



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



WCECCE

Conférence mondiale sur l'éducation et  
la protection de la petite enfance  
Moscou, Fédération de Russie  
27-29 septembre 2010

# EDUCATION ET PROTECTION DE LA PETITE ENFANCE RAPPORT REGIONAL ASIE ET PACIFIQUE





WCECCE/6  
Paris, le 27 août 2010  
Original anglais

## **Rapport régional**

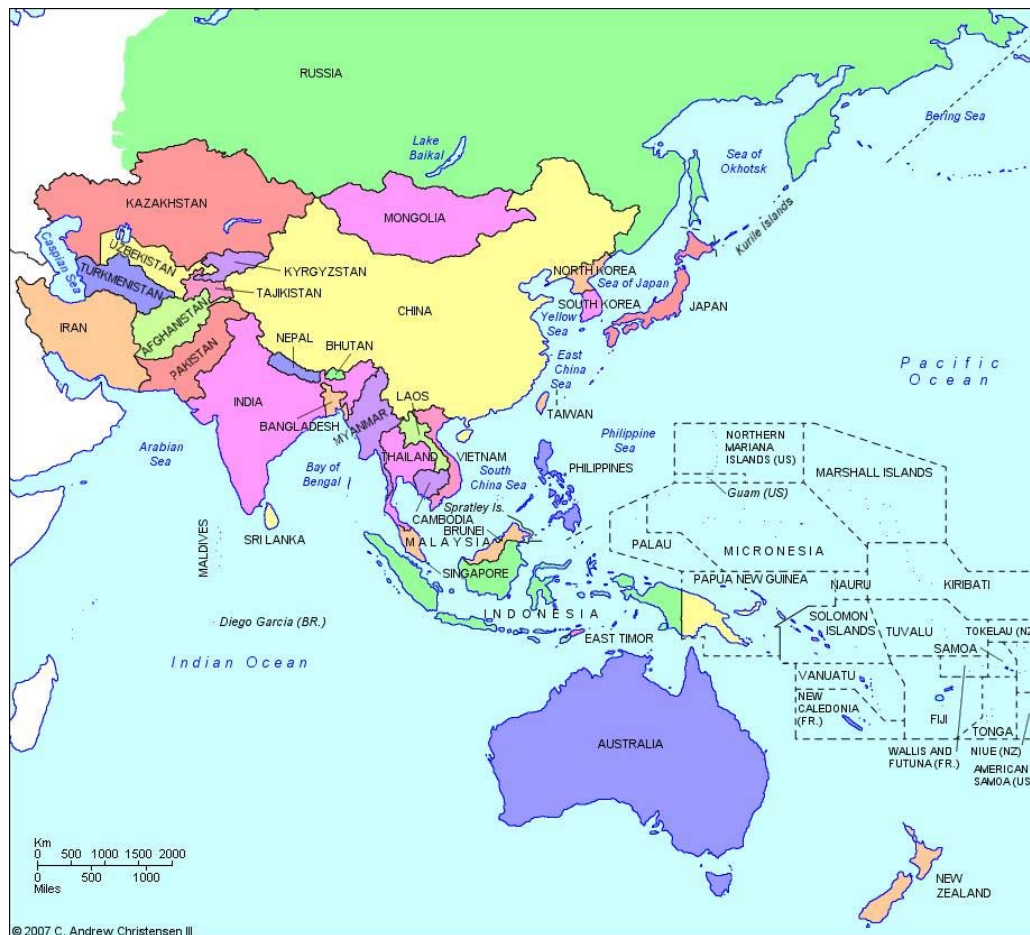
# **L'éducation et la protection de la petite enfance en Asie et dans le Pacifique**

(i)

## L'éducation et la protection de la petite enfance dans la région Asie-Pacifique : vers la réalisation de l'Objectif 1<sup>1</sup>

Nirmala Rao  
et  
Jin Sun

Faculté d'éducation, Université de Hong Kong



Date de présentation du rapport : 18 juin 2010

<sup>1</sup> Rapport régional a été préparé en vue de la Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (WCECCE), qui aura lieu du 27 au 29 septembre 2010 à Moscou (Fédération de Russie). La préparation a été coordonnée par le Bureau Régional sur l'Education en Asie et la Pacifique.

