentissage des enfants (Rao *et al.*, 2014). Les activités de développement professionnel intégrant l'observation et l'accompagnement directs paraissent également avoir des effets importants (Yoshikawa et Kabay, 2015).

La formation peut améliorer le comportement des enseignants et leurs interactions avec les enfants

Plusieurs études constatent que la formation a des effets positifs sur le comportement des enseignants. Le programme de formation des enseignants mené en Jamaïque sous l'intitulé *Incredible years* comprenait, par exemple, sept ateliers d'une journée complète par mois axés sur l'aptitude à faire participer la classe, la gestion efficace de l'enseignement et les méthodes visant à favoriser le développement

sociopsychologique chez l'enfant, par exemple au moyen de marionnettes et de supports visuels. Une étude restreinte portant sur trois interventions et deux établissements préscolaires témoins a constaté que les enfants ayant participé à 14 sessions manifestaient un « intérêt » et un « enthousiasme » plus grands, et que les enseignants consacraient un temps plus important au développement de leurs aptitudes sociales et psychologiques (Baker-Hennigham *et al.*, 2009, *in* Behrman *et al.*, 2013). La relation entre comportement de l'enseignant et résultats chez l'enfant est complexe. Au Chili, une grande étude randomisée en grappes portant sur le programme *Un buen comienzo* – qui comprenait 18 sessions de formation, des stratégies pédagogiques et l'accompagnement continu bimensuel d'enseignants des établissements préscolaires publics sur une période de deux ans – a observé des améliorations importantes des résultats au niveau de la classe et des interactions enfants/enseignant, en particulier du point de vue du soutien psychologique et pédagogique et de l'organisation en classe. Cependant, ces progrès en termes de qualité de l'enseignement n'ont pas eu d'effets significatifs au point de vue statistique sur les capacités linguistiques ou de lecture et d'écriture chez l'enfant, ce qui amène les auteurs à conclure que des approches curriculaires plus intensives sont sans doute nécessaires (Yoshikawa *et al.*, 2015).

Les enfants obtiennent de meilleurs résultats dans les contextes formels ou informels avec des enseignants mieux formés

Les qualifications des enseignants jouent sans doute un rôle aussi important que le type de l'établissement de l'EPPE (formel ou informel) où sont accueillis les enfants, bien qu'il importe de noter que les établissements préscolaires de type plus formel emploient généralement des travailleurs d'un niveau éducatif plus élevé. Une étude menée au Pérou a comparé les résultats d'enfants d'établissements

préscolaires où les enseignants sont rémunérés et ont suivi une éducation formelle avec ceux d'enfants accueillis dans des programmes locaux ne disposant que de ressources réduites et où les enseignants sont des bénévoles non formés. Cette étude montre que les élèves des enseignants mieux formés obtiennent de meilleurs résultats en calcul et en langue pendant la première année de l'école primaire et qu'ils ont plus de chances ensuite de se trouver dans la classe appropriée à leur âge (Myers, 2006). D'autres données semblent indiquer que les programmes préscolaires locaux qui emploient des éducateurs de la petite enfance ayant suivi une formation peuvent avoir des effets positifs. Une étude menée au Cambodge a comparé les résultats de plusieurs catégories d'enfants : les enfants inscrits dans un établissement préscolaire public formel, les enfants suivant un programme d'éducation préscolaire à assise communautaire ou en milieu familial et les enfants sans préscolarisation. Comme dans l'étude sur le Pérou, les enfants inscrits dans un établissement préscolaire formel ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des trois autres catégories. Cependant, les enquêteurs n'ont constaté aucune différence notable entre les programmes d'éducation préscolaire à assise locale et les programmes en milieu familial ; les enfants suivant ces deux types de programmes moins formels ont obtenu de meilleurs résultats que le groupe de contrôle (Rao, Sun, Pearson, Pearson, Liu, Constan et Engle, 2012).

Les données existantes ne permettent pas de déterminer quels aspects spécifiques de la formation des enseignants ont un impact sur les résultats chez l'enfant

S'il existe un consensus sur le fait que des enseignants bien formés sont essentiels à une EPPE de qualité favorisant le développement des enfants, on ne dispose guère de données indiquant le niveau, le contenu et l'organisation de la formation et du développement professionnel des enseignants – formation initiale, formation continue ou une combinaison des deux –

qui sont les plus efficaces pour améliorer la qualité dans les situations à faibles ressources (Raikes, 2015). La difficulté à identifier dans la littérature les facteurs clés de l'efficacité de la formation et du développement professionnel des enseignants tient au fait que de nombreuses interventions cherchent à modifier concurremment plusieurs aspects de la qualité de la préscolarité (les équipements, la formation des enseignants, le curriculum, les matériels, l'accès aux médias, etc.), ce qui complique l'identification de l'élément ayant l'impact le plus positif (Behrman *et al.*, 2013).

B. Caractéristiques du personnel et des établissements

Les fonctions, les titres et les caractéristiques démographiques du personnel sont très divers

Les profils professionnels des personnes qui travaillent avec les jeunes enfants varient énormément, ce qui reflète la diversité des approches en matière de préparation et de soutien, ainsi que l'origine et l'orientation actuelle des services de l'EPPE (préparation à l'école, garde d'enfant ou intervention précoce, par exemple). Cette diversité de rôles ressort clairement des différents termes employés pour décrire le personnel de ces services : enseignants, directeurs et administrateurs d'établissements pour la petite enfance ou d'établissements préprimaires, pédagogues, employés de crèche, personnel de garderie, auxiliaires et assistants bénévoles. Dans les établissements de l'EPPE de beaucoup de pays en développement (par ex. le Ghana, la Namibie ou les Philippines), l'enseignant principal est soutenu par un(e) assistant(e) ou une personne bénévole. Ceci est moins fréquent mais le personnel de certains programmes de l'EPPE assure aussi parfois la fourniture de services intégrés d'éducation, de nutrition et de santé (voir le cas des travailleurs et assistants *anganwadi* des services intégrés pour le développement

de l'enfant en Inde). En Europe orientale, par exemple dans l'ex-République Yougoslave de Macédoine, et dans certains pays qui faisaient auparavant partie de l'Union soviétique, divers spécialistes soutiennent les enseignants principaux de maternelle, notamment des pédagogues, des psychologues, des orthophonistes, des professeurs de musique et des travailleurs sociaux (OCDE, 2012 ; BIE-UNESCO 2006b, 2006c, 2006d et 2006f).

Des variables démographiques telles que l'âge, le sexe, la langue maternelle et l'appartenance ethnique sont utiles pour connaître la composition de la force de travail de la petite enfance et déterminer si elle est aussi diverse que les enfants inscrits dans un programme (Ball, 2011 ; Schaeffer, 2015). Dans les contextes à haut revenu, les caractéristiques personnelles se révèlent souvent moins importantes pour la qualité des services de l'EPPE que l'éducation et les qualifications professionnelles mais, dans les pays en développement, des études plus nombreuses seront nécessaires pour mieux comprendre l'interaction entre l'origine, la formation et les pratiques du personnel.

Les caractéristiques des établissements ont des incidences sur la qualité des programmes, mais les données sont encore insuffisantes à ce sujet dans les situations à faible revenu

Le personnel du préprimaire travaille également dans des contextes très divers du point de vue de l'organisation et du degré de formalité, et qui incluent à la fois des programmes publics et privés. Les variables clés du contexte d'enseignement comprennent notamment : (i) les caractéristiques matérielles de la classe, comme la sécurité et la conception de l'infrastructure ; (ii) la disponibilité, l'accessibilité et la variabilité de matériels adaptés à l'âge et au développement des enfants ; et (iii) certains aspects structurels comme l'existence d'un rapport enfants/enseignant approprié au groupe d'âge en classe (Britto *et al.*, 2011). Dans les pays de l'OCDE, on observe généralement

une corrélation entre un rapport enfants/enseignant plus élevé et une qualité plus grande, en particulier une meilleure interaction personnel/enfants, un niveau de stress moins élevé parmi le personnel et de meilleurs résultats du point de vue du développement de l'enfant. Les groupes plus petits semblent aussi avoir un impact positif sur les relations personnel/enfants et personnel/parents dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2012). Cependant, une étude systématique des conditions de travail dans les services de l'EPPE réalisée par Eurofound (2015) constate que, si un rapport enfants/enseignant plus élevé en Suède a des effets positifs sur la qualité des pratiques pédagogiques et sur l'interaction personnel/enfants, aucun effet significatif n'est observé sur les résultats chez l'enfant (Palmerus, 1996 ; Sundell, 2000). Le Projet préprimaire de l'IEA n'a pas constaté de relation entre la taille des groupes et le développement cognitif chez l'enfant dans les dix pays participants (Montie *et al.*, 2006). Des travaux supplémentaires seront nécessaires pour déterminer l'impact de ces variables sur les résultats chez l'enfant, en particulier dans les situations à bas revenu où le rapport enfants/enseignant est généralement plus faible et la taille des groupes plus grande. Comme indiqué plus haut, certaines données indiquent que des services de l'EPPE de qualité peuvent exister aussi bien dans un contexte formel qu'informel (Rao *et al.*, 2014).

C. Conditions de travail et satisfaction dans l'emploi

Des salaires peu élevés et de mauvaises conditions de travail se traduisent par un faible taux de satisfaction dans l'emploi et par une forte rotation du personnel

L'aptitude du personnel de l'EPPE à assurer la qualité des expériences d'apprentissage précoce des jeunes enfants dépend non seulement de son niveau d'éducation, de sa formation et des caractéristiques de l'établissement mais aussi de facteurs

liés à l'emploi comme l'environnement de travail, les salaires et d'autres avantages non financiers, et le statut professionnel. Les conditions de travail ont des incidences sur le degré de satisfaction dans l'emploi des enseignants du préprimaire qui, dans les pays de l'OCDE, est fortement associé à des relations positives, stables et stimulantes entre adultes et enfants dans les établissements de l'EPPE (OCDE, 2012). Les centres de l'EPPE où les conditions de travail ne sont pas satisfaisantes (par ex. ceux où la durée du travail est élevée, les ressources insuffisantes et la direction défaillante) ont généralement du mal à attirer et retenir des candidats de valeur, ce qui entraîne un taux élevé de rotation du personnel. Il existe aussi un lien entre l'insuffisance de la rémunération et le taux de rotation du personnel. La rotation du personnel, qui atteint jusqu'à 40 % dans certains pays en développement comme le Kenya (Hein et Cassirer, 2010) est source d'inefficiences dans le système éducatif ; la formation du personnel devient dans ce cas une activité coûteuse et une véritable « porte tournante ». En outre, ce qui est plus important, cette instabilité peut nuire à la qualité de l'EPPE en perturbant les relations de confiance établies entre enseignants et enfants (et parents). Aux États-Unis, des données montrent qu'un taux de rotation élevé lié à l'insuffisance de la rémunération de la force de travail de la petite enfance a des effets négatifs sur le développement linguistique et sociopsychologique des enfants (OCDE, 2012).

La rémunération est un indicateur du statut et de l'attrait de la profession de l'EPPE

Les salaires du personnel reflètent aussi l'investissement global en faveur de l'EPPE et la priorité qui lui est accordée dans une société donnée ; des salaires peu élevés contribuent à renforcer dans le public l'idée que travailler avec des enfants en bas âge est une profession à faible statut (OIT, 2012 ; Shaeffer, 2015). La rémunération est un bon indicateur de l'attrait de la profession de l'EPPE et peut affecter le

degré de motivation et de satisfaction dans l'emploi de chaque enseignant (qui est lié au taux de rotation). Des salaires peu élevés peuvent dissuader des personnes qualifiées et motivées d'entrer dans la profession de l'EPPE (OCDE, 2012).

Bien qu'il existe des données – inégales cependant – sur le faible niveau des salaires, des conditions de travail et de la satisfaction dans l'emploi dans beaucoup de pays à revenu faible et intermédiaire, ainsi que sur les taux de rotation élevés qui sont associés à ces variables (voir chapitre IV), on ne dispose guère de données empiriques sur la relation entre ces facteurs et la qualité des programmes de l'EPPE dans les pays en développement. Des études supplémentaires sont donc nécessaires au niveau mondial, y compris dans les pays de l'OCDE, sur la relation entre la rémunération du personnel et les conditions de travail, d'une part, et les résultats chez l'enfant, d'autre part (OCDE, 2012).

D. Conceptions et pratiques pédagogiques des enseignants

Des conceptions et des pratiques de l'enseignement axées sur l'enfant contribuent à améliorer la qualité des programmes et les résultats chez l'enfant

Les conceptions et les pratiques pédagogiques effectives des enseignants du préprimaire sont deux aspects essentiels à prendre en compte aux fins du développement d'environnements d'apprentissage de qualité pour les jeunes enfants. En effet, le point de vue des enseignants sur le développement des enfants et la conception qu'ils se font d'un environnement d'apprentissage de qualité influencent l'organisation et les pratiques d'un établissement pour la petite enfance et affectent la qualité et les résultats chez l'enfant. Quelles pratiques pédagogiques sont importantes pour la qualité de l'EPPE ? Les études existantes sur les pays développés et en développement soulignent

L'importance de la connaissance que l'enseignant a du curriculum et son aptitude à traduire la compréhension qu'il a acquise du développement de l'enfant en nouant des relations chaleureuses, attentives et durables avec les enfants (Gialamas *et al.*, 2013 ; Mtahabwa et Rao, 2010 ; Naudeau *et al.*, 2011). Des études réalisées aux États-Unis concluent qu'un enseignant efficace est un enseignant dont les conceptions pédagogiques sont « axées sur l'enfant » et privilégient le rôle de l'enfant dans la prise de décision sur l'obéissance et le contrôle des adultes (Pianta *et al.*, 2005, *in* Raikes, 2015). Dans les curriculums et la formation, l'accent se porte de plus en plus sur les approches axées sur l'enfant, en particulier celles qui mettent en avant le jeu comme moyen d'améliorer la qualité, et les enseignants déjà formés adaptent leurs pratiques sans difficultés (Banu, 2014 ; Thao et Boyd, 2014).

D'autres facteurs, cependant, comme la taille excessive des groupes, le manque de formation du personnel et les différences de conception entre enseignants peuvent avoir des incidences négatives sur l'efficacité des pratiques pédagogiques. Une étude réalisée au Chili a constaté que les questions de place (classes trop petites, par exemple) ainsi que les attitudes culturelles à l'égard de l'enseignement en groupe et de l'indépendance des enfants limitent l'utilisation par les enseignants du préprimaire de méthodes axées sur l'enfant et privilégiant les activités en petits groupes (Leyva *et al.*, 2015). Cela montre le besoin d'études transculturelles sur les conceptions et pratiques pédagogiques des enseignants dans différents contextes (Raikes, 2015).

La formation aide les enseignants à acquérir des conceptions qui affectent ensuite leurs pratiques pédagogiques en classe

Certaines études indiquent que, dans les pays en développement, la formation peut agir sur les conceptions des enseignants, ainsi que sur leur aptitude à mettre en

pratique ces conceptions dans leur travail avec les enfants. En Jordanie, par exemple, les enseignants disposant d'une formation et d'une expérience moindres ont plus

Exemples de pratiques pédagogiques axées sur l'enfant

- ▶ Dans les communautés locales du Kenya, d'Ouganda et de Zanzibar, le programme préscolaire Madrasa forme et aide depuis plus de vingt ans des femmes à se servir de méthodes axées sur l'enfant et à utiliser les matériels disponibles localement dans les programmes préscolaires. Des évaluations quasi expérimentales ont établi que la qualité de ces programmes est supérieure à celle des programmes préscolaires de type plus traditionnel sous le contrôle de l'enseignant ; les enfants participants obtiennent de meilleurs résultats aux tests cognitifs (Mwaura *et al.*, 2008).
- ▶ Dans la province de Lam Dong (Viet Nam), le Plan stratégique pour le développement de l'éducation (2001-2010) a suscité des modifications du curriculum et des changements pédagogiques qui ont permis de passer d'une approche traditionnelle assez rigide à une approche intégrée axée sur l'apprentissage et le développement de l'enfant (Thao et Boyd, 2014).
- ▶ Dans les dix pays ayant participé au Projet préprimaire de l'IEA mentionné plus haut, les enfants ayant eu la possibilité de choisir librement parmi un plus grand nombre d'activités et ayant consacré moins de temps aux activités avec l'ensemble de la classe et plus de temps en petits groupes pendant la période préscolaire ont obtenu de meilleurs résultats linguistiques et cognitifs à l'âge de sept ans (Montie *et al.*, 2006).

de chances d'adhérer aux conceptions traditionnelles faisant autorité qui privilégient les méthodes axées sur le rôle directeur de l'enseignant (Betawi, 2010). Dans la province de Lam Dong au Viet Nam, les enseignants de la petite enfance ayant acquis au cours de leur formation un « solide cadre théorique » au sujet de l'apprentissage axé sur l'enfant manifestent une plus grande confiance dans la mise en œuvre des méthodes pédagogiques que les enseignants moins qualifiés (Thao et Boyd, 2014).

La formation peut aussi favoriser des relations positives avec les enfants, les parents et le personnel moins qualifié

L'interaction et la communication avec les enfants, les parents et d'autres professionnels sont également des facteurs de qualité décisifs. Une pédagogie de haute qualité englobe à la fois la manière dont le personnel enseignant suscite l'intérêt des enfants, consolide peu à peu leur apprentissage et stimule leur interaction avec les autres enfants. L'importance d'une relation réciproque et de soutien entre enseignant et élèves est bien établie (AKF, 2010 ; Raikes, 2015 ; Myers, 2006 ; UNESCO, 2006 ; Britto *et al.*, 2011) mais, dans les études portant sur les pays en développement, l'interaction enseignant/enfants n'a pas encore reçu une attention aussi importante que dans le monde développé (Raikes, 2015). Un personnel mieux qualifié recourt à des pratiques pédagogiques qui favorisent le développement d'un environnement d'apprentissage de qualité et de meilleurs résultats d'apprentissage pour les enfants, et les avantages tirés de la formation peuvent ensuite se répandre en contribuant à modifier les pratiques des autres membres du personnel d'un centre. Une étude sur l'EPPE menée au Royaume-Uni montre que le personnel plus qualifié influence de manière positive le comportement du personnel moins qualifié qui travaille avec lui (Siraj-Blatchford, 2010, *in* OCDE, 2012).

E. Résumé et points clés

- ▶ Les études expérimentales et quasi expérimentales menées dans des pays à revenu faible et intermédiaire montrent généralement que, comme dans les pays de l'OCDE, les programmes de l'EPPE de qualité qui aboutissent à de meilleurs résultats pour les enfants disposent plus souvent d'un personnel mieux formé à comprendre le développement de l'enfant et bénéficiant de plus d'activités de développement professionnel, y compris l'accompagnement sur place.
- ▶ L'amélioration de la qualité liée à la présence d'enseignants du préprimaire mieux éduqués et mieux formés se traduit généralement (mais pas toujours) par de meilleurs résultats du point de vue du développement et de l'apprentissage chez l'enfant.
- ▶ La littérature actuelle ne permet pas de déterminer quelles sont la durée et la combinaison idéales de la formation initiale et des activités de développement professionnel, et l'on ne dispose pas d'études pertinentes pour toutes les régions.
- ▶ Le personnel convenablement formé a plus de chances d'enseigner dans un établissement préscolaire de type plus formel, mais les enfants qui participent à des programmes préscolaires informels dont le personnel a reçu un certain degré de formation peuvent néanmoins obtenir de meilleurs résultats que les enfants qui ne suivent aucune préscolarité.
- ▶ La relation entre les caractéristiques structurelles et les conditions de travail du personnel, d'une part, et le développement des enfants dans les PRFI, d'autre part, est encore mal connue.