## TABLE DES MATIÈRES

Acronymes .....	vi
Remerciements .....	vii
Résumé analytique.....	viii
<b>PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
1.1 Contexte et objet du rapport.....	2
1.2 Objectif 1 .....	3
1.3 Que faut-il entendre par « protection et éducation de la petite enfance » ?.....	3
1.3.1 Problèmes de définition .....	3
1.3.2 Perspectives régionales .....	5
<b>DEUXIÈME PARTIE : FACTEURS AFFECTANT LA RÉALISATION DE L'OBJECTIF 1 DANS LA RÉGION ASIE-PACIFIQUE .....</b>	<b>9</b>
2.1 Géographie culturelle .....	10
2.1.1 Caractéristiques démographiques.....	13
2.2 Écarts de développement.....	14
2.2.1 Développement économique.....	14
2.2.2 Pauvreté et inégalité.....	15
2.3 La crise économique mondiale.....	16
2.4 Situation actuelle de l'éducation et de la protection de la petite enfance.....	18
<b>TROISIÈME PARTIE : PROGRÈS ACCOMPLIS VERS LA RÉALISATION DE L'OBJECTIF 1</b>	<b>25</b>
3.1 Bien-être des enfants .....	26
3.1.1 Taux de mortalité des moins de 5 ans.....	26
3.1.2 Malnutrition .....	27
3.2 Enseignement préscolaire : accès et équité.....	32
3.2.1 Amélioration de l'accès.....	32
3.2.2 Intégrer les enfants marginalisés.....	35
3.3 Qualité des programmes.....	36
3.3.1 Critères de qualité des programmes destinés à la petite enfance.....	36
3.3.2 Mesure de la qualité .....	39
3.3.3 Qualité de l'éducation préscolaire et développement des enfants .....	40
3.4 Pratiques efficaces .....	41
3.4.1 Les caractéristiques de programmes efficaces .....	41
3.4.2 Exemples de programmes.....	42
3.4.3 Faciliter la transition vers l'école primaire.....	49
3.5 Gouvernance et financement .....	50
3.5.1 Le rôle de l'État.....	50
3.5.2 Financer l'EPPE .....	54
3.6 Éducation et protection de la petite enfance (EPPE) .....	58
3.6.1 Réexamens des politiques, préconisation et réseaux .....	59
3.6.2 Politique fondée sur des preuves .....	62
3.7 Surveillance continue et évaluation.....	62
3.7.1 Évaluation de l'Éducation pour tous à mi-parcours de la décennie.....	63
3.7.2 Évaluation des politiques.....	63
3.7.3 Normes applicables aux enseignants et aux programmes.....	64
3.7.4 Surveillance continue du développement de l'enfant .....	65
<b>QUATRIÈME PARTIE : CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS.....</b>	<b>67</b>
Références bibliographiques.....	72

**Tableaux**

Tableau 1.1 : Sous-régions de la région Asie-Pacifique .....	2
Tableau 1.2 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts dans le delta du Mékong .....	5
Tableau 1.3 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts en Asie centrale.....	6
Tableau 1.4 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts dans le Pacifique .....	6
Tableau 1.5 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts en Asie du Sud .....	7
Tableau 1.6 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts en Asie du Sud-Est insulaire .....	7
Tableau 1.7 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts dans les pays développés .....	8
Tableau 2.1 : Politiques et/ou législations concernant les services d'EPPE en Asie centrale .....	22
Tableau 2.2 : Politiques et/ou législations concernant les services d'EPPE en Asie du Sud.....	23
Tableau 2.3 : Politiques et/ou législations concernant les services d'EPPE en Asie du Sud-Est insulaire .....	24
Tableau 3.1 : Pourcentage des dépenses publiques actuelles pour l'éducation primaire par rapport au total des dépenses publiques actuelles pour l'éducation.....	56
Tableau 3.2 : Pourcentage des dépenses publiques actuelles consacrées à l'éducation préprimaire.....	56

**Figures**

Figure 2.1 : Pays à forte population (E-9).....	12
Figure 2.2 : Moyenne pondérée du taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans.....	19
Figure 2.3 : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire .....	20
Figure 2.4 : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire .....	21
Figure 2.5 : Total des dépenses publiques d'éducation en % du produit national brut .....	22
Figure 3.1 : Évolution du taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans dans certains pays de la région Asie-Pacifique.....	26
Figure 3.2 : Retard de croissance modéré ou grave chez les enfants de moins de 5 ans en Asie du Sud et Asie occidentale (2000-2007) .....	28
Figure 3.3 : Retard de croissance modéré ou grave chez les enfants de moins de 5 ans dans le delta du Mékong (2000-2007).....	28
Figure 3.4 : Retard de croissance modéré ou grave chez les enfants de moins de 5 ans en Asie du Sud-Est insulaire (2000-2007).....	29
Figure 3.5 : Retard de croissance modéré ou grave chez les enfants de moins de 5 ans en Asie orientale (2000-2007) .....	29
Figure 3.6 : Lien entre le niveau d'instruction de la mère et l'accès aux soins prénatals.....	31
Figure 3.7 : Augmentation du taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire de certains pays .....	33
Figure 3.8 : Évolution du taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire des États d'Asie centrale.....	34

**Encadrés**

Encadré 1 :	Impact à long terme de la malnutrition précoce sur le développement cognitif .....	27
Encadré 2 :	Se servir des médias pour améliorer la préparation des enfants à l'école : le dessin animé <i>Un voyage merveilleux</i> au Kirghizistan .....	34
Encadré 3 :	Rôle des organisations internationales pour améliorer l'accès aux services destinés à la petite enfance en Afghanistan .....	35
Encadré 4 :	Le programme d'enseignement pour la petite enfance en Chine : une synthèse d'idées chinoises traditionnelles et d'idées occidentales .....	38
Encadré 5 :	<i>Te Whāriki</i> : le programme néo-zélandais d'enseignement biculturel pour la petite enfance .....	39
Encadré 6 :	Le Service pour l'efficacité parentale aux Philippines.....	43
Encadré 7 :	Le programme d'éducation à domicile en faveur de la petite enfance au Cambodge .....	44
Encadré 8 :	Les Services intégrés de développement de l'enfant en Inde .....	45
Encadré 9 :	Le multilinguisme dans les maternelles du Kazakhstan .....	46
Encadré 10 :	Un programme d'éducation préscolaire basé sur la langue maternelle et destiné aux enfants des minorités ethniques au Viet Nam.....	47
Encadré 11 :	Les classes inclusives du programme préscolaire du Comité pour le progrès rural au Bangladesh .....	49
Encadré 12 :	Le système de PDPE aux Philippines .....	52
Encadré 13 :	Les services fragmentés de l'EPPE en Indonésie .....	53
Encadré 14 :	Les maternelles privées en Inde.....	54
Encadré 15 :	Subventions globales : le financement public des services privés d'éducation de la petite enfance en Indonésie .....	58
Encadré 16 :	Programmes en faveur de la petite enfance en Chine au lendemain du tremblement de terre qui a frappé le Sichuan.....	61
Encadré 17 :	Une feuille de route nationale pour la protection et le développement de la petite enfance (PDPE) en Thaïlande .....	64
Encadré 18 :	À Singapour, améliorer la qualité des services de la petite enfance en améliorant la qualité des enseignants .....	65

## Acronymes

AKDN	: Réseau Aga Khan de développement
ARNEC	: Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance
ASEAN	: Association des nations de l'Asie du Sud-Est
BRAC	: Comité du Bangladesh pour le progrès rural
DFID	: Ministère du développement international
ECCD	: Protection et développement de la petite enfance
EPPE	: Éducation et protection de la petite enfance
ECD	: Développement de la petite enfance
EPE	: Éducation de la petite enfance
ECCE	: Early Childhood Care and Education (Note du TDR : dans la plupart des documents, traduit comme EPPE)
ECC-SGD	: Soins à donner au jeune enfant pour (assurer) sa survie, sa croissance et son développement (Source : UNTERM)
EPT	: Éducation pour tous
GER	: Taux de scolarisation brut
PIB	: Produit intérieur brut
GMR	: Rapport mondial de suivi sur l'EPT
GMS	: Sous-région du Mékong
ICDS	: Services intégrés pour le développement de l'enfant (Source : GMR 2007)
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le développement
MONE	: Ministère de l'éducation nationale
MSSRF	: Fondation de recherche M. S. Swaminathan
ONG	: Organisation non gouvernementale
NSED	: National Strategy for Education Development
NTRK	: National Television and Radio Corporation
PDR	: République démocratique populaire
PPE	: Enseignement préprimaire
PSE	: Enseignement préscolaire
REE	: Rapports élèves/enseignant (Source : GMR 2007)
SRP	: Programme de préparation à l'école (Source : UNESCO <i>policy brief on early childhood</i> n°33)
WCECCE	: Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'enfance



## **Remerciements**

Nous souhaitons exprimer notre sincère gratitude à plusieurs personnes qui ont participé à la préparation de ce rapport.