- ▶ Les données provenant des pays de l'OCDE semblent indiquer que des caractéristiques structurelles favorables (par ex. un rapport enseignant/enfants élevé) se traduisent à la fois par une meilleure qualité des programmes et de meilleurs résultats chez l'enfant, et que des conditions de travail défavorables (par ex. une rémunération insuffisante) peuvent entraîner un taux de rotation élevé du personnel, ce qui a des incidences négatives sur le développement des enfants.
- ▶ Les enseignants dotés d'une formation et d'une expérience plus grandes ont plus de chances d'avoir des convictions et de mener des pratiques pédagogiques qui sont axées sur l'enfant (par ex. les activités libres et en petits groupes). Ces pratiques sont associées à leur tour à de meilleurs résultats d'apprentissage pour les enfants ; cependant, il n'a pas été établi de relation directe entre les conceptions des enseignants et les résultats chez l'enfant.
- ▶ D'une manière générale, des données plus nombreuses sont aujourd'hui nécessaires sur toute une gamme de sujets (par ex. les aspects spécifiques de la formation des enseignants qui ont des incidences sur la qualité de l'enseignement, les convictions pédagogiques, les antécédents et les caractéristiques du personnel, la rémunération et les conditions de travail) dans les pays à revenu bas et moyen.

III. Contextes de l'EPPE : par région, situation et type d'établissement

Pour comprendre le travail accompli par le personnel de l'EPPE et les défis qu'il doit surmonter, il est important de disposer d'une vue d'ensemble des situations et des environnements où a lieu l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Ce chapitre examine l'évolution des taux d'inscription régionaux aux programmes de l'EPPE, les écarts existants en matière d'accès et de qualité entre les régions urbaines et rurales, et le rôle que joue le secteur privé dans ces différents contextes. Ces trois thèmes transversaux sont intrinsèquement liés aux évolutions et aux questions concernant les qualifications des enseignants, leurs conditions de travail et leur conception de la profession, qui sont examinées dans le chapitre suivant.

A. Taux d'inscription régionaux

Les taux d'inscription dans le préprimaire ont augmenté mais les écarts régionaux persistent

Depuis 2000, on observe dans le monde une extension indéniable de la couverture des programmes préprimaires (voir *Figure 4*). Cependant, cette croissance est inégale et demeure très lente dans de nombreuses régions du monde. La région Amérique latine et Caraïbes affiche certains des taux d'inscription dans l'EPPE les plus élevés du monde en développement. Les programmes préprimaires y bénéficient en général d'un soutien important de l'État et sont même obligatoires et gratuits dans un certain nombre de pays, comme la République dominicaine et le Brésil

(Sun *et al.*, 2015). Bien que les politiques et les services varient, nombre de pays se dirigent vers une approche holiste plus intégrée et coordonnée entre secteurs et organes gouvernementaux (par ex. *De cero a siempre* en Colombie et *Crece contigo* au Chili). Toutefois, malgré les progrès relatifs accomplis dans la région, celle-ci demeure confrontée à d'importantes inégalités liées au statut socioéconomique, à l'identité culturelle et à la situation géographique (UNESCO, 2010).

Les taux d'inscription bruts sont assez élevés en Europe centrale et orientale, principalement à cause de la place importante qu'occupe depuis longtemps le secteur d'éducation public dans les pays de cette région, mais la situation n'a guère progressé en Asie centrale. Les taux d'inscription varient souvent à l'intérieur de chaque pays, notamment entre les zones urbaines et rurales et en relation avec certaines minorités ethniques ou linguistiques, comme les enfants roms dans de nombreux pays d'Europe orientale (UNESCO, 2009).

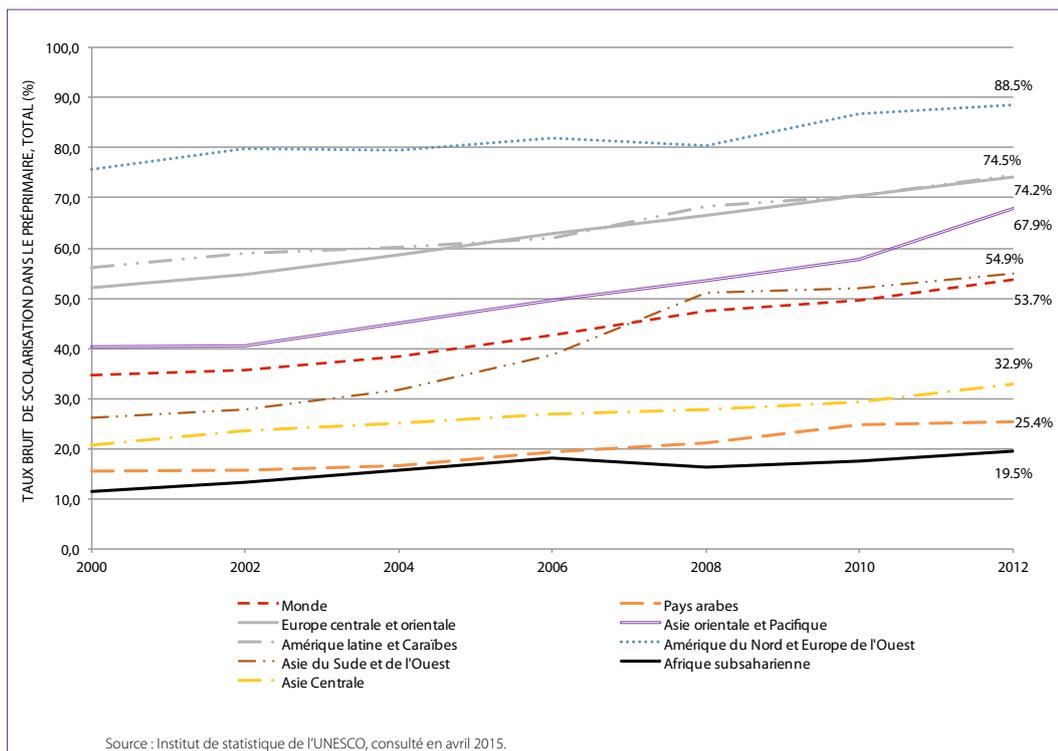
La couverture de l'EPPE en Asie orientale et dans le Pacifique apparaît meilleure que celle d'autres régions mais d'énormes écarts subsistent du point de vue des services fournis entre et à l'intérieur des pays, selon la situation géographique (zone rurale ou urbaine), le statut socioéconomique, la langue, l'appartenance ethnique et le sexe, et aussi dans le cas des enfants handicapés. Même là où le taux de couverture est élevé, les services sont de qualité variable. Cependant, l'engagement politique à l'égard de l'EPPE est solide ; en 2014, les

ministres de l'éducation de la région se sont réunis et ont convenu de donner la priorité à la réalisation avant 2030 de l'objectif d'un enseignement préprimaire universel (Organisation des ministres de l'éducation de l'Asie du Sud-Est [SEAMEO], 2015).

Dans la plupart des pays d'Asie du Sud et de l'Ouest, les taux d'inscription dans le préprimaire ont augmenté depuis 1999 mais des taux très faibles persistent dans des pays comme le Bangladesh et l'Afghanistan. Comparée à d'autres régions, l'Asie du Sud et de l'Ouest présente des indices très faibles de parité entre les sexes, qui s'échelonnent de 0,80 à 0,91 en Afghanistan, au Népal et au Pakistan. La région souffre d'une « grave pénurie d'enseignants du préprimaire », qui a été exacerbée par l'augmentation rapide des inscriptions pendant les dernières années (UNESCO, 2008, 2). Toujours en comparaison avec d'autres régions, on constate fréquemment que les pays d'Asie du Sud et de l'Ouest n'ont pas encore introduit de politique globale de DPE et mis en place une coordination entre les différents secteurs et organes gouvernementaux concernés (Das, Mohamed, Saeed, Acharya, Noble, Panezai et Jasraj, 2008).

L'Afrique subsaharienne est la région où le taux de couverture est le plus bas et les services y sont souvent de faible qualité, ce qui indique que le système de l'EPPE et la force de travail correspondante y sont insuffisants. Selon l'OIT (2012), « peu de pays peuvent se vanter de disposer d'éducateurs de la petite enfance ayant suivi des études supérieures, les normes de qualification sont faibles ou inexistantes, le développement professionnel est rarement systématique ou universel, et certains pays souffrent d'une inadéquation de la formation et du développement professionnel » (p. 38). Toutefois, la couverture de l'EPPE n'est pas uniforme dans la région. Quelques pays ont connu une augmentation spectaculaire des inscriptions, comme le Ghana où le taux brut de scolarisation (TBS) dans le préprimaire est passé de 47 % en 1999 à plus de 100 % en 2011 (Shaeffer, 2015) ; Maurice et les Seychelles ont atteint la scolarisation préprimaire universelle. Au Mozambique, en revanche, seuls 4 % des enfants sont inscrits dans un programme préscolaire (Bruns, Martinez, Naudeau et Pereira, 2010). En Namibie, le TBS dans le préprimaire atteignait environ 16 % en 2012 (Institut de statistique de l'UNESCO [ISU]).

Figure 4 : Évolution mondiale des inscriptions dans le préprimaire



Les États arabes présentent, après l'Afrique subsaharienne, les taux les plus faibles d'inscription dans le préprimaire et les services existants y sont fréquemment fournis par le secteur privé. Exception faite du Liban où le taux brut de scolarisation (TBS) est élevé (102 % en 2013), seuls quelques pays – Maroc, Qatar Bahreïn et Oman – affichent un TBS supérieur à 50 % et les données les plus récentes montrent que ce taux ne dépasse pas 6 % en Syrie, 4 % à Djibouti et un peu plus de 1 % au Yémen (Institut de statistique de l'UNESCO [ISU]).

B. Écarts entre les zones urbaines et rurales

Limitations de l'accès à l'EPPE dans les zones rurales

Les taux d'inscription régionaux – ou même nationaux – ne donnent pas en général une idée exacte des écarts existant entre les zones urbaines et rurales d'un pays dans l'accès à l'EPPE et la qualité des programmes. Partout dans le monde, les services de l'EPPE sont le plus souvent fortement regroupés dans les zones urbaines, ce qui est un obstacle pour les enfants vivant dans les zones rurales qui ont donc moins d'opportunités de suivre un programme de l'EPPE (OIT, 2012). En Gambie, par exemple, malgré la politique adoptée à l'échelon national, en 2004, les services publics de l'EPPE étaient encore concentrés principalement dans les zones urbaines, les services de l'EPPE existant dans les zones rurales étant gérés le plus souvent par des ONG ou des organisations confessionnelles. Au Togo, la majorité des services (60 %) se trouvent dans deux des villes principales du pays et la plupart des centres DPE privés se trouvent à Lomé, la capitale (Internationale de l'éducation [IE], 2010). Au Mozambique, les enfants ayant accès à l'éducation préprimaire sont en grande majorité les enfants de milieux plus aisés qui suivent des programmes de l'EPPE privés dans les zones urbaines, les programmes existant dans les zones rurales étant en général gérés par des églises (Bruns *et al.*, 2010). En Chine, la majorité (61 %) des

enfants de moins de 6 ans vivent dans des zones rurales et ne reçoivent en moyenne qu'une seule année d'éducation préscolaire, contre trois années dans les zones urbaines (Sun *et al.*, 2015). Le manque d'opportunités en matière de l'EPPE dans les zones rurales tient sans doute à la difficulté de recruter et de retenir le personnel. Outre la pénurie générale d'enseignants de l'EPPE, les zones rurales souffrent fréquemment d'un manque de professionnels formés qualifiés. Ce point sera examiné au chapitre IV.

C. Régime privé de l'EPPE

Le secteur privé ne fournit qu'environ 30 % des services de l'EPPE au niveau mondial mais sa présence est beaucoup plus forte dans certaines régions et dans certains pays, en particulier ceux où la couverture globale est faible (voir *Figure 5*). Dans les États arabes, le secteur privé représente près de la moitié du total des inscriptions et sa part est encore plus élevée dans des pays comme le Maroc et Oman (voir *Figure 6*). La majorité des services privés de la région sont des services à but lucratif, par exemple à Bahreïn, en Jordanie, au Maroc, à Oman et en Palestine (Shehadeh, 2008). En Égypte, cependant, le nombre d'enfants inscrits dans des maternelles et d'autres centres de l'EPPE publics et privés est à peu près égal, les centres privés étant gérés principalement par des ONG et des organisations confessionnelles ou depuis le domicile de particuliers (BIE-UNESCO, 2006a).

Dans certains pays de l'Afrique subsaharienne, le secteur privé est assez peu important : c'est le cas, par exemple, au Togo (moins de 50 %), au Kenya (moins de 40 %) et en Afrique du Sud (moins de 10 %), (OIT, 2012), mais des écoles privées accueillent l'écrasante majorité des enfants inscrits dans les quartiers péri-urbains des grandes villes comme Accra, Lagos, Nairobi et Johannesburg (Bidwell et Watine, 2014). En Ouganda, la part des services privés est traditionnellement très élevée : près de 100 %

Figure 5 : Part du taux brut de scolarisation préprimaire correspondant aux services privés, par région, 2013

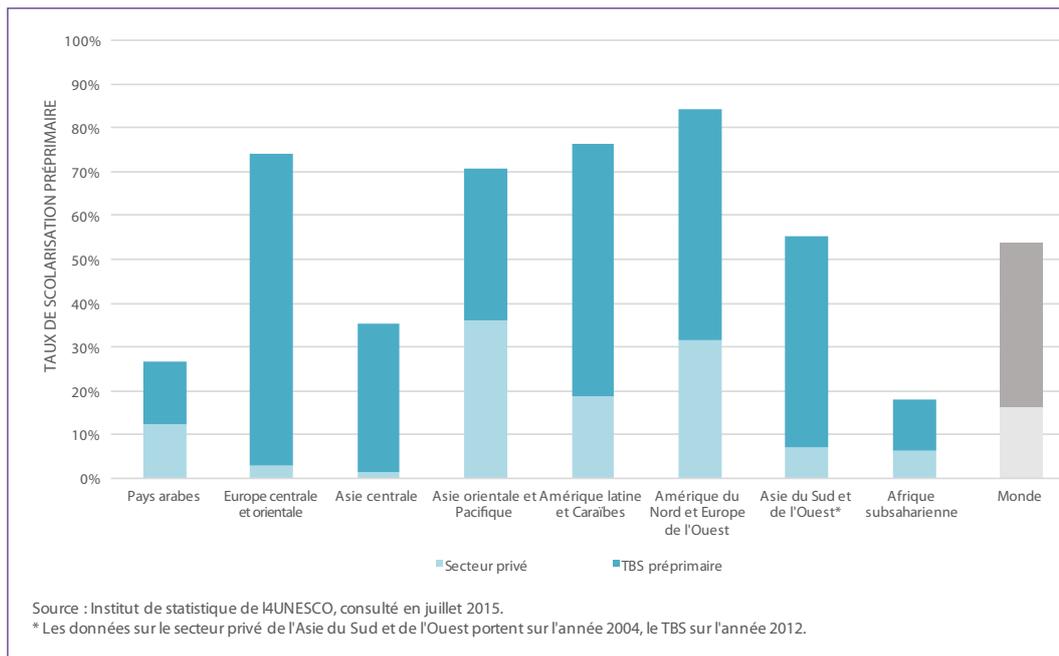
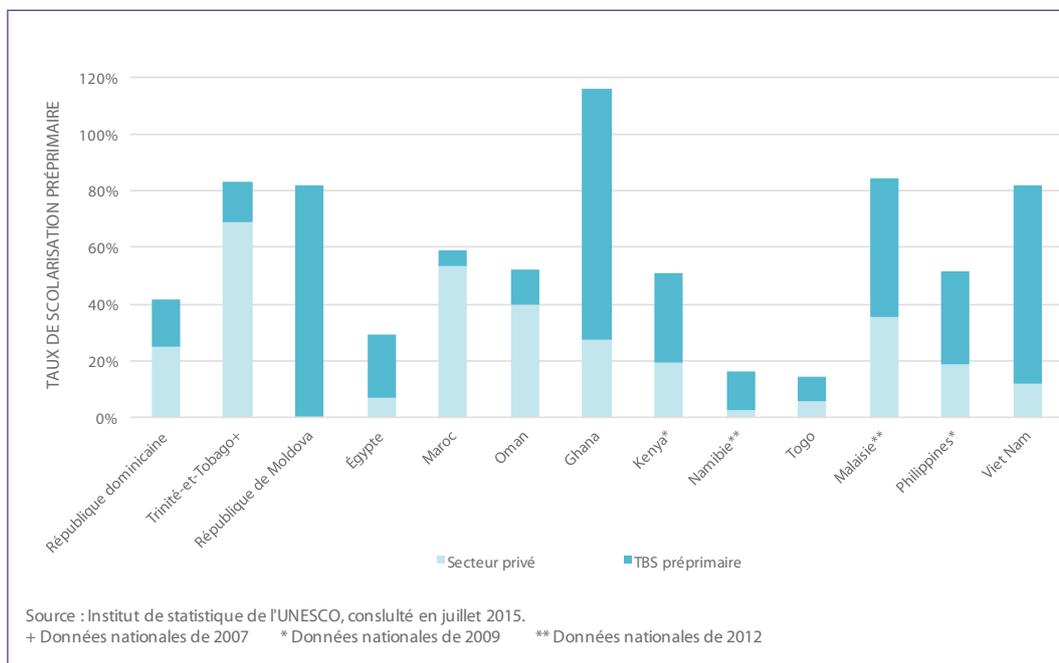


Figure 6 : Part du taux brut de scolarisation préprimaire correspondant aux services privés dans plusieurs PRFI, 2013



(OIT, 2012). Cependant, les services privés ne sont pas toujours fournis uniquement par des entreprises à but lucratif : au Togo, par exemple, la majorité des services de l'EPPE (66 %) ne dépendent pas du secteur public et sont assurés principalement par des églises et des particuliers (IE, 2010).

Après l'Europe centrale et orientale et l'Asie centrale, régions où le secteur public occupe traditionnellement une place très importante et accueille près de 97 % des enfants inscrits dans le préprimaire, l'Amérique latine est sans doute la région du monde où la part du secteur public

dans l'EPPE est la plus forte, puisqu'elle représente près de 75 % des inscriptions (ISU). Toutefois, les Caraïbes se distinguent du reste de la région puisque les services privés y représentent environ 90 % des inscriptions (OIT, 2012).

En Asie orientale, les parts du secteur privé et du secteur public sont à peu près égales, le secteur privé accueillant environ la moitié des enfants inscrits dans le préprimaire (ISU). La part du secteur privé est de 45 % en Malaisie et d'environ 50 % au Viet Nam (OIT, 2012). En 2014, on comptait environ 49 000 maternelles aux Philippines, dont la grande majorité (80 %) était constituée d'établissements publics (Shaeffer, 2015).

Les services privés peuvent poser un problème au système et à la force de travail de l'EPPE car le contrôle public et la collecte de données y sont plus limités, ce qui rend plus difficile le contrôle de la qualité (OCDE, 2012). Les normes en matière de personnel y sont aussi parfois plus difficiles à appliquer et, dans certains pays, il existe un large secteur non réglementé. Comme on le verra au chapitre IV, l'emploi dans le secteur privé a des implications particulières du point de vue du développement professionnel et des conditions de travail du personnel, y compris les salaires.