Nous remercions Anna Smeby pour son aide lors de l'établissement des tableaux, ainsi que pour ses suggestions et commentaires avisés à propos des versions antérieures du rapport. Nous remercions aussi Anna et ses collègues, Gulshat Kochak, Tatiana Aderikhina et Saltanat Builasheva, de nous avoir communiqué l'information sur les études de cas en Asie centrale.

Nous souhaitons également remercier tout particulièrement Vidya Moola pour son aide lors de l'édition et du formatage de ce rapport ainsi que pour sa compétence lors de la réalisation des graphiques et des figures.

Nous sommes reconnaissants à Vishnu Murthy pour le soutien qu'il a manifesté à ce projet et pour ses remarques au sujet de l'analyse contextuelle.

Nous exprimons à Maki Hayashikawa et Mami Umayahara du Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie Pacifique et à Junko Miyahara du Réseau régional Asie Pacifique pour la petite enfance (ARNEC) nos remerciements pour leurs directives et leur retour d'information.

Un merci également à Christina Pang pour son aide lors de la préparation de ce document.

Enfin et non des moindres, nous remercions l'Université de Hong Kong d'avoir soutenu cette activité d'échange de savoir.

## Résumé analytique

L'Objectif 1 du Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000), adopté par 164 pays en 2000, vise à développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance. Le présent rapport, préparé en vue de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'éducation et la protection de la petite enfance, examine les progrès accomplis pendant les dernières années dans la région Asie-Pacifique vers la réalisation de cet objectif.

**Diversité de la région.** La région inclut des pays très différents du point de vue de la géographie culturelle, des croyances socioculturelles, du niveau de développement, du profil démographique, du système politique ainsi que de l'engagement des pouvoirs publics en faveur des services pour la petite enfance.

**Bien-être des enfants.** L'analyse montre que le bien-être des enfants de la région Asie-Pacifique s'améliore mais que les pays du delta du Mékong présentent toujours des taux élevés de mortalité des moins de 5 ans et de retard de croissance. Cela est vrai aussi pour l'Asie du Sud et l'Asie occidentale où le taux de mortalité maternelle est également élevé. Plusieurs pays de la région, par conséquent, ne seront pas en mesure d'atteindre les objectifs correspondants du Millénaire pour le développement en 2015. Néanmoins, les taux de mortalité maternelle et infantile continueront probablement à baisser dans la région grâce au développement de la fourniture de services de santé maternelle et infantile dans des environnements pauvres en ressources.

**Accès et équité.** Dans toutes les sous-régions de la région Asie-Pacifique, le taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire a augmenté entre 1999 et 2007. Les programmes que suivent les enfants sont basés à l'école, dans des centres de puériculture, dans la communauté ou bien à domicile et le genre semble être sans incidence sur le taux de participation à l'enseignement préprimaire. L'expansion rapide des programmes préprimaires basés à l'école ou dans des centres de puériculture pour les plus de 3 ans et le développement du secteur à but lucratif dans certaines parties de l'Asie font naître l'inquiétude que les progrès quantitatifs s'accompagnent d'un rapport élèves/enseignant moins favorable et de contenus fondés sur une approche moins holistique, et entraînent en conséquence une baisse de la qualité des programmes. Cependant, des millions d'enfants de la région Asie-Pacifique n'ont toujours pas accès à ce type de services. Certains facteurs comme la langue, l'appartenance ethnique, l'habitat rural et les handicaps contribuent à aggraver les désavantages liés à la pauvreté et au très faible niveau d'instruction des parents.

**Manque d'attention accordée aux moins de 3 ans.** Des données fiables sur l'accès aux services des enfants de moins de 3 ans manquent pour la plupart des pays. Lorsque de telles données existent, elles ne sont le plus souvent pas ventilées par âge et par type de programme suivi.

**Qualité des programmes.** La qualité est une variable essentielle mais elle doit être définie en tenant compte de la culture et du contexte. Certains programmes d'Asie du Sud et d'Asie occidentale seraient sans doute jugés de mauvaise ou médiocre qualité au regard des critères occidentaux de qualité mais, dans le contexte où ils interviennent, ces programmes valent mieux que rien. Dans les situations d'extrême carence éducative et lorsque les enfants se trouvent socialement très défavorisés, l'apport minimum que constituent les programmes de nutriments complémentaires et une certaine stimulation cognitive et socio-affective semble avoir un impact positif sur le développement des jeunes enfants. Le niveau de qualification des enseignants et assistants de l'enseignement préscolaire étant assez peu élevé dans beaucoup de pays de la région, la supervision et le soutien sont essentiels pour améliorer la qualité des services. En outre, les gouvernements devraient introduire des normes réglementaires s'appliquant aux équipements et aux prestataires de programmes pour la petite enfance, afin de pouvoir contrôler et améliorer la qualité de ces programmes.