D. Résumé et points clés

► Bien que l'on observe dans toutes les régions une certaine augmentation des inscriptions dans le préprimaire, la croissance est inégale et les taux de scolarisation préprimaire restent très bas dans certaines régions comme l'Asie centrale, les États arabes et l'Afrique subsaharienne. En Europe centrale et orientale, en Amérique latine et les Caraïbes et en Asie orientale-Pacifique, la couverture de l'EPPE est assez étendue mais peine à inclure les populations plus marginalisées.

► Ces tendances régionales ont des conséquences pour la force de travail de l'EPPE. Par exemple, les régions où le TBS est élevé se heurtent parfois à des difficultés pour améliorer et maintenir la qualité des services au moyen du développement professionnel continu et de conditions de travail favorables. Les régions où le TBS est plus faible sont confrontées à des défis supplémentaires comme la nécessité de former les membres du personnel en nombre suffisant pour soutenir l'extension des services sans compromettre leur qualité.

► L'accès aux services de l'EPPE et leur qualité varient très fortement à l'intérieur des différents contextes nationaux, les programmes préprimaires étant généralement concentrés dans les zones urbaines. Les zones rurales souffrent parfois d'une pénurie d'enseignants à cause de la difficulté à recruter et retenir les candidats, en particulier les personnes qualifiées.

► Le secteur privé, bien que quasiment inexistant dans certaines régions (Europe centrale et orientale, Asie centrale) est un prestataire important – parfois même dominant – de services de l'EPPE, en particulier dans les régions où le taux d'accès général est peu élevé (comme les États arabes et les quartiers péri-urbains des grandes villes en Afrique subsaharienne). Les établissements privés, qui sont soit des entreprises à but lucratif, soit des centres gérés par des ONG, des églises ou des particuliers, sont souvent difficiles à surveiller et à réglementer.

IV. Évolution du personnel de l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire

Parallèlement à l'augmentation des inscriptions et au développement de l'attention accordée à l'éducation et protection de la petite enfance (EPPE) dans le monde entier, on observe une croissance de la force de travail préprimaire. En 2009, celle-ci comptait plus de 7,5 millions de personnes, la croissance la plus forte ayant été observée en Asie du Sud et de l'Ouest et en Afrique subsaharienne (OIT, 2012). Toutefois, malgré ces progrès, la disponibilité d'enseignants du préprimaire formés reste inférieure à celle de la force de travail du primaire. De qui est composé ce personnel, où travaille-t-il et quel type de soutien reçoit-il ? Ce chapitre s'efforce de répondre à ces questions et à d'autres questions pertinentes en analysant l'évolution de la force de travail de l'EPPE, en particulier dans les PRFI.

A. De qui est composé le personnel d'EPPE ?

La force de travail de l'EPPE est en général jeune et féminine

Les enseignants du préprimaire sont globalement plus jeunes que les enseignants employés à d'autres niveaux, ce qui signifie aussi qu'ils ont moins d'années d'expérience professionnelle. En Jordanie et au Paraguay, par exemple, 80 % et 52 % respectivement des enseignants du préprimaire ont moins de 30 ans (UNESCO, 2006). Dans certains pays, cette différence est particulièrement marquée, comme au Kenya où, en 2005, la moitié des enseignants du primaire avaient plus de 50 ans, alors

que 13 % seulement des enseignants du préprimaire appartenaient à ce groupe d'âge. Les enseignants du préprimaire des PRFI sont aussi généralement plus jeunes que leurs homologues des pays de l'OCDE. Plus de 20 % des enseignants du préprimaire des pays de l'OCDE sont âgés de plus de 50 ans, sauf en République de Corée et au Japon (OIT, 2012), et les moins de 30 ans représentent moins de 20 % de la force de travail. En revanche, dans les PRFI, les jeunes enseignants – moins de 30 ans – représentent en moyenne de 20 à 40 % de la force de travail des établissements préprimaires (Wallet, 2006, 14-15).

La force de travail de l'EPPE est pour l'essentiel féminine, et ce de manière accrue depuis plusieurs années (voir *Figure 7*), les femmes constituant aujourd'hui 94 % du personnel de l'EPPE dans le monde. Ce fait tient peut-être à des facteurs historiques et culturels liés à l'idée que le soin de la petite enfance est une tâche maternelle (Shaeffer, 2015), mais aussi au statut peu élevé et à la faible rémunération de la plupart des travailleurs de l'EPPE, point qui est abordé plus loin dans ce chapitre. Bien que les études ne permettent pas d'établir un lien quelconque entre le genre de l'enseignant et la qualité des pratiques d'enseignement en classe, on peut soutenir que les garçons et les filles ont besoin de modèles masculins à l'école à un âge précoce pour aider à « combattre certaines idées traditionnelles concernant le rôle des femmes dans l'éducation des enfants et faire en sorte que l'école et l'apprentissage restent neutres en termes de genre » (OCDE, 2012). À cette fin, plusieurs pays de l'OCDE ont engagé des efforts concertés au niveau des politiques

pour améliorer la proportion des hommes travaillant dans l'EPPE, mais avec un succès limité (UNESCO, 2006).

La proportion de femmes enseignantes est en général plus élevée dans le préprimaire que dans les écoles primaires (voir *Figure 8*). La féminisation de la profession d'enseignant du préprimaire par rapport à d'autres niveaux du système éducatif est particulièrement marquée dans les États arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest en comparaison avec ce que l'on observe dans le primaire ou le secondaire (ISU).

Dans certains pays, la part de femmes enseignantes est plus grande dans le secteur privé : au Ghana, par exemple, 68 % seulement des enseignants du préprimaire dans le secteur public sont des femmes, contre 93 % dans le secteur privé (OIT,

2012). C'est en Afrique subsaharienne que l'on observe les pourcentages le plus élevés d'hommes dans la force de travail de l'EPPE, bien que les femmes constituent la majorité de ce personnel dans la région. Les hommes représentent plus de la moitié des enseignants du préprimaire au Liberia et en Tanzanie (OIT, 2012) et environ 45 % en Gambie (IE, 2010). En Namibie, seul un tiers des enseignants du préprimaire étaient des femmes en 2004, mais le pourcentage de femmes enseignantes formées (33 %) dépassait de beaucoup celui des hommes ayant suivi une formation à l'enseignement (12 %) (BIE-UNESCO, 2006f). Parmi les autres pays présentant, en dehors de l'Afrique subsaharienne, une forte proportion d'enseignants masculins, on peut citer Brunei (22 %) et Timor-Leste (17 %) (SEAMEO, 2015).

Figure 7 : Pourcentage de femmes parmi les enseignants du préprimaire, par région, 1999-2013

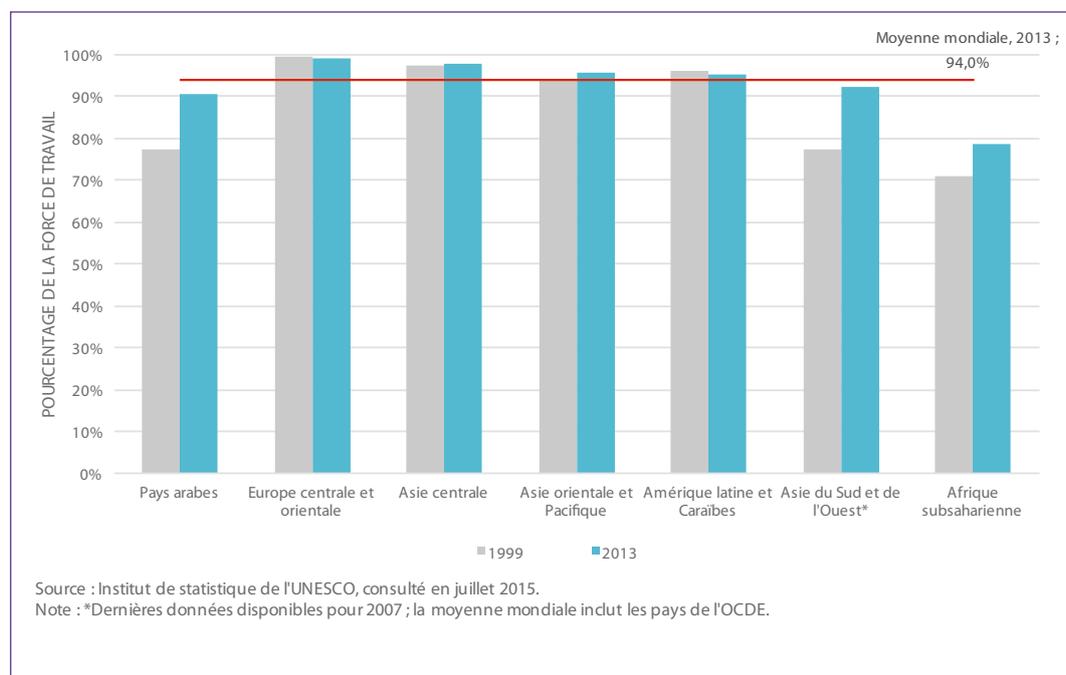
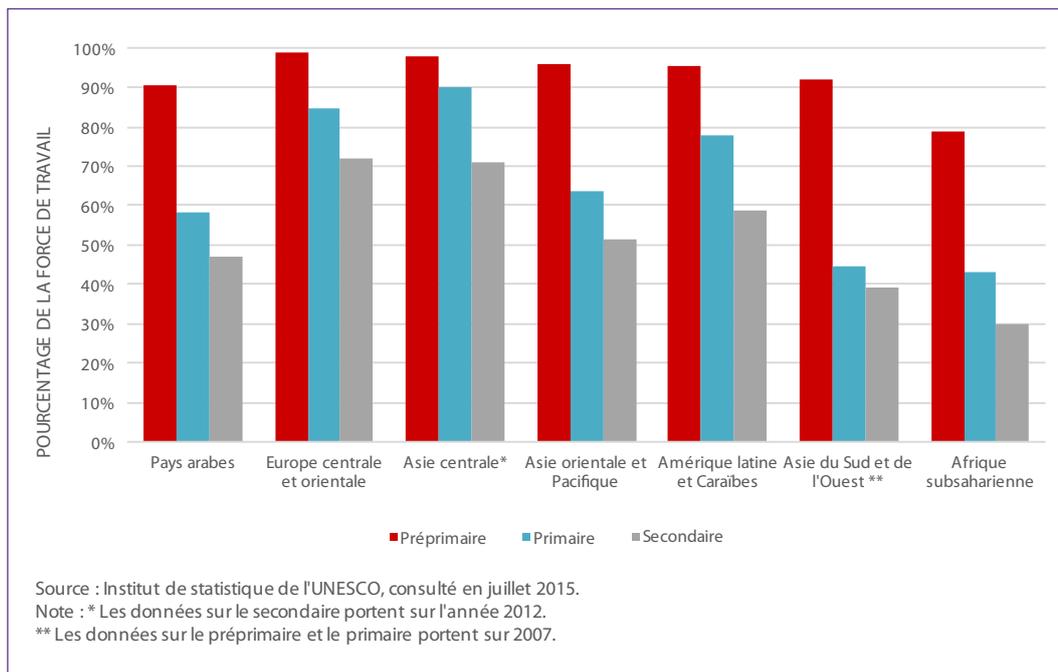


Figure 8 : Pourcentage de femmes parmi les enseignants, par niveau d'éducation et par région, 2013



B. Dans quels types d'établissement travaillent les enseignants de l'EPPE ?

La tendance est à l'intégration des classes préprimaires dans les écoles primaires

Une politique ou stratégie fréquemment suivie pour accroître l'accès à l'EPPE des enfants pendant l'année ou les deux années qui précèdent la scolarité obligatoire consiste à intégrer les classes préprimaires à un établissement existant, généralement une école primaire. Cette pratique s'observe dans un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne comme le Kenya, le Lesotho, l'Afrique du Sud et le Zimbabwe (Biersteker *et al.*, 2008), et plus récemment le Nigéria (IE, 2010). En Gambie, la Politique nationale de l'éducation pour 2004-2015 inclut un plan gouvernemental visant à rattacher les centres DPE pour les enfants de 3 à 6 ans aux écoles primaires existantes dans les régions les plus défavorisées du pays. Cette politique prévoit aussi le recrutement d'enseignants du primaire de ces écoles pour enseigner dans les centres DPE affiliés (IE, 2010). En 2007, le Ghana a décidé d'associer à 60 % des écoles primaires

deux classes de maternelle mais nombre des services de l'EPPE continuent à être assurés par des ONG, des organisations locales, le secteur confessionnel et d'autres prestataires privés (Shaeffer, 2015). Au Mozambique, du fait de la prévalence des modèles communautaires mis en œuvre par des ONG comme Save the Children et la Fondation Aga Khan, les *escolinhas* ou centres DPE sont localisés principalement à proximité des écoles primaires pour favoriser les synergies entre les deux types d'établissements. Les directeurs des écoles primaires exercent souvent un contrôle informel sur les enseignants des centres DPE et partagent avec eux des ressources et des matériels scolaires (Banque mondiale, 2012). Dans certains pays d'Europe centrale et orientale et d'Asie centrale, l'enseignement préprimaire est intégré aux écoles primaires comme en Afrique subsaharienne. Par exemple, dans certaines régions du Tadjikistan où la langue maternelle des enfants n'est pas la langue nationale, les enfants peuvent s'inscrire à 6 ans en « classe 0 » pour se préparer à entrer l'année suivante à l'école primaire où l'enseignement est dispensé dans la langue nationale (Bartlett, 2013).

L'enseignement préprimaire est de plus en plus souvent intégré sur le plan structurel au système des écoles primaires mais cela ne conduit pas nécessairement à la parité entre enseignants du préprimaire et du primaire en termes de conditions de formation, de statut et de rémunération. En outre, dans bien des cas, les enseignants de la petite enfance ne sont pas pleinement impliqués dans les activités de développement professionnel à l'intérieur de l'école. Il existe des pays, comme le Sénégal, le Lesotho et le Zimbabwe, où les éducateurs du préprimaire participent aux mêmes activités de formation que les enseignants du primaire (Wallet, 2006) mais cela peut avoir des incidences sur la qualité s'il n'est pas accordé une attention suffisante aux plus jeunes enfants.

Les établissements pour la petite enfance sont très divers et leur degré de formalité varie

Malgré cette évolution, les services de l'EPPE dans le monde restent très divers. Une étude qualitative non randomisée sur les centres DPE des pays d'Amérique latine et des Caraïbes réalisée par la Banque interaméricaine de développement (BID) a recensé divers types d'établissements. À Saint-Domingue, la capitale de la République dominicaine, trois programmes DPE différents accueillent en tout environ 17 000 enfants dans des centres communautaires de technologies (CCT), des centres particuliers réservés à ce type de programmes, des logements adaptés, des centres communautaires ou des locaux dépendant d'églises ou d'écoles locales. À Trinité-et-Tobago, les Centres nationaux d'éducation et de protection de la petite enfance gérés par le Ministère de l'éducation accueillent environ 3 400 enfants dans des locaux spécifiques, des centres communautaires et des églises ou écoles locales (Araujo *et al.*, 2013).

Comme pour les services privés, cela pose des difficultés particulières pour le contrôle de la qualité et des normes (OCDE, 2012a). En Namibie, dans les zones urbaines, les

services sont assurés principalement par des ONG et des organisations communautaires locales dans le cadre de centres formels, de centres non formels et de programmes à domicile. Dans certaines communautés – par exemple à Katutura, un quartier pauvre habité par des noirs et situé à la périphérie de la capitale de la Namibie – il existe des crèches domestiques (*backyard nurseries*) fonctionnant avec des horaires prolongés dans les logements de particuliers et accueillant jusqu'à une cinquantaine d'enfants chacune (Penn, 2008). Dans les États arabes où la majorité des services sont privés, des entreprises à but lucratif gèrent en général des programmes de type plus institutionnel, tandis que les ONG et les organisations à but non lucratif s'occupent plus fréquemment d'établissements non formels (Shehadeh, 2008).

Le rapport élèves/enseignant (REE), bien que variant énormément d'un pays à l'autre et à l'intérieur de chaque pays, est en général élevé, ce qui nuit à la qualité

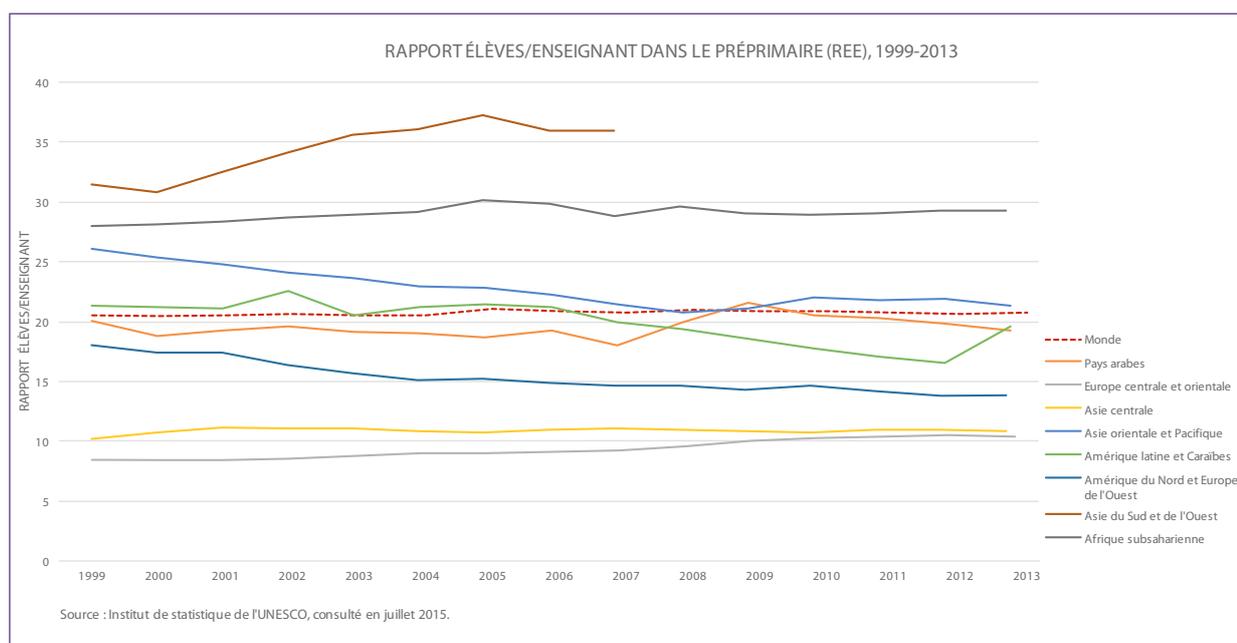
Comme on le sait, le rapport enfants/enseignant a des incidences sur la qualité des services et sur les résultats chez l'enfant dans les établissements de l'EPPE. Lorsque le nombre d'enfants par enseignant ou membre du personnel est moins élevé, les adultes sont moins stressés et peuvent donc avoir des interactions significatives plus fréquentes avec les apprenants (OCDE, 2012). Le rapport élèves/enseignant (REE) moyen au niveau mondial dans le préprimaire tourne autour de 20/1 depuis 1999 (voir *Figure 9*) mais ce chiffre, bien que statique en apparence, indique sans doute une amélioration, étant donné l'augmentation des inscriptions pendant cette période. Bien que généralement inférieur à celui des écoles primaires, le rapport élèves/enseignant varie selon les régions et les pays. On observe généralement les REE moyens les plus bas en Europe centrale et orientale et en Asie centrale et les plus élevés en Asie du Sud et de l'Ouest. Au Népal, par exemple, un enseignant peut s'occuper de plus d'une quarantaine d'enfants (IE, 2010). En Afrique

subsaharienne, le REE régional moyen se situe autour de 29/1 mais les moyennes par pays peuvent être beaucoup plus basses, par exemple 17/1 au Togo, ou nettement plus élevées, comme 37/1 au Nigéria (IE, 2010). Dans certains États arabes, la tendance est à la baisse : au Maroc et à Oman, par exemple, le REE moyen a diminué de près de 40 à moins de 20 élèves par enseignant entre 1999 et 2005 (Shehadeh, 2008).

Le nombre d'enfants par adulte peut aussi varier à l'intérieur de chaque pays à cause du manque de personnel dans les régions rurales. En 2008 en Chine, le rapport enfants/enseignant qualifié à plein temps était de 51/1 dans les zones rurales, mais ce

chiffre était bien moins élevé dans les villes (de 25 à 28 enfants environ par enseignant) et plus bas encore dans les grandes villes (de 16 à 19 enfants) (Sun *et al.*, 2015). Les écarts à l'intérieur de chaque pays sont parfois liés aussi au type d'établissement : public ou privé. Au Ghana, par exemple, le REE des centres privés de l'EPPE est bien moins élevé (environ 26/1) que celui des centres publics (environ 34/1) (IE, 2010). La pénurie d'enseignants et les REE élevés qui en résultent peuvent non seulement nuire à la qualité des interactions et de l'apprentissage, mais aussi avoir des conséquences sur l'accès, des classes surchargées étant moins à même d'accueillir des enfants supplémentaires.

Figure 9 : Rapport élèves/enseignant (REE) dans le préprimaire, 1999-2013



C. Quelles sont les qualifications des enseignants de l'EPPE ?

Dans de nombreux PRFI, les enseignants du préprimaire ne sont pas tenus d'avoir un niveau d'études supérieures

Une éducation et une formation adéquates permettent au personnel de l'EPPE d'acquérir les compétences, les connaissances et les conceptions nécessaires au développement d'environnements d'apprentissage de

qualité, qui contribuent en définitive à l'amélioration des résultats chez l'enfant. Comme indiqué au chapitre 1, les études montrent que les enseignants du préprimaire qui ont suivi une formation spécialisée à l'EPPE ont des interactions plus stimulantes avec les enfants et exercent une influence positive sur leurs collègues moins qualifiés (OCDE, 2012a ; 2012b). Dans la plupart des pays de l'OCDE, les enseignants du préprimaire doivent avoir suivi au moins trois années d'enseignement postsecondaire

(OCDE, 2006) et, dans des pays comme le Danemark, la Nouvelle-Zélande et la Norvège, un pourcentage important du personnel est titulaire d'un diplôme du niveau de la licence (OIT, 2011). Ces enseignants sont spécifiquement formés à travailler avec les jeunes enfants, souvent au même niveau et dans la même institution que les enseignants du primaire (OIT, 2012). Dans les pays de l'OCDE où le système de l'EPPE est à deux niveaux, les enseignants de maternelle et du préscolaire doivent généralement avoir suivi une formation initiale d'un niveau plus élevé que le personnel s'occupant des enfants plus jeunes. En revanche, dans les pays où les services de l'EPPE sont intégrés, l'ensemble du personnel qui travaille avec les enfants avant l'entrée à l'école primaire est généralement tenu d'avoir un niveau de qualification incluant un cycle d'enseignement supérieur (OCDE, 2012).

Dans les PRFI par contre, le niveau de formation minimum exigé est généralement moins élevé ; un niveau d'éducation secondaire est souvent suffisant pour entrer dans la profession (voir *Figure 10*). Dans certaines régions comme l'Asie du Sud-Est et l'Amérique latine et Caraïbes, un niveau d'éducation postsecondaire ou supérieur est plus fréquemment requis. La plupart des pays d'Asie du Sud-Est, comme la Thaïlande, la Malaisie, l'Indonésie et les Philippines, exigent un niveau d'études supérieures pouvant aller d'un diplôme de premier cycle de deux ou trois ans à une licence d'études de quatre ans (SEAMEO, 2015).

En Amérique latine et dans les Caraïbes, les enseignants sont souvent tenus d'obtenir un certificat ou un diplôme de l'enseignement supérieur. Les membres du personnel interrogés lors d'une enquête menée en 2011 par la BID à la fois en République dominicaine et à Trinité-et-Tobago étaient titulaires d'un diplôme universitaire de l'EPPE. Pour exercer leur profession, les enseignants et coordinateurs d'éducation des centres dominicains doivent obtenir un diplôme d'éducation de la petite enfance ou d'éducation de base, alors que les aides-éducateurs et assistants d'enseignement sont souvent des étudiants d'université ou parfois même des élèves du secondaire. À Trinité-et-Tobago, les enseignants doivent en outre avoir acquis de trois à cinq années d'expérience dans le secteur (Araujo *et al.*, 2013). En Argentine, les enseignants de l'EPPE doivent avoir suivi un enseignement postsecondaire de quatre ans (Shaeffer, 2015).

Dans de nombreuses régions de l'Afrique subsaharienne, la formation initiale peut être très restreinte et se limite parfois à un programme d'un an ou même moins. En Namibie, par exemple, un niveau d'éducation correspondant à la classe 6 est exigé, avec six semaines de formation initiale pour les enseignants (BIE-UNESCO, 2006d). Peu de pays de la région emploient des enseignants de la petite enfance ayant suivi des études supérieures (OIT, 2012).

Niveau de formation exigé des enseignants aux Philippines

Aux Philippines, les enseignants de maternelle et du primaire doivent être titulaires d'une licence de l'enseignement supérieur dont l'orientation spécifique peut varier et porter notamment sur : l'éducation de la petite enfance ou l'éducation préscolaire ; l'éducation élémentaire avec une spécialisation dans l'enseignement des petites classes, la maternelle, la préscolarité ou l'EPPE ; les classes spéciales de l'EPPE ; l'enseignement secondaire avec un certificat et une expérience supplémentaires en EPPE ; ou une matière connexe comme la psychologie ou les soins infirmiers axés sur l'EPPE (Shaeffer, 2015).

Exemples de directives sur les compétences des enseignants dans plusieurs régions

Dans les pays européens, des lignes directrices sur les compétences des enseignants ont été établies par l'International Step by Step Association (ISSA), ainsi que dans le cadre de l'étude CoRE (Competence requirements in early childhood education and care). Elles couvrent à la fois les connaissances, les pratiques et les valeurs, et envisagent le développement de l'enfant dans une perspective holiste. Elles suggèrent en outre des stratégies d'enseignement compétentes reposant sur la prise en compte par les enseignants des besoins de communication et d'interaction de l'enfant, la compréhension de l'apprentissage en tant que processus constructif ouvert et la promotion d'approches inclusives de l'éducation reposant sur la diversité et les valeurs démocratiques (ISSA, 2010 ; Urban et al., 2011).

L'existence de directives ou normes de compétences pour le personnel de l'EPPE est moins fréquente dans les pays en développement, mais certains signes montrent que les choses évoluent à cet égard. Plus de 40 pays ont défini des standards d'apprentissage et de développement précoce, qui précisent ce que les enfants doivent normalement savoir et ce qu'ils doivent pouvoir faire à différents âges (Britto, Ogbunugafor, Cerezo, van Ravens, Gilliam, Engle et al., 2010). Ces normes pourront servir à améliorer les politiques et les programmes visant la petite enfance et, en particulier, la formation et les pratiques des enseignants. En Asie du Sud-Est, par exemple, de nombreux pays comme la RDP lao, Singapour et Timor Leste ont récemment développé ou révisé le curriculum cadre national de l'EPPE. Les directives concernant les compétences des enseignants cherchent à promouvoir une formation et des méthodes d'enseignement holistes, axées sur l'enfant, adaptées à son niveau de développement et particulièrement attentives à valoriser les différences et la diversité (SEAMEO, 2015). Le Viet Nam et les Philippines ont développé des standards nationaux pour les enseignants qui privilégient les approches pédagogiques reflétant une conception holiste du développement – dans tous ses aspects physiques, sociopsychologiques, cognitifs, linguistiques, moraux-spirituels, culturels et créatifs – et prenant en compte les spécificités et la culture nationales (Miyahara et Meyers, 2008).

Figure 10 : Qualifications et formation requises pour enseigner dans le préprimaire dans certains PRFI

Région	Pays	Quelle sont les qualifications requises pour devenir enseignant du préprimaire ?	Ces qualifications comprennent-elles une formation ou une spécialisation en DPE ² ?	Une autorité publique est-elle chargée de réglementer la formation initiale du personnel de l'EPPE ?	Une certaine forme de stage/travail pratique est-elle requise avant l'emploi ?	Quel est le taux de conformité du personnel de l'EPPE avec les normes de formation initiale/qualifications professionnelles requises ?
États arabes	Yémen	Achèvement des études secondaires	X	X	X	n/a
Europe centrale et orientale	Albanie	Formation dans un établissement supérieur formel	✓	X	X	51 % - 85 %
Asie centrale	République kirghize	Formation dans un établissement supérieur formel	✓	n/a	✓	51 % - 85 %
Asie orientale et Pacifique	Samoa	Achèvement des études secondaires	✓	✓	✓	51 % - 85 %
	Tuvalu	Achèvement des études secondaires	✓	✓	✓	< 50 % des enseignants
	Vanuatu	Achèvement des études secondaires	X	X	✓	Plus de 85 %
Amérique latine et Caraïbes	Belize	Achèvement des études secondaires	✓	✓	✓	n/a
	Colombie	Achèvement des études secondaires	ü	X	X	n/a
	Jamaïque	Achèvement des études secondaires	✓	✓	✓	< 50 % des enseignants
Asie du Sud et Asie occidentale	Népal	Achèvement des études secondaires	X	n/a	X	Plus de 85 %
Afrique subsaharienne	Burkina Faso	Formation dans un établissement supérieur formel	✓	✓	✓	< 50 % des enseignants
	Guinée	Achèvement des études secondaires	✓	✓	✓	n/a
	Maurice	Achèvement des études secondaires	✓	✓	✓	51 % - 85 %
	Nigeria	Achèvement des études secondaires	✱	✓	✓	n/a
	Seychelles	Achèvement des études secondaires	✓	✓	n/a	< 50 % des enseignants
	Tanzanie	Achèvement des études secondaires	✱	✓	✓	n/a
	Ouganda	Achèvement des études secondaires	ü	X	X	n/a

Source : Banque mondiale, Base de données SABER-DPE, consultée en juillet 2015.

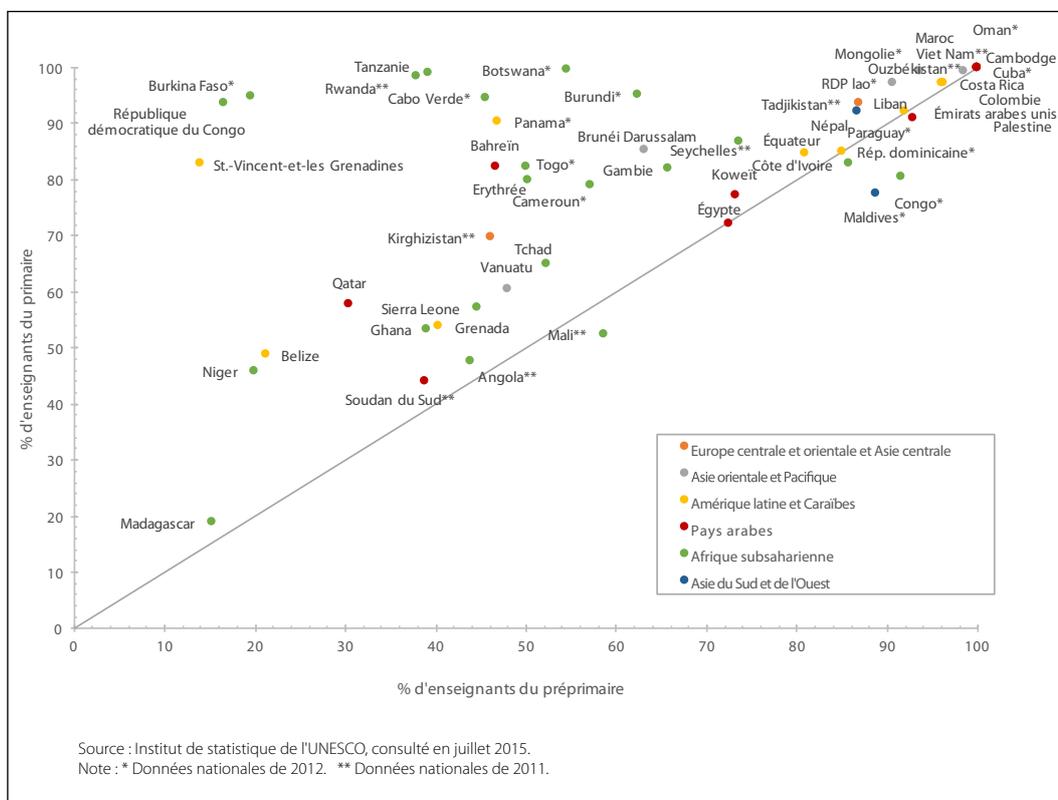
2 La base de données SABER de la Banque mondiale utilise la spécialisation en « DPE » et non en « EPPE ».

De nombreux enseignants de l'EPPE n'ont pas les qualifications minimums requises et cela a des conséquences sur l'accès et la qualité

La mise en place de standards et d'autres critères de formation est inutile si les enseignants ne s'y conforment pas. En 2009, près de la moitié de 80 pays à revenu faible et intermédiaire estimaient que la plupart des enseignants du préprimaire (de

90 à 100 %) remplissaient les critères de formation nationaux. Cependant, près d'un quart de ces 80 pays déclaraient que moins de la moitié des enseignants satisfaisaient à ces critères (OIT, 2012). En général, la proportion des enseignants du primaire dont la formation est conforme aux normes nationales est plus élevée que celle des enseignants du préprimaire, comme on le constate dans un certain nombre de pays d'Afrique subsaharienne (voir Figure 11).

Figure 11 : Proportion d'enseignants du primaire et du préprimaire dont la formation est conforme aux normes nationales, 2013



Quelles sont les raisons du manque d'enseignants formés ? Certains pays ont étendu l'accès trop rapidement sans prendre le temps de développer une force de travail solide ou ne préparent pas suffisamment les enseignants à obtenir les qualifications nécessaires. La Colombie ne produit pas actuellement un nombre suffisant de professionnels formés pour réaliser les objectifs de la stratégie *De cero a siempre* : « accueillir 1,2 million d'enfants vulnérables

de plus de 3 ans dans les garderies nécessiterait près de 74 000 professionnels diplômés dans l'éducation de la petite enfance. Or on estime qu'actuellement, environ 7 500 personnes seulement obtiennent chaque année un diplôme dans un domaine se rapportant à l'éducation » (Bernal, 2013). Aux Philippines, les normes sont plus rigoureuses et, bien que les enseignants soient formés, 52 % d'entre eux n'ont pas passé l'examen professionnel

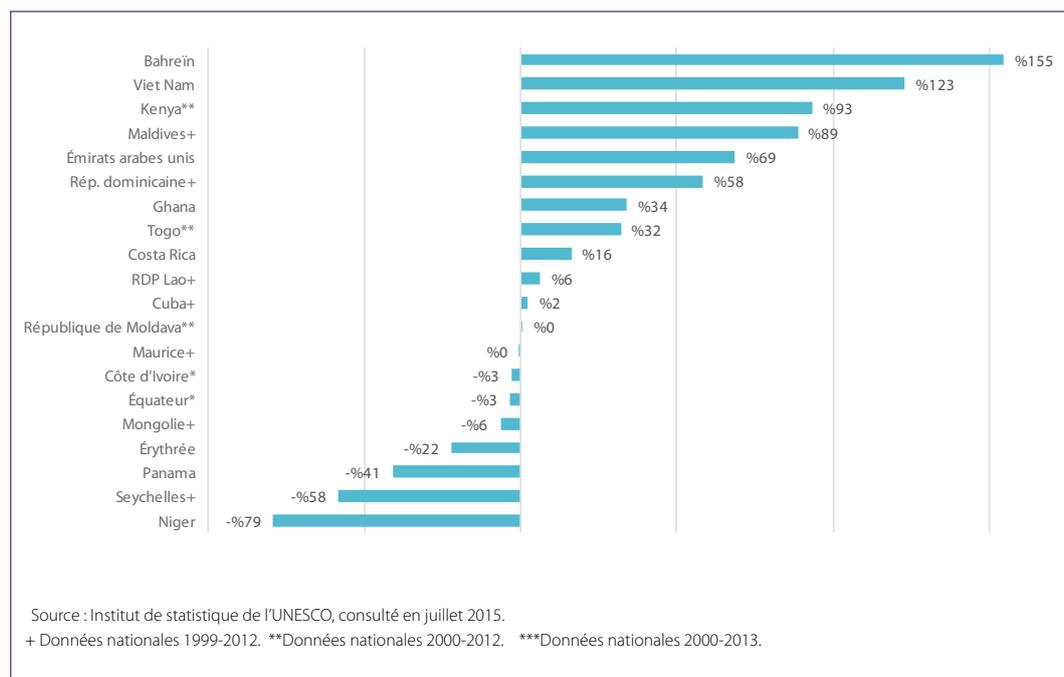
requis pour obtenir un poste permanent et bénéficier des avantages correspondants (Shaeffer, 2015, 14-6).

formation initiale spécifiquement adaptés à l'éducation préprimaire (Shaeffer, 2015 ; Sun *et al.*, 2015).

Le manque d'enseignants formés peut être dû également à l'insuffisance des capacités d'éducation et de formation des enseignants du préprimaire. Dans plusieurs pays, les institutions d'enseignement supérieur ou de formation professionnelle ne sont pas assez nombreuses pour former tous les candidats éligibles, en particulier ceux qui vivent et travaillent en dehors des grandes villes. Au Togo, la fermeture des écoles de formation des enseignants depuis 1983 a eu un impact sur la proportion d'enseignants qualifiés dans le pays, nombre d'enseignants ayant été recrutés sans formation initiale et souvent avec un niveau de qualification assez faible. Les écoles de formation des enseignants ont été rouvertes en 2010. Cependant, un énorme déficit de formation reste à combler au regard des enseignants qui n'ont pu suivre une formation initiale pendant la période où les écoles de formation étaient fermées (CME-IE, 2012). Ni le Tchad, ni la Syrie n'ont mis en place des programmes de

On observe néanmoins depuis une dizaine d'années des tendances positives dans certaines parties de l'Europe centrale et orientale, dans nombre d'États arabes et dans certaines parties de l'Asie orientale. En Moldova en 2009, plus de 90 % des enseignants du préprimaire étaient formés aux standards nationaux et près de 100 % des enseignants étaient formés à Oman, à Djibouti, en Iraq, au Koweït et en Palestine (OIT, 2012 ; Shehadeh, 2008). Des progrès importants ont été accomplis pendant les dernières années au Viet Nam où près de 100 % des enseignants du préprimaire sont maintenant formés aux standards nationaux (voir *Figure 12*). Les augmentations observées dans certains pays sont positives, mais d'autres ont élargi leur force de travail en recrutant des enseignants non formés. Dans les pays fragiles touchés par un conflit, comme le Niger et l'Erythrée, on observe aussi souvent une baisse de la proportion d'enseignants formés (UNESCO, 2015).

Figure 12 : Évolution de la proportion d'enseignants formés dans le préprimaire, 1999-2013



Les enseignants travaillant dans les zones rurales, les établissements privés et les programmes non formels sont en général moins qualifiés

Le pourcentage d'enseignants formés au niveau national dissimule parfois d'énormes disparités tenant à la fois au type d'établissement de l'EPPE (public ou privé, formel ou non formel) et à la région où ils travaillent. Fréquemment, les enseignants du secteur privé ne sont pas aussi qualifiés que leurs homologues du secteur public. Une étude de 2014 sur les centres de l'EPPE de certains états de l'Inde a constaté que plus de la moitié (68,8 %) du personnel de l'EPPE des établissements privés n'avait aucune formation, alors que ce chiffre était de 11 % seulement dans les centres publics (Kaul, Chaudhary et Sharma, 2014). En Égypte, la plupart des enseignants travaillant dans des écoles gérées par l'État ont fait des études universitaires avec une spécialisation en DPE ou en sciences de l'éducation, alors que les enseignants employés par des ONG ont parfois seulement un niveau de fin d'études secondaire ou sont titulaires d'un diplôme universitaire mais sans spécialisation dans le domaine de l'éducation (BIE-UNESCO, 2006a). En outre, de nombreux programmes non formels sont gérés par des mères et des membres de la communauté dont le niveau d'éducation est limité (niveau primaire seulement ou parfois secondaire) (UNESCO, 2010). En République dominicaine, par exemple, les programmes non formels, en particulier ceux qui s'adressent aux enfants de moins de 5 ans, emploient souvent des

jeunes, des bénévoles locaux, des parents et, occasionnellement, des enseignants d'autres niveaux qui ne peuvent trouver de travail dans leur domaine de formation (Alcántara, López, Mendoza et Rodriguez, 2012).

Le manque d'enseignants, surtout d'enseignants qualifiés, se fait particulièrement sentir dans les régions isolées, les régions rurales et les régions marginalisées (Shaeffer, 2015). En Chine, la majorité (61 %) des enfants de moins de 6 ans vivent dans des régions rurales et ne bénéficient en moyenne que d'une année d'éducation préscolaire, contre trois années pour les enfants des zones urbaines. À ce déficit en termes de couverture et d'accès s'ajoute le fait que, dans les zones rurales, la plupart des enseignants du préprimaire sont dépourvus de qualifications professionnelles. Les programmes recrutent fréquemment des enseignants dont le niveau d'éducation équivaut seulement au deuxième cycle du secondaire, ou même parfois au premier cycle du secondaire, et qui sont peu sinon aucunement formés à l'EPPE (Sun *et al.*, 2015). Un cinquième des établissements préscolaires du Viet Nam satisfont aux standards nationaux et ces établissements se trouvent en majorité dans les zones urbaines (Shaeffer, 2015). En Tanzanie, dans les régions rurales, les enseignants sont en général moins qualifiés, les lieux d'enseignement plus exigus et le rapport élèves/enseignant plus élevé (Mtahabwa et Rao, 2010).

Remédier au manque de professionnels formés (Chine)

De nouvelles politiques et stratégies ont été adoptées, notamment en Chine, pour remédier à la pénurie chronique sur le terrain d'enseignants de l'EPPE formés. Le Gouvernement chinois encourage aujourd'hui les enseignants du primaire et du secondaire formés qui sont excédentaires à se recycler et à devenir enseignants de maternelle. Depuis 2011, le gouvernement soutient financièrement des programmes de formation continue à l'intention de ceux qui veulent obtenir un emploi de directeur ou d'enseignant de maternelle dans les secteurs public et privé (Sun *et al.*, 2015). En outre, des mesures ont été prises pour inciter les jeunes diplômés des zones urbaines à s'installer dans les zones rurales du pays (Shaeffer, 2015).

D. Quelles sont les conceptions et les pratiques pédagogiques des enseignants de l'EPPE ?

Les croyances des enseignants sur différents sujets influencent leurs pratiques pédagogiques et jouent un rôle clé dans la qualité de l'enseignement préscolaire. L'idée qu'ils se font du curriculum a un impact sur leur apprentissage pendant la période de formation initiale et sur leurs pratiques en classe pendant leurs années de vie professionnelle (Akin, 2013 ; Banu, 2014). La conception qu'ils ont des enfants et de leur mode d'apprentissage détermine aussi leur approche de l'enseignement. Enfin, il existe une relation positive entre, d'une part, la confiance qu'ils ont dans leur propre efficacité et leur aptitude à l'auto-évaluation pour soutenir l'apprentissage, le développement et le bien-être chez l'enfant et, d'autre part, leur capacité à répondre aux divers besoins des enfants (Clasquin-Johnson, 2011). On ne dispose pas actuellement d'une enquête ou d'un outil de portée mondiale permettant de recueillir des données générales sur les convictions des enseignants et leurs pratiques pédagogiques. Ce chapitre, par conséquent, examine un certain nombre d'études de cas dont les résultats ne sont pas nécessairement généralisables à l'ensemble de la force de travail des pays à revenu faible et intermédiaire.

Les changements de curriculum et le sentiment d'un manque de soutien de la direction peuvent avoir des effets négatifs sur le degré de satisfaction dans l'emploi des enseignants

Les enseignants réagissent souvent de manière négative aux changements de curriculum, en faisant état de l'absence de soutien de leurs dirigeants à cet égard. En Afrique du Sud, l'introduction d'un programme national officiel au niveau de l'année d'accueil ou « classe R » a suscité des inquiétudes parmi les enseignants, en affectant leur confiance à l'égard des directeurs d'établissement et des

responsables de section, car ils ont eu le sentiment d'une absence d'implication et de leadership pédagogique de la part de leurs dirigeants autour du nouveau curriculum. Les enseignants ont également jugé insuffisant le retour d'information portant sur le contenu et la mise en œuvre des changements liés au nouveau curriculum (Clasquin-Johnson, 2011). En Malaisie, les enseignants citent l'absence de soutien administratif et la faible qualité de la formation continue comme obstacles à la mise en œuvre du curriculum national de la préscolarité. Ils ne sont pas non plus familiarisés avec la notion d'apprentissage par le jeu et pensent que le but est atteint dès lors que « les enfants sont contents » et se montrent intéressés par le matériel de jeu (Boon, 2010, 54). À Hong Kong, près de la moitié des enseignants de l'EPPE ont démissionné dans les six mois qui ont suivi l'introduction d'un nouveau curriculum pour diverses raisons incluant l'absence de confiance dans la mise en œuvre des changements, l'augmentation de la charge de travail, le stress et le sentiment d'un manque de confiance de la part de leurs supérieurs (Wong, 2003, cité in Clasquin-Johnson, 2011). Les changements de curriculum, l'absence de soutien de la direction et d'autres facteurs de stress affectant le niveau de satisfaction dans l'emploi peuvent conduire à une rotation rapide des enseignants, avec un faible taux de rétention du personnel. Les départs d'enseignants et leur instabilité ont parfois pour conséquence de limiter l'accès des enfants à l'EPPE. La qualité peut également en souffrir : la perturbation de l'interaction et des relations entre enseignants et élèves peut avoir des retombées négatives sur le développement des enfants.

Les priorités de l'apprentissage chez l'enfant varient selon les enseignants dans différents contextes culturels

Le Projet préprimaire de l'IEA a montré que les enseignants s'accordent très largement d'un pays à l'autre et ont des idées fort semblables sur ce que les parents souhaitent pour l'apprentissage de leurs enfants.

Tout comme les parents, les enseignants considèrent que l'apprentissage des relations sociales avec les pairs, l'acquisition de la langue et l'autonomie sont les aspects les plus importants et que l'aptitude à l'auto-évaluation, les compétences préscolaires et l'apprentissage des relations sociales avec les adultes sont moins importantes (Montie *et al.*, 2006 ; Weikart, 1999).

Les croyances des enseignants varient encore néanmoins d'un pays à l'autre. Au Bangladesh, les enseignants du préscolaire adhèrent pour la plupart à une conception « traditionnelle » d'une éducation préscolaire de qualité mettant plus fortement l'accent sur le respect des exigences des manuels et la réussite aux tests que sur le processus de l'apprentissage lui-même (Banu, 2014). En Afrique subsaharienne, l'idée selon laquelle les enfants doivent être exposés à la langue de l'administration centrale (par opposition aux langues autochtones ou parlées chez eux) comme vecteur d'enseignement dans les établissements de l'EPPE est très répandue, ce qui va à l'encontre des données montrant que les enfants apprennent mieux s'ils commencent par maîtriser leur langue maternelle (Serpell et Nsamenang, 2014). En Afrique du Sud, les enseignants privilégient plusieurs domaines de contenu allant de l'acquisition de connaissances de base aux aptitudes sociales, en mettant plus fortement l'accent sur la préparation à l'école (Clasquin-Johnson, 2011). En Turquie, un écart existe entre les idées auto-proclamées des enseignants et leurs comportements. En effet, bien qu'ils déclarent préférer l'apprentissage actif et les curriculums axés sur l'enfant prenant en compte ses besoins et ses intérêts, les interactions observées semblent relever plutôt des méthodes et pratiques de l'enseignement dirigé (Akin, 2013). Dans huit pays de l'Asie orientale et du Pacifique, les priorités d'apprentissage varient mais elles couvrent pour l'essentiel le développement moteur, sociopsychologique et cognitif des enfants. Un petit groupe d'enseignants souligne en outre l'importance du développement moral/spirituel et artistique/créatif (Miyahara et Meyers,

2008). En Malaisie, les enseignants sont peu favorables à l'éducation multiculturelle à cause de l'insuffisance de la formation à ce sujet ; ils craignent souvent que celle-ci n'aille à l'encontre de l'enseignement religieux et ne constitue un fardeau pour les élèves dans les classes mono-ethniques. Les enseignants pensent aussi que, si la mise en œuvre actuelle reste limitée, c'est à cause du manque de connaissances et d'exposition aux politiques et pratiques de l'éducation multiculturelle (Phoon, Abdullah et Abdullah, 2013).

La formation soutient en général des conceptions et des pratiques plus axées sur l'enfant

Les qualifications et la formation des enseignants déterminent fréquemment leurs conceptions pédagogiques quant aux formes d'apprentissage les mieux adaptées à l'enfant. Cela est particulièrement évident dans les pays où sont traditionnellement utilisées des pratiques d'enseignement direct. Les enseignants non formés ont en particulier des difficultés à passer à une approche basée sur le jeu. Au Viet Nam, les enseignants de la petite enfance formés à l'apprentissage axé sur l'enfant intégrant l'utilisation du jeu, la participation active et le questionnement sont motivés à mettre leurs conceptions en pratique. En revanche, les enseignants non qualifiés manquent souvent de la confiance nécessaire pour communiquer et mettre en œuvre ces idéaux (Thao et Boyd, 2014). En Jordanie, les enseignants peu qualifiés (par ex. ceux qui n'ont pas suivi de formation spécialisée en éducation de la petite enfance, ceux qui n'ont pas suivi de formation initiale et ceux qui ont moins de trois ans d'expérience de l'enseignement) adhèrent généralement aux idées reçues traditionnelles qui privilégient les méthodes d'enseignement dirigé (Betawi, 2010).

E. Quel soutien les enseignants de l'EPPE reçoivent-ils en termes de développement professionnel ?

Figure 13 : Bonnes pratiques de développement professionnel

Colombie	Pour répondre à la diversité ethnique et prendre en compte les droits des groupes autochtones, l'Institut colombien du bien-être familial (ICBF) organise des formations à l'intention du personnel préprimaire des communautés autochtones.
Afrique orientale	Les programmes préscolaires de centres de ressources Madrasa du Kenya, de l'Ouganda et de la Tanzanie mettent l'accent sur le développement professionnel continu et apportent une aide aux enseignants à un faible coût. Une fois achevée leur formation initiale, les enseignants du centre reçoivent six mois de formation continue et de perfectionnement professionnel dans le domaine du développement de la petite enfance. La formation et l'aide apportée aux enseignants reposent constamment sur l'utilisation de matériels d'origine locale et de la langue appropriée dans les interactions quotidiennes avec les enfants (UNESCO, 2012).
Lesotho	En 2007, le Collège d'éducation du Lesotho a créé un programme de formation continue de deux ans à l'intention des enseignants de la petite enfance pour compléter le certificat d'éducation de la petite enfance. Le Lesotho applique un modèle de développement des capacités en cascade grâce auquel les enseignants formés peuvent, à leur tour, former les enseignants au niveau du district et de la communauté, afin de répondre aux besoins de formation du personnel expérimenté mais non qualifié.
Maurice	Maurice a mis en place un certificat national d'éducation de la petite enfance en collaboration avec l'organe de contrôle des qualifications, afin d'harmoniser toutes les formations pour enseignants actuellement offertes par des entités privées avec celles de l'institution nationale de formation.
Philippines	Depuis 2009, une ordonnance du Ministère de l'éducation a créé un programme de plans individuels de développement professionnel (IPPD) pour former pendant l'été les enseignants philippins à l'utilisation du curriculum, aux principes de l'enseignement et de l'apprentissage, à la gestion du travail en classe et à l'évaluation des élèves. Les enseignants qui participent à ce programme peuvent accumuler des points en vue d'une promotion ou de l'obtention d'un poste permanent.
Afrique du Sud	La formation des enseignants, qui est assurée par toute une gamme de prestataires de services – dont des ONG et des établissements d'enseignement supérieur – est régie par le cadre national des qualifications sur le développement de la petite enfance. Des programmes de formation aident les enseignants qui n'ont pas reçu une solide formation universitaire à proposer des activités stimulantes aux enfants. Un soutien continu est aussi apporté sous la forme de visites régulières d'enseignants formés tout au long de l'année.

Sources : Shaeffer, 2015 ; UNESCO-IICBA, 2010

Les normes de formation continue sont insuffisantes et l'accès aux activités pertinentes de développement professionnel est limité

Les programmes de développement professionnel et de formation continue aident le personnel à se tenir à jour de l'évolution des connaissances dans leur domaine et à acquérir des compétences qu'ils n'avaient pas auparavant, en particulier lorsque ces programmes sont fréquents ou de longue durée (OCDE, 2012b). Dans les pays de l'OCDE existent de nombreux prestataires de services de développement professionnel continu dont les modalités de financement sont très

variables, et la participation est souvent obligatoire pour les enseignants à des fins de promotion ou d'augmentation de salaire, comme au Chili, en Israël, en Corée du Sud et au Mexique (OCDE, 2014).

La plupart des enseignants des PRFI ont en général accès à la formation continue mais sa durée et sa pertinence sont très variables et la participation ne semble obligatoire que dans quelques pays. Dans certaines parties de l'Afrique subsaharienne et de l'Asie du Sud et de l'Ouest et de l'Asie centrale, les activités de formation sont plus limitées et ponctuelles, bien que certaines bonnes pratiques existent aussi (Figure 13).

Au Ghana, de nombreux enseignants sont obligés de payer eux-mêmes leur formation continue, même lorsque celle-ci est gérée par l'État (IE, 2010). Les programmes de formation continue sont assez bien établis dans certaines parties de l'Asie orientale et du Pacifique. Cependant, ils sont parfois de courte durée, comme au Cambodge où cinq jours par an sont consacrés à la formation continue des enseignants et sept jours à la formation des directeurs d'établissement préprimaire à la gestion, au suivi et à l'évaluation (Shaeffer, 2015 ; SEAMEO, 2015). La formation est plus vigoureuse au Viet Nam, où deux mois sont consacrés chaque année à des activités de formation continue qui ont lieu pendant l'été et les week-ends (Shaeffer, 2015).

Les organismes d'accréditation peuvent être nationaux ou locaux et les prestataires de formation publics ou privés

La formation et l'accréditation ont lieu au niveau national, régional ou local, selon l'organisation du système éducatif. Dans un certain nombre de pays d'Asie du Sud-Est, la certification des enseignants du préprimaire est assurée par une autorité publique nationale. En Malaisie et en Thaïlande, des évaluations annuelles des performances des enseignants sont effectuées par des organes nationaux, respectivement l'Inspection et la Division d'assurance de la qualité et l'Office des standards nationaux d'éducation et d'évaluation de la qualité (SEAMEO, 2015). Dans les pays où le système éducatif est plus décentralisé, la formation et l'accréditation peuvent avoir lieu à l'échelon local ou à l'échelon du district ou de la province, comme en RPD lao où les bureaux locaux du ministère sont chargés de ces fonctions. Au Viet Nam, le suivi et l'évaluation des performances sont également effectués au niveau local par les directeurs d'établissement préscolaire ou les inspecteurs provinciaux ou de district (SEAMEO, 2015). Au Maroc, les centres de ressources préscolaires de chaque province apportent une aide aux enseignants, mais on ne dispose guère de données sur le contenu de cette aide (OIT, 2012).

Certaines ONG et fondations privées s'efforcent de combler les lacunes de la formation initiale et de la formation continue. Les centres de ressources Madrasa d'Afrique orientale, soutenus par la Fondation Aga Khan, offrent un programme de formation de deux ans comprenant un mois d'orientation, 78 semaines de formation dans l'emploi, des sessions complémentaires de formation continue et un soutien et mentorat pendant la première année de travail (Sun *et al.*, 2015). En Namibie, la National Early Childhood Development-NGO Association assure la seule formation formelle de l'EPPE dans des centres communautaires via un cours sanctionné par un certificat d'éducation et développement de la petite enfance pour le personnel de garderie et les enseignants (Open Society Initiative for Southern Africa [OSISA], n.d.). À Trinité-et-Tobago, le centre régional de formation et de ressources SERVOL organise des activités de formation initiale et de formation continue pour les enseignants de l'EPPE, les agents de terrain et les administrateurs du pays et d'autres îles des Caraïbes. SERVOL est aussi chargé de la supervision des centres publics de l'EPPE à Trinité-et-Tobago (OIT, 2012 ; SERVOL, n.d.). En Afrique du Sud, la formation est assurée par des ONG et des établissements d'enseignement supérieur mais la SAQA (South African Qualifications Authority) est chargée de l'accréditation. Les programmes accrédités offrent également des activités continues de recyclage dans l'emploi (Awopogba, 2010).

Outre des organes gouvernementaux et des ONG, la formation et la certification sont parfois assurées par des institutions d'enseignement supérieur. En Gambie, le Collège de Gambie était le seul établissement de formation des enseignants en 2010 mais certaines organisations confessionnelles fournissaient en sus une formation continue à leur personnel (IE, 2010). En République dominicaine, les *Institutos de formación superior*, outre qu'ils permettent d'obtenir gratuitement un diplôme de l'EPPE, organisent des sessions de formation continue pour les enseignants qui souhaitent se spécialiser dans l'EPPE

(Alcántara, López, Mendoza et Rodriguez, 2012). L'Université de Namibie offre une licence et un master en DPE, le premier de ces diplômes préparant les enseignants à travailler à la fois dans des établissements préprimaires et primaires (au niveau des classes 1 à 4). Les enseignants diplômés doivent pouvoir enseigner à la fois en anglais et dans une langue locale en se servant d'une approche axée sur l'enfant qui « présuppose que l'enseignant a une conception holiste de l'apprentissage valorisant l'expérience vivante de l'apprenant comme point de départ de ses études » (Wiseman et Popov, 2015, 88-89).

Au Kenya, des organes différents sont chargés de la formation et de l'accréditation. Le Ministère de l'éducation est responsable de la formation, de la certification des enseignants et du développement du curriculum. Le Centre national pour l'éducation de la petite enfance (NACECE) gère, au sein de l'Institut de l'éducation du Kenya, un certain nombre de centres de formation nationaux et s'occupe de la diffusion des curriculums dans l'ensemble du pays. Pour compléter le travail effectué à l'échelon national, les Centres de district pour l'éducation de la petite enfance (DICECE) organisent des activités de formation à l'intention des enseignants du préscolaire et d'autres personnels au niveau local (Nganga, 2009 ; Mbugua, 2004).

Les enseignants ont besoin d'aide et de ressources pour travailler avec des enfants d'origines diverses

Les services de l'EPPE sont parfois les moins accessibles et leur qualité la plus faible parmi les populations les plus défavorisées. La diversité de la force de travail détermine si ces enfants s'inscrivent au niveau de l'EPPE et participent à des programmes pertinents sur le plan linguistique et culturel. Ball (2011) souligne la nécessité pour les systèmes éducatifs de « recruter des enseignants qui ont une maîtrise cognitive de la langue d'enseignement à un niveau abstrait dans la lecture, l'écriture et la parole » et de « mettre en place une formation initiale et

une formation continue pour assurer que les enseignants sont efficaces d'un point de vue pédagogique et culturellement compétents, possèdent une connaissance des matières d'enseignement adaptée au niveau où ils enseignent et sont capables de travailler de façon dynamique avec de très jeunes enfants » (p. 7). Néanmoins, dans certains pays d'Asie du Sud-Est comme le Viet Nam, la pénurie d'enseignants appartenant aux minorités ethniques et linguistiques est particulièrement grave. Les femmes appartenant à une minorité ethnique occupent en général les « emplois les moins qualifiés aux salaires les plus bas » (OIT, 2012, 45). Les critères d'éducation minimums requis peuvent empêcher les adultes issus de ces divers groupes et parlant la langue maternelle des enfants d'entrer dans la profession, bien que les données montrent que « les enfants apprennent mieux dans leur langue maternelle en prélude à l'enseignement bilingue et plurilingue et en complément de celui-ci » (Ball, 2011, 6). Pour recruter un plus grand nombre d'enseignants et diversifier la force de travail, le Cambodge a abaissé le niveau éducatif requis en le ramenant du diplôme de fin d'études secondaires à l'achèvement du premier cycle de l'enseignement secondaire (Shaeffer, 2015).

De nombreux praticiens de l'EPPE, aussi bien dans les pays de l'OCDE que dans les PRFI, ne disposent pas d'un soutien adéquat pour s'occuper des enfants qui présentent des besoins éducatifs spéciaux. Les enfants handicapés sont très fortement sous-représentés dans les programmes pour la petite enfance (Woodhead, 2014). Une étude d'ampleur très restreinte portant sur 10 éducateurs de la petite enfance au Ghana, dont six enseignants de maternelle, a montré que, si beaucoup d'entre eux paraissent comprendre ce que signifie l'inclusion, ils ne disposent pas de la formation, des matériels ou du soutien (sous formes d'assistants ou d'autres personnels) nécessaires pour gérer une classe de façon inclusive. L'un des problèmes les plus graves est la taille des classes qui ne permet pas aux enseignants d'accorder aux

élèves qui présentent des besoins spéciaux l'attention individuelle qu'ils requièrent fréquemment (Ntuli et Traore, 2013).

Il importe de noter, en outre, le rôle critique que peut jouer le personnel de l'EPPE dans le soutien aux enfants qui présentent des besoins liés à une mauvaise santé, une alimentation insuffisante ou des abus, ces facteurs pouvant affecter de manière significative le développement et l'apprentissage chez l'enfant. On ne dispose encore que de données réduites sur les interventions en matière de santé et d'alimentation visant les enfants de 3 à 6 ans dans les centres de l'EPPE, en particulier les interventions à grande échelle dans les situations à faibles ressources, et la coordination entre secteurs demeure un problème (Woodhead, 2014). Une attention plus grande devrait être consacrée aux modèles interdisciplinaires efficaces de formation du personnel de l'EPPE, ainsi qu'à la préparation au travail en partenariat avec le personnel d'autres secteurs pertinents du point de vue du bien-être chez l'enfant.

F. Quelles sont les conditions de travail du personnel de l'EPPE ?

Le statut et la rémunération sont inférieurs à ceux des enseignants du primaire, ce qui entraîne un faible taux de satisfaction dans l'emploi et une forte rotation du personnel

De nombreux enseignants du préprimaire ne bénéficient pas d'un statut identique à leurs homologues du primaire. En Malaisie,

par exemple, presque tous les enseignants du primaire (80 %) sont des fonctionnaires, alors que 20 % seulement des enseignants du préprimaire ont ce statut (SEAMEO, 2015). Dans les pays où l'enseignement préprimaire ou l'EPPE ne fait pas partie du système d'éducation formel, en particulier, les enseignants du préprimaire sont moins nombreux à occuper un poste permanent. Un certain nombre de pays recrutent les enseignants du préprimaire sur une base contractuelle ; cette pratique est courante en Afrique subsaharienne (OIT, 2012), ainsi que dans d'autres pays comme les Philippines où 80 % des enseignants du préprimaire sont employés sur la base d'un contrat à temps partiel (Shaeffer, 2015). En comparaison avec les enseignants du primaire et du secondaire, la majorité des enseignants de l'EPPE ne sont pas syndiqués, surtout dans le secteur privé (IE, 2010).

Un salaire élevé, ainsi que des congés payés et d'autres avantages, ont une influence positive sur la satisfaction et la motivation dans l'emploi, et indirectement sur la qualité des interactions avec les enfants (OCDE, 2012). Dans de nombreux pays de l'OCDE, les salaires sont relativement élevés ou considérés comme équivalents à ceux des enseignants du primaire, par exemple au Danemark et en Norvège où les éducateurs de l'EPPE du secteur public reçoivent un salaire d'un montant situé entre 85 et 100 % du salaire des enseignants du primaire (OIT, 2011). Les États-Unis, cependant, font exception à cet égard car de nombreux enseignants de l'EPPE y sont employés dans le secteur privé et perçoivent un salaire nettement moins élevé (IE, 2010).

Figure 14 : La rémunération des nouveaux enseignants du préprimaire est-elle compétitive ?

← 50 % du salaire des enseignants du primaire	50 à 74 % du salaire des enseignants du primaire	Entre 75 et 100 % du salaire des enseignants du primaire	Parité de salaire (100 % du salaire des enseignants du primaire)
Arménie Maurice Samoa Tuvalu République du Yémen	Burkina Faso	Albanie Belize Colombie République kirghize Seychelles Tanzanie	Bulgarie

D'après Systems Approach for Better Education Results (SABER), Banque mondiale (consulté en juillet 2015).

Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, le personnel de l'EPPE est généralement mal rémunéré (voir Figure 14). Presque partout dans le monde, l'éducation préprimaire est moins bien soutenue que d'autres niveaux du système éducatif. Bien que non spécifique à l'Afrique subsaharienne, ce problème est particulièrement répandu dans un certain nombre de pays de la région où les salaires des enseignants de la préscolarité sont parfois versés de façon irrégulière et ne dépassent pas dans certains cas 50 USD par mois (UNESCO-BREDA, 2010). Au Kenya, bien que la plupart des centres de l'EPPE soient publics et rattachés aux écoles primaires locales, ils ne reçoivent pas un financement équivalent des pouvoirs publics. Les salaires des enseignants sont pris en charge principalement par les parents et les communautés locales et varient énormément en fonction du nombre d'inscriptions et des moyens des familles (OIT, 2012). De même, les praticiens du Lesotho et le personnel des garderies du Malawi ne touchent souvent que des sommes ponctuelles versées par les parents ; certains travaillent même de façon bénévole. En Éthiopie, les enseignants sont particulièrement mal rémunérés dans les maternelles publiques, ce qui entraîne une pénurie d'enseignants et un REE élevé (UNESCO-IIRCA, 2010).

Le secteur privé – aussi bien dans les pays de l'OCDE que dans d'autres pays – ne garantit pas toujours une rémunération identique à celle des emplois de l'école publique, car il paie son personnel aussi peu que possible pour réduire les coûts (Sun et al., 2015). Les salaires et d'autres avantages comme les congés payés, l'assurance retraite, la sécurité sociale et les opportunités de développement professionnel sont en général moindres dans le secteur privé de pays d'Afrique subsaharienne comme le Ghana et le Nigéria (IE, 2010). Au Brésil, les salaires sont moins élevés dans les écoles privées, en particulier celles qui se trouvent dans un quartier pauvre, et dans les écoles communautaires où les enseignants touchent le salaire national minimum (IE, 2010). Aux Philippines, dans bien des cas,

les employeurs privés ne peuvent ou ne veulent fournir aux enseignants le soutien nécessaire pour passer l'examen d'aptitude à l'enseignement et satisfaire ainsi aux critères d'éligibilité qui leur assureraient une meilleure rémunération et des avantages plus nombreux (Shaeffer, 2015, 16).

Un niveau de rémunération insuffisant peut entraîner une forte rotation des enseignants, qui se traduit par l'instabilité de l'environnement d'apprentissage nécessaire au développement des enfants (OCDE, 2012). Au Kenya, le taux de rotation annuel atteint jusqu'à 40 % (OIT, 2012). En Namibie, la rotation élevée du personnel enseignant exacerbe la pénurie d'enseignants, en partie à cause de la proportion importante de la population qui est affectée par le VIH/SIDA (Penn, 2008). Au Ghana, le secteur privé est particulièrement exposé au problème de rotation du personnel, car la plupart des enseignants sont « des jeunes femmes diplômées du secondaire (...) se préparant à des études supérieures » qui travaillent en général dans un centre de l'EPPE privé pour une courte durée (IE, 2010, 48). Aux Philippines, comme ils sont moins rémunérés mais disposent des mêmes qualifications que les enseignants du primaire et n'ont que des « possibilités de promotion limitées » dans les établissements préscolaires et les maternelles, les enseignants de l'EPPE passent fréquemment dans le système scolaire primaire (Shaeffer, 2015, 16).

Certains pays s'efforcent d'améliorer la rémunération, traditionnellement peu élevée, du personnel de l'EPPE. En Moldova, par exemple, les salaires des enseignants de l'EPPE ont doublé entre 2002 et 2008 (Sun et al., 2015). Les enseignants de l'EPPE peuvent recevoir un salaire et des avantages similaires à ceux d'autres niveaux du système éducatif, notamment en République dominicaine, au Togo et aux Philippines, mais cela dépend souvent de l'obtention de certaines qualifications (OIT, 2012 ; IE, 2010 ; Shaeffer, 2015). Certains pays d'Asie du Sud-Est offrent aux enseignants un certain

L'éventail des salaires en République dominicaine

En 2012, les enseignants de l'EPPE de la République dominicaine touchaient environ 8 000 RD\$ (ou 178 USD) par mois pour chaque vacation complète d'enseignement, de nombreux enseignants effectuant deux vacations par jour (Alcántara, 2012). Cependant, les salaires varient dans le pays selon le poste occupé et l'établissement. Une étude réalisée par la BID en 2011 montre que, dans trois établissements publics de Saint-Domingue financés respectivement par le Bureau de l'épouse du Président, le Conseil national pour les enfants et les adolescents et l'Institut dominicain de sécurité sociale, les enseignants gagnaient entre 185 et 370 USD par mois, le salaire le moins élevé étant versé par l'Institut dominicain de sécurité sociale. Les aides enseignants gagnaient entre 53 et 281 USD par mois et, dans un établissement, les coordinateurs d'éducation gagnaient un peu moins qu'un enseignant : 308 USD par mois (Araujo et al., 2013).

nombre d'avantages en sus de leur salaire. Aux Philippines, les enseignants des écoles publiques perçoivent « une allocation d'aide économique, une indemnité d'habillement, une prime de fin d'année, une indemnité de congé et même une indemnité pour couvrir l'achat de craie » et peuvent aussi, en fonction des résultats des inspections et évaluations annuelles, toucher des primes et obtenir leur titularisation (Shaeffer, 2015, 12). À Myanmar, les enseignants du préprimaire bénéficient de trois mois de congé maternité et, au Cambodge, les enseignants ayant au moins 30 ans d'ancienneté qui partent en retraite peuvent toucher 80 % de leur salaire et une « prime forfaitaire de six mois » (SEAMEO, 2015, 15). Dans les pays où la rémunération reste peu élevée, des primes compensent parfois quelque peu cette situation. En Uruguay et en Égypte, d'après les données de 2002-2003, les enseignants du préprimaire public peuvent toucher des primes représentant près de la moitié (45 %) de leur salaire annuel (Wallet, 2006).

Les enseignants du préprimaire et du primaire ont généralement des heures de travail équivalentes

Sur la base des données comparatives disponibles les plus récentes, c'est-à-dire les données de 2002-2003, la durée annuelle de travail des enseignants du préprimaire dans 14 pays à revenu moyen est estimée entre 600 et 1 000 heures, le chiffre médian étant de 765 heures. Le

nombre effectif d'heures travaillées des enseignants du primaire ne diffère pas de façon significative, malgré certaines exceptions. Aux Philippines, les enseignants du préprimaire travaillent 600 heures par an, alors que le chiffre est double pour les enseignants du primaire. De même, en Inde, les enseignants du préprimaire travaillent environ 700 heures, contre 1 000 heures pour les enseignants du primaire (Wallet, 2006).

En 2011, au Ghana, les enseignants travaillaient environ six heures en classe, avec deux heures supplémentaires pour la préparation et le planning. Aux Philippines, le temps de travail en classe est de trois heures à peu près mais la durée totale de la journée de travail est d'environ huit heures (OIT, 2012). En République dominicaine, la plupart des enseignants font deux vacations de quatre heures environ par jour. Les classes de l'EPPE comprenant jusqu'à 30 enfants, ces enseignants doivent s'occuper de plus de 50 enfants par jour, ce qui représente un véritable défi pour ceux qui travaillent dans des localités différentes, parfois éloignées l'une de l'autre, en particulier dans les régions rurales (Alcántara et al., 2012). Un petit nombre de pays en développement rémunèrent aujourd'hui les enseignants pour le travail de préparation et de planning en dehors de la classe : la Thaïlande et les Philippines, par exemple, leur allouent 10 heures payées par semaine pour ce travail.

Un emploi du temps chargé et l'absence d'indemnisation des heures supplémentaires de planning peuvent avoir un effet négatif sur la satisfaction dans l'emploi et être causes de stress pour le personnel, en affectant la qualité de leur travail et, indirectement, les résultats chez l'enfant (OCDE, 2012c). Dans la moitié des pays d'Asie du Sud-Est, la mise en place de politiques limitant la durée hebdomadaire de travail des enseignants du préprimaire a contribué à réduire l'impact des facteurs de stress. Au Brunéi, cette durée est limitée à 39 heures de travail en classe, auxquelles s'ajoutent trois heures de « non-contact » avec les enfants, et au Viet Nam à 40 heures. Dans l'ensemble de la région, le nombre médian d'heures de travail par semaine se situe entre 21 et 30 heures, ce qui est comparable à l'emploi du temps des enseignants du primaire (SEAMEO, 2015, 16).

L'insuffisance des capacités de suivi et d'évaluation fait que les données sont lacunaires, ce qui rend difficile d'améliorer les conditions de travail des enseignants

Les nombreuses tendances et défis évoqués dans cette analyse de la littérature permettent d'entrevoir la situation de la force de travail de l'EPPE, mais le manque de données régulières et de qualité continue à se faire sentir en ce domaine à cause de l'insuffisance des pratiques de suivi et d'évaluation. Les inspecteurs et autres personnels chargés de la supervision des pratiques de l'EPPE « se rendent en général moins fréquemment » dans les régions rurales et isolées, où les établissements éducatifs ont souvent le plus besoin d'aide (Sun *et al.*, 2015, 16). De plus, outre la pénurie mondiale d'enseignants formés, il existe une pénurie de personnel formé et qualifié pour superviser les enseignants. Le suivi et l'évaluation systématiques deviennent aussi plus difficiles à cause de la diversité intrinsèque des programmes de l'EPPE, puisqu'il peut s'agir de services formels ou non formels, qui s'adressent à des groupes d'âge divers et sont financés selon de nombreuses modalités différentes (Sun *et al.*, 2015).

Même lorsque les pratiques de suivi et d'évaluation prennent en compte ces difficultés, le fait demeure que, dans les pays à revenu faible et intermédiaire, de nombreux programmes de l'EPPE ne sont pas déclarés aux pouvoirs publics. En Namibie, par exemple, la majorité des services de l'EPPE ne sont pas déclarés, le plus souvent parce que les critères minimums requis pour l'enregistrement sont trop exigeants pour les centres DPE (Penn, 2008).

Bonnes pratiques : aide et formation continues

Au Mozambique, au moins une fois par mois, les inspecteurs de programme des organisations de la société civile, comme Save the Children ou la Fondation Aga Khan, se rendent dans les classes des *escolinhas* gérées au niveau de la communauté pour observer le niveau de fréquentation, les activités en classe et l'interaction des enseignants avec les élèves, et fournir ensuite une information en retour aux enseignants. Les inspecteurs participent aussi à la formation des enseignants et jouent un rôle de liaison entre les communautés et les représentants des pouvoirs publics lorsqu'une intervention gouvernementale est requise (Banque mondiale, 2012).

G. Résumé et points clés

- Dans les PRFI, la force de travail de l'EPPE est plus jeune que les enseignants d'autres niveaux éducatifs et principalement féminine. Le développement d'une plus grande mixité du personnel de l'EPPE représente un défi au niveau mondial.

- ▶ Dans beaucoup de régions, l'éducation préprimaire est de plus en plus intégrée au système formel de la scolarité primaire afin de stimuler l'accès et la qualité, mais cela ne conduit pas nécessairement à la parité en termes de formation et de conditions de travail entre les enseignants du préprimaire et du primaire.
- ▶ Dans la majorité des PRFI, un niveau d'éducation secondaire seulement est exigé pour devenir enseignant du préprimaire mais, dans certaines régions comme l'Asie du Sud-Est et l'Amérique latine et Caraïbes, un niveau d'éducation postsecondaire ou supérieur est en général requis. Par contre, dans les pays de l'OCDE, les critères minimums d'accès à la profession d'enseignant du préprimaire sont d'au moins trois ans d'études postsecondaires.
- ▶ De nombreux enseignants de l'EPPE ne satisfont pas aux critères minimums. La pénurie d'enseignants qualifiés ayant reçu une formation conforme aux normes nationales a des conséquences sur l'accès et la qualité. La proportion d'enseignants du préprimaire formés conformément aux normes nationales est aussi généralement plus faible que celle des enseignants du primaire.
- ▶ Les enseignants qui travaillent dans des régions rurales, des établissements privés ou dans le cadre de programmes non formels ont aussi généralement des qualifications moindres, sans spécialisation dans le DPE ou l'éducation.
- ▶ Dans les PRFI, les opportunités de développement professionnel sont plus limitées et moins fréquentes que dans les pays de l'OCDE.
- ▶ Les enseignants ont des conceptions diverses de ce que les enfants doivent apprendre, mais les enseignants formés et qualifiés soutiennent en général l'apprentissage et les pratiques axées sur l'enfant.
- ▶ De nombreux pays du monde sont confrontés à une pénurie de personnel qualifié d'origine diverse. Les enseignants, en outre, ne disposent pas d'un soutien et de ressources adéquates pour travailler avec les enfants qui présentent des besoins spéciaux.
- ▶ Le statut, la rémunération et les avantages du personnel de l'EPPE sont inférieurs à ceux des enseignants du primaire, ce qui entraîne un taux de rétention peu élevé. Les personnes travaillant dans le secteur privé sont en général moins rémunérées, tant dans les pays de l'OCDE que dans les PRFI.
- ▶ On manque de données de qualité sur la force de travail de l'EPPE à cause de l'insuffisance des pratiques de supervision et d'évaluation.

V. Conclusion et implications pour le projet STEPP

Cette analyse des données, tendances et problèmes met en évidence la nécessité urgente pour les pouvoirs publics de porter attention à la situation de la force de travail de l'EPPE dans les pays à revenu faible et intermédiaire. Bien que cette situation varie énormément selon les contextes nationaux et les caractéristiques des établissements de l'EPPE, on observe en général, dans nombre de pays en développement, un décalage entre le discours politique sur l'importance de l'apprentissage précoce et le soutien effectif apporté aux enseignants du préprimaire. Il existe non seulement une pénurie d'enseignants qualifiés dans de nombreux pays mais les capacités et les ressources affectées à la formation de nouveaux professionnels sont aussi limitées. Les enseignants déjà présents sur le terrain n'ont pas suffisamment accès à une formation et à un mentorat pertinent et de qualité, qui sont nécessaires pour qu'un environnement d'apprentissage de qualité se développe. Le faible niveau des salaires, les mauvaises conditions de travail et les opportunités de carrière réduites exacerbent probablement les difficultés de recrutement et de rétention de travailleurs compétents et motivés. Ce dernier chapitre présente plusieurs domaines de recherche futurs et formule des recommandations spécifiques en vue de la préparation de l'Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire (STEPP).

A. Quelles sont les lacunes actuelles des connaissances sur le personnel de l'EPPE dans les PRFI ?

Des données transnationales plus complètes et plus cohérentes sur la force de travail de la petite enfance, y compris celle qui travaille dans le secteur privé et dans des contextes moins formels, sont aujourd'hui nécessaires. Notre analyse a mis en évidence plusieurs lacunes des connaissances à ce sujet et les questions de recherche suivantes pourront aider à guider les futurs exercices de collecte de données. Ces questions visent le personnel de l'EPPE en général, afin de remédier aussi à l'absence de données sur les assistants/auxiliaires et les chefs d'établissement/dirigeants.

- ▶ Quels sont les conditions de formation minimums exigées du personnel de l'EPPE au niveau national ? Quelle proportion du personnel remplit effectivement ces conditions ?
- ▶ Quelles sont les compétences professionnelles attendues du personnel au moment de l'entrée dans la force de travail ?
- ▶ Quelles sont les stratégies utilisées par les systèmes éducatifs pour recruter et déployer un personnel qualifié ?
- ▶ Quelles institutions et autres prestataires de formation existent pour le personnel dans les établissements publics et privés et dans les contextes moins formels ? Aux niveaux national et local ?

- ▶ Quelle est la durée des programmes de formation initiale et de formation dans l'emploi (formels et informels) ? Quel est le niveau de qualité du contenu³ de ces formations ? Quelle est la pertinence de ce contenu au regard des contextes et des défis que rencontre le personnel ?
- ▶ Quelles sont les responsabilités essentielles du personnel de l'EPPE, ses pratiques quotidiennes, et combien de temps consacre-t-il à ses diverses activités ?
- ▶ Quelles sont les conditions de travail du personnel de l'EPPE : combien d'heures travaille-t-il ? Quels sont ses salaires et reçoit-il d'autres avantages financiers et non financiers ? Quel est son taux de rotation ?
- ▶ Quelle est la taille des classes ou des groupes avec lesquels le personnel de l'EPPE travaille (pas uniquement le rapport enseignant/enfants) ?
- ▶ Quelles sont les attitudes et les convictions du personnel à l'égard de son rôle, de son statut, de sa mobilité professionnelle, de l'apprentissage des enfants, du curriculum et des pratiques efficaces ? À l'égard des enfants présentant des besoins spéciaux et d'origines diverses ?
- ▶ Quelles pratiques pédagogiques (y compris les pratiques d'enseignement et le niveau de soutien psychologique) sont mises en avant et suivies ?
- ▶ Comment sont organisés la direction et le personnel des programmes de DPE ? Quel type de relations existe-t-il parmi le personnel à différents niveaux, entre enseignants, ainsi qu'avec les dirigeants,

les parents et les professionnels du secteur ou d'autres secteurs ?

- ▶ Quel est le style managérial du personnel dirigeant ? De quelle manière le personnel dirigeant soutient-il les besoins professionnels et le travail pédagogique des enseignants ?

Outre le besoin de données plus nombreuses sur ces questions, le travail de recherche et d'évaluation devrait tenter à l'avenir de déterminer l'importance relative des interventions axées sur les enseignants du préprimaire par rapport à d'autres formes de soutien (par ex. les interventions dans le domaine nutritionnel). Des évaluations qualitatives et quantitatives plus rigoureuses des programmes en expansion ou des programmes de niveau national et une meilleure couverture géographique des régions en développement sous-représentées (par ex. les États arabes et l'Asie centrale) sont également nécessaires. Globalement, notre analyse a mis en lumière plusieurs lacunes des données, notamment sur les points suivants :

- ▶ Quel impact le niveau d'éducation d'un enseignant a-t-il sur la qualité de l'enseignement ?
- ▶ Quel type de formation des enseignants – et de quelle durée – est nécessaire pour améliorer les résultats des enfants ?
- ▶ Quel est l'impact relatif de la formation initiale par rapport à la formation continue ?
- ▶ Quelle est l'importance relative de la formation (initiale ou continue) au regard du rapport enseignant/élèves (REE) ? Au regard d'autres caractéristiques des enseignants ?
- ▶ Quel impact les conceptions des enseignants ont-elles sur les résultats des enfants (et pas seulement sur les pratiques pédagogiques) ?

3 Y compris l'éducation inclusive et la prise en compte des enfants présentant des besoins spéciaux et d'origines diverses, comme les enfants appartenant à une minorité ethnique et les enfants plurilingues, vulnérables ou faisant partie d'un groupe exclu.

- Existe-t-il un lien de causalité entre la rémunération/avantages et le taux de rotation ? Entre le taux de rotation et les résultats des enfants ?
- Certaines conditions d'emploi (par ex. le nombre d'heures de travail, le salaire ou le statut professionnel) ont-elles un impact sur les résultats des enfants ? Avant tout lesquelles ?

B. Que savons-nous sur les pays pilotes du projet STEPP ?

Le projet STEPP offre la possibilité de recueillir des informations importantes et souvent tout à fait nouvelles sur les capacités, les pratiques et les besoins actuels des enseignants du préprimaire, qui sont pertinentes aux fins de l'accès à des services de l'EPPE de qualité dans les situations à faibles ressources. Ces données nationales et transnationales comparatives seront très utiles aux décideurs qui cherchent à mieux comprendre les professionnels de l'EPPE et à les soutenir dans leur travail avec les jeunes enfants. Selon une étude documentaire initiale, la liste actuelle de pays pilotes est assez diverse et permettra d'élucider nombre des évolutions et problèmes recensés dans notre analyse et probablement d'en identifier d'autres (voir *Figure 15*). Le tableau figurant à la page suivante permet de dégager plusieurs constats importants au sujet de la force de travail de l'EPPE dans ce groupe particulier de pays, en particulier :

- Une forte variation du niveau des qualifications académiques requises pour travailler comme enseignant du préprimaire. Certains pays n'ont pas encore mis en place de conditions minimums ou de standards spécifiques à ce sujet. Dans d'autres, seul un niveau de qualification correspondant au premier cycle du secondaire est exigé des enseignants, qui reçoivent une formation très brève. Un déséquilibre très marqué entre les sexes dans la force de travail du

préprimaire, avec une proportion élevée de femmes. La Namibie fait exception à cet égard puisque, dans ce pays, les femmes ne représentent qu'un tiers des enseignants du préprimaire.

- Un REE très variable qui, dans la plupart des pays, se situe entre 10/1 et 30/1. Dans la région d'Asie du Sud-Est, les Philippines affichent un REE assez élevé. Cependant, dans plusieurs pays comme « l'ex-République yougoslave de Macédoine » et Moldova, le REE est peu élevé.
- Une variation du nombre d'heures de travail entre pays et l'absence de données à ce sujet pour un certain nombre de pays. Cependant, certains pays ne distinguent pas entre les heures d'enseignement et le temps de travail hors de la classe (par ex. les tâches administratives et le planning), ce qui contribue à un nombre total plus élevé d'heures de travail.
- La part des services du secteur privé est élevée dans les pays où le taux d'inscription dans le préprimaire est supérieur à 75 %, notamment dans les États arabes comme le Maroc et Oman. En Macédoine et en Moldova, le secteur privé est assez réduit, ce qui est conforme à la situation en Europe centrale et orientale où le secteur public est important.

Figure 15 : Caractéristiques de la force de travail de l'EPPE dans les pays pilotes potentiels, données de 2013

Pays	Critères minimums	Part des femmes dans la force de travail de l'EPPE	Rapport enseignant/élèves (REE)	Nombre d'heures de travail	Part des inscriptions dans le secteur privé
République dominicaine	Diplôme universitaire d'éducation de la petite enfance ou d'éducation de base	94,2 %	23,4	2 vacances de 4 heures par jour	35,5 (2012)
Égypte	Licence en éducation/DPE ; le Ministère de l'éducation organise des activités de formation continue pour les enseignants et les inspecteurs	98,0	26,9	35-36 heures par semaine	23,8
ex-Rép. Yougoslave de Macédoine	Études universitaires ou 2 ans d'études postsecondaires	99,4 (2012)	8,0 (2012)	n/a	n/a
Ghana	Formation de base pour enseignants d'une durée de 3 ans	83,0 (2014)	32,5 (2014)	8 heures par jour, dont 6 en classe	24,6 (2014)
Kenya	Études postsecondaires ne relevant pas de l'enseignement supérieur	82,2 (2012)	24,1 (2012)	n/a	37,7 (2009)
Malaisie	Etudes universitaires allant d'un diplôme de 1 à 3 ans à une licence de 4 ans	96,7 (2010)	19,7 (2012)	17,5 heures par semaine (temps d'enseignement)	42,2 (2012)
Moldova	Diplômes décernés par les collèges d'enseignement professionnel et les universités (programmes de 2 à 4 ans) aux enseignants du préprimaire et du primaire*	100,0 (2012)	9,7 (2012)	39,8 heures par semaine	0,3
Maroc	Certificat professionnel d'un an pour le travail avec les enfants de 4-5 ans décerné par l'Université Mohammed V*	71,3	18,0	32 heures par semaine	90,5 (2014)
Mozambique	(Pour les <i>escolinhas comunitarias</i>) Niveau d'éducation classe 5, deux semaines de formation initiale et au moins une journée de formation continue par mois (DPE dans la communauté)*	n/a	33 (2003)	n/a	n/a
Namibie	Niveau d'éducation classe 6, avec une formation initiale de 6 semaines pour les enseignants	33	26,6 (1999)	30 heures par semaine	17,8 (2012)
Oman	Niveau d'éducation du deuxième cycle du secondaire	98,4	25,7	n/a	76,5
Philippines	Licence de sciences de l'éducation, avec spécialisation dans l'éducation de la petite enfance ou préscolaire et au moins 18 unités de l'EPPE	97,0 (2007)	34,7 (2007)	8 heures par jour, dont 3 en classe	36,8 (2009)
Togo	Diplôme du niveau du secondaire. Formation dans l'emploi de quelques semaines ou d'un mois	91,9	29,2	n/a	37,7
Trinité-et-Tobago	Diplôme universitaire de l'EPPE et 3 à 5 ans dans le secteur	100 (2005)	13,5 (2007)	n/a	83,1 (2007)
Viet Nam	Certificat d'études secondaires et deux mois de formation continue par an	96,0	18,9	n/a	14,2

* Les auteurs n'ont pu obtenir de renseignements sur les conditions de formation minimums des enseignants dans ce pays ; sont mentionnés ici des exemples de formation initiale ou de qualifications délivrées par certaines institutions.

Sources : Alcantara et al., 2012 ; Araujo et al., 2013 ; Bruns et al., 2010 ; IE, 2010 ; CME et IE, 2012 ; OIT, 2012 ; Penn, 2008 ; SEAMEO, 2015 ; Shaeffer, 2015 ; Shehadeh, 2008 ; Sun et al., 2015 ; BIE-UNESCO, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e, 2006f ; BIE-UNESCO, 2010, 2011 ; Institut de statistique de l'UNESCO, consulté en juillet 2015.

C. Recommandations au sujet des thèmes et indicateurs prioritaires

Au vu de l'analyse présentée dans ce rapport, et compte tenu d'autres enquêtes sur les enseignants, nous recommandons une série de thèmes et d'indicateurs à inclure dans le Projet STEPP (voir Figure 16). Les critères suivants ont été pris en compte : (a) pertinence du point de vue de la qualité ; (b) pertinence du point de vue de l'accès ; (c) lacunes des données dans les PRFI ; et (d) données contextuelles. Plusieurs critères valent parfois pour un même thème. L'accent est mis sur les enseignants du préprimaire mais nombre de ces indicateurs sont aussi pertinents pour les directeurs d'établissement et le personnel auxiliaire. Sont indiqués en caractères gras les indicateurs présentant un intérêt particulier ou crucial dans une enquête axée sur le personnel des pays en développement.

Figure 16 : Thèmes et indicateurs proposés pour le Projet STEPP

Thème	Indicateurs	Raison
Formation et développement du personnel de l'éducation préprimaire		
Formation initiale (avant l'emploi)	<ul style="list-style-type: none"> Qualifications, compétences et formation initiale (niveau d'éducation formelle ; enseignement professionnel/formation complémentaire ; durée ; contenu des études ; type de prestataire de formation/ institution ; stage pratique) Utilité perçue de la formation initiale Degré de satisfaction à l'égard de la formation initiale Obstacles à la formation, besoins non satisfaits et solutions potentielles 	<p>Pertinence du point de vue de la qualité ;</p> <p>pertinence du point de vue de l'accès.</p>
Développement professionnel (formation dans l'emploi)	<ul style="list-style-type: none"> Formation continue et possibilités de développement professionnel (fréquence ; durée ; contenu, en particulier l'éducation inclusive pour soutenir les enfants d'origines diverses/de groupes exclus et présentant des besoins spéciaux ; modalités, y compris formation dans le cadre du travail ; type de prestataire de services de formation) Accès à un soutien continu sous forme d'accompagnement, de mentorat ou de groupes d'apprentissage Soutien reçu du gestionnaire/directeur de programme pour l'accès à des opportunités de développement professionnel Utilité perçue de la formation continue Degré de satisfaction à l'égard de la formation continue Obstacles à la formation, besoins non satisfaits et solutions potentielles Possibilités d'obtenir des qualifications plus élevées 	<p>Pertinence du point de vue de la qualité ;</p> <p>pertinence du point de vue de l'accès.</p>
Assurance de la qualité des environnements et pratiques d'apprentissage		
Idées et conceptions pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> Conception des soins, du développement et de l'apprentissage de l'enfant Attitudes à l'égard des enfants présentant des besoins spéciaux et d'origines diverses Idées relatives à la qualité de l'enseignement, aux pratiques/ changements curriculaires et à l'environnement d'apprentissage Conception du rôle professionnel des enseignants de l'EPPE Conception du rôle des parents dans l'EPPE Perception du degré de soutien des directeurs/gestionnaires de centres pour la mise en œuvre des pratiques pédagogiques Obstacles à une pédagogie efficace et solutions potentielles Obstacles à un environnement d'apprentissage de qualité et solutions potentielles 	<p>Pertinence du point de vue de la qualité ;</p> <p>lacunes des données.</p>

Pratiques pédagogiques et professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Temps alloué aux diverses activités/domaines de contenu • Philosophie de l'enseignement (axée sur l'enfant ou sur l'enseignant) et pratiques pédagogiques (notamment les styles de gestion de la classe et l'interaction avec les enfants) • Types d'activités correspondant à différents aspects du curriculum • Recours à un enseignement personnalisé ou différencié • Méthodes de suivi et d'évaluation des progrès des enfants • Collaboration avec les collègues, les inspecteurs et d'autres professionnels • Communication avec les parents et implication de ceux-ci • Soutien aux enfants d'origines diverses (enfants vulnérables, enfants appartenant à une minorité ethnique ou linguistique, enfant présentant des besoins spéciaux) • Possibilités et incitations à développer des pratiques innovantes 	<p>Pertinence du point de vue de la qualité ;</p> <p>lacunes des données.</p>
Recrutement, motivation et rétention du personnel préprimaire		
Conditions de travail et satisfaction dans l'emploi	<ul style="list-style-type: none"> • Degré de satisfaction dans l'emploi et domaines à améliorer • Utilité perçue de la profession • Motivation à travailler dans l'EPPE et objectifs de carrière • Difficultés à être motivé et efficace dans le travail • Heures de travail/emploi du temps (préparation du travail en classe, enseignement et tâches administratives, etc.) • Charge de travail et responsabilités • Soutien supplémentaire existant (aides, assistants, etc.) • Salaires/rémunération (y compris la fréquence), avantages, incitations/reconnaissance/récompenses • Possibilités de promotion ou de progression dans la carrière • Type de contrat (permanent, à temps partiel, etc.) et statut (par ex. fonctionnaire) • Probabilité de départ de la profession • Stratégies et difficultés de recrutement du personnel* • Rotation du personnel/taux de départ volontaire et causes possibles* • Perception des fonctions de direction/gestion et allocation des ressources 	<p>Pertinence du point de vue de la qualité ;</p> <p>lacunes des données.</p>
Éléments utiles pour comprendre les caractéristiques du personnel et les situations où il travaille		
Caractéristiques du personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Age/sexe/lieu de naissance/langues parlées • Intitulé de l'emploi • Qualifications, diplômes • Nombre d'années dans le poste actuel et dans le secteur • Nombre de changements d'emploi dans les x dernières années • Intitulé de l'emploi et rôle des assistants et d'autres membres du personnel 	<p>Contexte</p>
Caractéristiques des établissements	<ul style="list-style-type: none"> • Type de location (rurale, urbaine, péri-urbaine, etc.) • Contexte matériel (lié à une école primaire, une église, un domicile, centre, etc.) • Âge des enfants accueillis dans le centre* • Critères d'éligibilité requis pour l'inscription des enfants* • Type de prestataire de services (public/privé ; à but lucratif/non lucratif ; formel/informel)* • Sources de financement* • Coût de fréquentation du centre (y compris les uniformes, etc.)* • Nombre total d'enfants et nombre par âge* • Heures d'ouverture* • Curriculum ou approche pédagogique utilisés dans le centre* • Avis du personnel sur l'adéquation des locaux, des matériels et des ressources • Mixité/diversité de la classe (observation directe) • Taille du groupe/classe (observation directe) • Rapport enseignant/enfants (observation directe) • Organisation de l'environnement d'apprentissage (observation directe) • Organisation des fonctions de direction dans l'établissement* 	<p>Contexte ;</p> <p>pertinence du point de vue de la qualité ;</p> <p>pertinence du point de vue de l'accès.</p>

* Questions à poser uniquement aux directeurs/gestionnaires de centres.

D. Points à retenir en vue de la conception de l'enquête

Bien qu'il ne s'agisse pas de l'objet principal de cette analyse, trois points principaux nous paraissent importants à retenir en ce qui concerne la portée et la méthodologie du projet STEPP. Premièrement, étant donné la diversité des modalités et conditions de travail du personnel de l'EPPE selon le type d'établissement et la localisation géographique, il serait important d'inclure dans l'échantillon à la fois des personnes travaillant dans des contextes urbains et ruraux et dans des établissements publics et privés (à but lucratif et non lucratif). Idéalement, l'échantillon devrait inclure la gamme complète des programmes préprimaires pour les enfants de 3 à 6 ans existant dans le pays visé, y compris les services non formels (et éventuellement les services à domicile).

Deuxièmement, si les ressources le permettent, nous recommandons de mener une étude secondaire reposant sur l'observation – soit directement sur place ou par enregistrement vidéo – d'un sous-groupe d'enseignants du préprimaire, afin de comparer pratiques déclarées et pratiques effectives. L'observation de la qualité des processus complétera les données fournies par les enseignants (et les chefs d'établissement), en permettant de développer la littérature consacrée aux interactions adulte/enfants et aux pratiques dans les PRFI. Si le coût d'une étude fondée sur une observation approfondie se révèle prohibitif, une autre option pourrait consister à former des recenseurs qui seront chargés de remplir une simple liste de contrôle couvrant, par exemple, l'organisation et l'atmosphère de l'environnement d'apprentissage, les matériels de jeu et d'apprentissage disponibles et le type de relations et d'activités personnel/enfant et enfant/enfant. Bien que plusieurs outils aient été conçus ou adaptés aux contextes en développement, un contrôle de pertinence sur le terrain sera essentiel dans les pays couverts par le projet STEPP.

Troisièmement, il importe de ne pas perdre de vue les énormes inégalités qui caractérisent, à des degrés divers, l'expérience éducative des enseignants et des enfants. Nombre des défis auxquels ils doivent faire face relèvent pour une part de problèmes internes à l'EPPE, que l'on observe aussi dans les pays de l'OCDE et les pays à haut revenu, mais ces difficultés sont souvent plus marquées dans les pays à revenu faible ou moyen. De nombreux enfants et enseignants y sont confrontés à la pauvreté, la violence, la mauvaise santé, la nutrition insuffisante, et la marginalisation économique et sociale. Toute enquête pilote dans ce type de situations doit être conçue de manière à saisir la diversité et l'inégalité propres à ces populations.

E. Conclusion

Les données empiriques de plus en plus nombreuses montrant l'intérêt d'investir en faveur de la petite enfance pour favoriser la croissance et le développement des jeunes enfants et leur apprentissage tout au long de la vie ont conduit à renforcer l'attention accordée au développement de programmes de l'EPPE de qualité. La formation d'enseignants compétents, convenablement qualifiés et bien soutenus est au cœur de l'amélioration de l'accès et de la qualité des services de l'EPPE. Cependant, l'information sur le personnel de l'EPPE, en particulier dans les pays à revenu faible et intermédiaire, est souvent limitée et ne permet pas les comparaisons à l'intérieur de chaque pays et entre eux. Remédier aux lacunes des données via la collecte et la diffusion systématiques d'informations sur la formation, les conditions de travail, les conceptions et les pratiques du personnel de l'EPPE permettra de mettre en évidence les domaines qui requièrent la plus grande attention et des investissements ciblés. Ces connaissances éclaireront également les besoins actuels et potentiels, afin de guider à l'avenir l'allocation de ressources pour soutenir les enseignants et leur bien-être et leur donner la possibilité de créer un environnement propice au développement et à l'apprentissage des enfants.

Bibliographie

- Fondation Aga Khan (AKF). (2010). *Improving learning achievement in early primary in low-income countries: A review of the research*. Genève, Suisse : AKF.
- Akin, Z. B. E. (2013). Examining the beliefs of Turkish Preservice early childhood teachers regarding early childhood curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 302-318.
- Alcántara, M., López, C., Mendoza, M.-A. et Rodríguez, A.-D. (2012). *Diagnóstico sobre la situación de la atención a la primera infancia en la Republica Dominicana*. Saint-Domingue, République dominicaine : Consejo Nacional para la Niñez y la Adolescencia (CONANI).
- Araujo, M.-C., López Boo, F. et Puyana, J.-M. (2013). *Overview of early childhood development services in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C. : Banque interaméricaine de développement.
- Ball, J. (2011). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years* (document commandité par l'UNESCO). Paris, France : UNESCO.
- Banu, M. S. (2014). Teachers' beliefs and perceptions of quality preschool education in Bangladesh: A postcolonial analysis. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 37-44.
- Barnett, W. S. (2008). Why governments should invest in early education. CESifo-DICE Report. *Journal for Institutional Comparisons, Early Childhood Education and Care*, 6(2), 9-14.
- Bartlett, S. (2013). *Learning about learning: Reflections on studies from 10 countries*. Genève, Suisse : Fondation Aga Khan.
- Behrman, J. R., Engle, P. et Fernald, L. C. (2013). Preschool programs in developing countries. In P. Glewwe (Ed.), *Education Policy in Developing Countries: What do we know, and what should we do to understand what we don't know?* (65-105). Chicago : University of Chicago Press.
- Bernal, R. (2013). *The Challenges of Colombia's 'De Cero a Siempre' Strategy*, blog First Steps, site Internet de la Banque interaméricaine de développement. Disponible sur : <http://blogs.iadb.org/desarrollo-infantil/2013/03/11/the-challenges-of-colombias-de-cero-a-siempre-strategy/>.
- Betawi, I. A. (2010). *The Relationship Between Early Childhood Teachers' Credentials and Beliefs about their Child-rearing and Young Children's Social Development in Preschool Settings* (thèse de doctorat). Disponible dans la base de données ProQuest Dissertations and Theses. [numéro de référence : 3462272]
- Bidwell, K. et Watine L. (2014). *Exploring early education programs in peri-urban settings in Africa*. New Haven, CT. Innovations for Poverty Action.

- Boon, N. S. (2010). Governance of education related ECCE policies in Malaysia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(1), 45-57.
- Britto, P. R., Engle, P. L. et Super, S. M. (2013). (Ed.S.). *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy*. Oxford : Oxford University Press.
- Britto, P. R., Ogbunugafor, C. B., Cerezo, A., et al. (2010). *Concept note: Early human development index*. New Haven, CT : Yale University. Zigler Center for Child Development and Social Policy.
- Britto, P. R., Yoshikawa, H. et Boller, K. (2011). Quality of early childhood development programs in global contexts: Rationale for investment, conceptual framework and implications for equity. *Social Policy Report*, 25(2), 1-31.
- Bruns, B., Martinez, S., Naudeau, S. et Pereira, V. (2010). *Impact evaluation of Save the Children early childhood development program in Mozambique: Baseline results*. Washington, D.C. : Banque mondiale
- Clasquin-Johnson, M. G. (2011). Responses of early childhood teachers to curriculum change in South Africa (thèse de doctorat). Disponible dans la base de données ProQuest Dissertations and Theses.
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Londres : Falmer Press.
- Das, D., Mohamed, H., Saeed, M.-T., Acharya, P., Noble, R., Panezai, S. et Jasraj, S. (2008). *Early childhood development policies in five South Asian countries*. Washington, D.C. : Institut de la Banque mondiale. Disponible sur : <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATIONLIP/Resources/460908-1209498676534/4950769-1217974426107/SouthAsiaECDPaper1.pdf>.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Education International (EI). (2010). *Early childhood education: A global scenario* (étude menée par la ECE Task Force d'Education International). Bruxelles, Belgique : EI.
- Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., et al. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378(9799), 1339-1353.
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services: A systematic review*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Fukkink, R. G. et Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.

- Gialamas, A., Mittinty, M. N., Sawyer, M. G., Zubrick, S. R. et Lynch, J. (2013). Child care quality and children's cognitive and socio-emotional development: An Australian longitudinal study. *Early Child Development and Care*, 184(7), 977-997.
- Campagne mondiale pour l'éducation (CME) et Internationale de l'éducation (IE). (2012). *Chaque enfant a besoin d'un enseignant : Comblant le déficit d'enseignants formés*. Johannesburg, Afrique du Sud : Campagne mondiale pour l'éducation. Disponible sur : [http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE %20ECNAT_A4_FR_RGB.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCE%20ECNAT_A4_FR_RGB.pdf).
- Hein, C. et Cassirer, N. (2010). *Workplace solutions for child care*. Genève, Suisse : OIT.
- Organisation internationale du Travail (OIT). (2011). *Responses to an ILO questionnaire on early childhood education (ECE)*. Genève, Suisse, non publié.
- OIT. (2012). *Un bon départ : Éducation et éducateurs de la petite enfance* (rapport soumis aux fins de discussion au Forum de dialogue mondial sur les conditions d'emploi du personnel de l'éducation de la petite enfance, Genève, 22-23 février 2012). Genève, Suisse : OIT.
- International Step by Step Association (ISSA). (2010). *Éducateurs compétents du 21ème siècle : Principes pour une pédagogie de qualité*. Budapest, Hongrie : ISSA.
- Kaul, V., Chaudhary A. B. et Sharma S. (2014). *Quality and diversity in early childhood education: A view from Andhra Pradesh, Assam and Rajasthan*. Delhi, Inde : Centre pour l'éducation et le développement de la petite enfance (CECED).
- Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E. et Rolla, A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 86, 781-799. DOI : 10.1111/cdev. 12342
- Mbugua, T.-J. (2004). Early childhood care and education in Kenya. *Childhood Education*, 80(4), 191-197.
- Miyahara, J. et Meyers, C. (2008). Early learning and development standards in East Asia and the Pacific: Experiences from eight countries. *International Journal of Early Childhood*, 40(2), 17-31.
- Montie, J. E., Xiang, Z. et Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Morrison, J. W. (2002). Teacher training in early childhood education: The case of Ghana, West Africa. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23(4), 315-318.
- Mtahabwa, L. et Rao, N. (2010). Pre-primary education in Tanzania: observations from urban and rural classrooms. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 227-235.
- Mwaura, P., Sylva, K. et Malmberg, L. (2008). Evaluating the madrasa preschool programme in East Africa: A quasi-experimental study. *International Journal of Early Years Education*, 16, 237-255.

- Myers, R.G. (2006). *Quality in program for early childhood care and education (ECCE)* (document établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007).
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J. et Elder, L. K. (2011). *Investir dans la petite enfance : un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projets*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Neuman, M. J. et Devercelli, A. E. (2012). Early childhood policy development in Sub-Saharan Africa: Challenges and opportunities. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 6(2), 21-34.
- Neuman, M. J. et Hatipoglu, K. (2015). Global gains and growing pains: pre-primary education around the world. *Early Childhood Matters*, 43-50.
- Nganga, L. W. (2009). Early childhood education programs in Kenya: Challenges and solutions. *Early Years: An International Research Journal*, 29(3), 227-236.
- Nsamenang, A. B. (2008). [In]Compréhension du DPE en Afrique : la force des justifications locales et mondiales. In M. Garcia, A. Pence et J. L. Evans (Ed.S.), *L'Avenir de l'Afrique, Le Défi de l'Afrique* (147-162). Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Ntuli, E. et Traore. M. (2013). A study of Ghanaian early childhood teacher's perceptions about inclusive education. *The Journal of the International Association of Special Education*, 14(1), 50-57.
- Oberhuemer, P. (2005). International perspectives on early childhood curricula. *International Journal of Early Childhood*, 37(1), 27-37.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. et Neuman, M. J. (2010). Professionals in early childhood education and care systems: *European profiles and perspectives*. Farmington Hills, MI : Barbara Budrich Publishers.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2006). *Petite enfance, grands défis II - Éducation et structures d'accueil*. Paris, France : OCDE.
- OCDE. (2012). *Petite enfance, grands défis III - Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Paris, France : OCDE.
- OCDE. (2014). *Regards sur l'éducation 2014 - Les indicateurs de l'OCDE*. Paris, France : OCDE.
- Initiative pour une société ouverte en Afrique australe (OSISA). (n.d.). *National Early Childhood Development – NGO Association (NECD-NGO Association)*. Disponible sur : <http://www.osisa.org/education/namibia/national-early-childhood-development-%E2%80%93ngo-association-necd-ngo-association>.
- Palmerus, K. (1996). Child-caregiver ratios in day care center groups: Impact on verbal interactions. *Early Child Development and Care*, 118(1), 45-57.
- Penn, H. (2008). Working on the impossible: Early childhood policies in Namibia. *Childhood*, 15(3), 379-395.

- Phoon, H. S., Abdullah, M. N. L. Y. et Abdullah, A. C. (2013). Unveiling Malaysian preschool teachers' perceptions and attitudes in multicultural early childhood education. *Asia-Pacific Researcher*, 22(4): 427-438
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144-159.
- Raikes, A. (2015). *Early childhood care and education: Addressing quality in formal pre-primary learning environments* (non publié). UNESCO.
- Rao, N., Sun, J., Pearson, V., Pearson, E., Liu, H., Conostas, M. A. et Engle, P. L. (2012). Is something better than nothing? An evaluation of early childhood programs in Cambodia. *Child Development*, 83(3), 864-876.
- Rao, N., Sun, J., Wong, J. M. S., et al. (2014). *Early childhood development and cognitive development in developing countries: A rigorous literature review*. Londres : Ministère britannique du développement international.
- Serpell, R. et Nsamenang, A. B. (2014). *Locally relevant and quality ECCE programmes: Implications of research on indigenous African child development and socialization* (3^e série de documents de travail sur l'éducation et la protection de la petite enfance). Paris, France : UNESCO.
- SERVOL. (n.d.). *Early childhood programme*. Disponible sur <http://www.servoltt.com/earlychild.htm>.
- Shaeffer, S. (2015). *Promouvoir le travail décent pour le personnel de l'éducation de la petite enfance: La professionnalisation d'un métier négligé* (document d'information aux fins de discussion à la 12^e session du Comité conjoint OIT-UNESCO d'experts sur l'application des Recommandations concernant le personnel enseignant (CEART)). Genève, Suisse : OIT.
- Shehadeh, H. (2008). *Approaching the problem of equity, quality and access of early childhood care and education: A descriptive analysis of growth and development in the Arab States* (thèse de doctorat). Disponible dans la base de données ProQuest Dissertations and Theses. (numéro de référence : 3448167)
- Sheridan S., Giota, J., Han, Y. M. et Kwon, J. Y. (2009). A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 142-56.
- Sun, J., Rao, N. et Pearson, E. (2015). *Policies and strategies to enhance the quality of early childhood educators* (document établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015, Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*).
- Sundell, K. (2000). Examining Swedish profit and nonprofit child care: The relationships between adult-to-child ratio, age composition in child care classes, teaching and children's social and cognitive achievements. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 91-114.

- Thao, D. P. et Boyd, W. A. (2014). Renovating early childhood education pedagogy: A case study in Viet Nam. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 194-196.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007 - Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Regional overview: South and West Asia*. Paris, France : UNESCO. Disponible sur : <https://fr.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/157272E.pdf>.
- UNESCO. (2009). *Regional overview: Central and Eastern Europe and Central Asia*. Paris : UNESCO. Disponible sur : <https://fr.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/181905E.pdf>.
- UNESCO. (2010). *Early childhood care and education in Latin America and the Caribbean* (rapport préparé en vue de la Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance, Moscou, septembre 2010). Santiago, Chili : UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Expanding Equitable Early Childhood Care and Education is an Urgent Need: Policy Paper, 03*. Paris, France : UNESCO
- UNESCO. (2015). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015, Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. Paris, France : UNESCO.
- UNESCO, Bureau régional pour l'éducation en Afrique (BREDA). (2010). *Éducation et protection de la petite enfance, Rapport régional : Afrique* (rapport commandité à l'occasion de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation et la protection de la petite enfance (WCECCE), Dakar, septembre 2009). Dakar, Sénégal : UNESCO.
- Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA). (2010). *Études de cas sur l'éducation et la prise en charge de la petite enfance (EPPE) sur un échantillon de pays d'Afrique subsaharienne en 2007/2008 : Problèmes majeurs liés aux enseignants et recommandations sur les procédures. Rapport de synthèse*. Addis-Abeba, Éthiopie : UNESCO.
- Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE). (2006a). *Egypt: Early childhood care and education (ECCE) programmes* (profil de pays établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*). Genève, Suisse : UNESCO.
- UNESCO BIE. (2006b). *Ghana: Early childhood care and education (ECCE) programmes* (profil de pays établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*). Genève, Suisse : UNESCO.
- UNESCO BIE. (2006c). *Macedonia: Early childhood care and education (ECCE) programmes* (profil de pays établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*). Genève, Suisse : UNESCO.
- UNESCO BIE. (2006d). *Malaysia: Early childhood care and education (ECCE) programmes* (profil de pays établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*). Genève, Suisse : UNESCO.

- UNESCO BIE. (2006e). *Maroc : Programmes de protection et d'éducation de la petite enfance (PEPE)* (profil de pays établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*). Genève, Suisse : UNESCO.
- UNESCO BIE. (2006f). *Namibia: Early childhood care and education (ECCE) programmes* (profil de pays établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*). Genève, Suisse : UNESCO.
- UNESCO BIE. (2010). *Données mondiales de l'éducation : Maroc*. Disponible sur : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Morocco.pdf
- UNESCO BIE. (2011). *World Data on Education: Republic of Moldova*. Disponible sur : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Republic_of_Moldova.pdf.
- Institut de statistique de l'UNESCO. (n.d.). *Centre de données*. Disponible sur : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr>.
- UNESCO-Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique (SEAMEO). (2015). *Southeast Asian guidelines for pre-primary teacher management and development* (avant-projet). UNESCO-SEAMEO.
- UNESCO-UNICEF. (2011). *ECCE policy research series regional desk review report: Early childhood care and education teacher policies and quality standards for community-based programmes in the Asia-Pacific region* (document de travail).
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), Europe centrale et orientale et Communauté d'États indépendants (ECO/CEI). (2011). *Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and Salaries of Teachers in the CEECIS Region*. Genève : Bureau régional de l'UNICEF pour l'ECO/CEI.
- United States (US) Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service (2010). *Toward the Identification of Features of Effective Professional Development for Early Childhood Educators, Literature Review*. Washington, D.C.
- Urban, M, Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A. et Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Commission européenne : Direction générale Éducation et culture.
- van der Berg, S. (2013). *The Impact of the Introduction of Grade R on Learning Outcomes*. Pretoria : Department of Performance Monitoring and Evaluation.
- van Laere, K., Peeters, J. et Vandebroek. M. (2012). The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.

- Vargas-Baron, E. (2015). *Policies on early childhood care and education: Their evolution and some impacts* (document établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015, Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*).
- Wallet, P. (2006). *Pre-primary teachers: A global analysis of several key education indicators* (document établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*).
- Weikart, D.P. (Ed.) (1999). *What should young children learn? Teacher and parent views in 15 countries*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Wiseman, A. W. & Popov, N. (2015). Early Childhood Teacher Education in Namibia and Canada. *International Perspectives on Education and Society*, 26, 83-94.
- Woodhead, M. (2014). *Early Childhood Development: Delivering inter-sectoral policies, programmes and services in low-resource settings*. Londres : The Health & Education Advice & Resource Team (HEART).
- Banque mondiale. (2012). *Project paper: Republic of Mozambique Education sector support project*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Banque mondiale. 2013. *What matters most for teacher policies: A framework paper* (4^e série de documents de travail du programme SABER). Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Yoshikawa, H. et Kabay, S. (2015). *The evidence base on early childhood care and education in global contexts*. (document établi pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015, Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*).

Informations sur la présente série de publications

La série de documents de travail de l'UNESCO sur l'Éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) propose une analyse et des pistes de réflexion sur divers sujets et questions en rapport avec l'EPPE. Elle a pour objet d'enrichir les points de vue sur l'EPPE et de contribuer à consolider la base de connaissances globale en la matière.