**Politiques.** Le développement des politiques concernant la petite enfance a bénéficié d'un élan très important dans la région Asie-Pacifique. Dans tous les pays pris en compte dans ce rapport, la législation sur l'éducation a été amendée ou une nouvelle législation élaborée en y incluant les activités éducatives pour la petite enfance. Cependant, tous les pays ne sont pas légalement obligés de fournir des services préscolaires aux enfants. Nombre d'entre eux ont récemment achevé un réexamen approfondi de leurs politiques pour la petite enfance et, dans d'autres, cet examen se poursuit. Les organisations internationales du développement ont soutenu vigoureusement le processus de développement et de mise en œuvre des politiques. La création d'un réseau régional Asie Pacifique dynamique pour la petite enfance montre bien l'importance accordée à la petite enfance dans la région. Cela étant dit, l'analyse montre aussi que peu de pays ont encore mis en place un cadre national couvrant de manière détaillée les différents besoins des enfants pendant les trois premières années de leur existence.

**Participation de plusieurs ministères.** Dans beaucoup de pays de la région Asie-Pacifique, divers ministères, organisations non-gouvernementales et groupes communautaires participent à la fourniture des services pour la petite enfance. L'implication de plusieurs ministères se traduit fréquemment par la fragmentation, le chevauchement et la duplication des services, et par une dilution des responsabilités. C'est pourquoi certains pays de la région ont désigné un ministère chef de file, généralement celui de l'éducation, pour coordonner et mettre en œuvre les prestations destinées à la petite enfance.

**Financement.** Dans la plupart des pays de la région, une politique intégrée de financement et de gouvernance des programmes de protection et d'éducation de la petite enfance est généralement absente. Comme dans d'autres régions, tous les gouvernements de la région Asie-Pacifique affectent des fonds plus importants à l'enseignement primaire qu'à l'enseignement préprimaire. Étant donné que l'investissement en faveur de services pour la petite enfance de haute qualité accroît l'efficacité de l'école primaire et a un rendement élevé, les gouvernements devraient veiller à ce que leurs politiques pour la petite enfance présentent un caractère systématique et reçoivent un financement adéquat.

**Chemin restant à parcourir pour atteindre l'Objectif 1.** Des données sur la participation aux établissements d'enseignement préprimaire et sur le pourcentage d'enfants qui, à l'entrée de l'école primaire, ont suivi un enseignement préscolaire sont régulièrement recueillies mais il n'est pas prêté une attention suffisante à la collecte de données exactes sur l'accès et la qualité d'autres formes de services destinés à la petite enfance. Le chemin qui reste à parcourir pour atteindre l'Objectif 1 varie fortement d'un pays à l'autre de la région Asie-Pacifique. Cela s'explique par des différences qui tiennent à : la géographie culturelle ; le niveau de développement économique ; l'étendue de la pauvreté et des inégalités ; les dépenses publiques en faveur de l'éducation et des services pour la petite enfance ; l'intégration sociale, les politiques éducatives et leur degré de mise en œuvre ; et la volonté politique d'atteindre les objectifs de l'Éducation pour tous et du Millénaire pour le développement en 2015.

## 1.1 Contexte et objet du rapport

Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2007, Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance* (UNESCO, 2006 a), mettait en avant plusieurs raisons convaincantes d'investir en faveur des premières années de la vie. Il résumait les données d'enquête sur les bénéfices à court et à long terme des programmes destinés à la petite enfance à la fois pour les enfants eux-mêmes et pour chaque pays, présentait des exemples de services de haute qualité et de politiques nationales efficaces et recommandait des stratégies pour le développement de programmes et politiques efficaces d'éducation et de protection de la petite enfance (EPPE). Ces stratégies comprenaient : adopter une approche holistique de l'EPPE, accorder une plus grande attention aux politiques d'EPPE et à l'intégration de l'EPPE dans les stratégies publiques nationales axées sur l'enfance, désigner un ministère pour coordonner l'EPPE, réglementer et améliorer la qualité des programmes d'enseignement, développer le financement de l'EPPE, cibler les enfants les plus vulnérables et les enfants exclus et améliorer le suivi de l'EPPE et de ses effets sur les résultats de l'école primaire.

Prenant pour point de départ le *Rapport mondial de suivi 2007*, ce rapport examine les progrès accomplis en matière de protection et d'éducation de la petite enfance dans la région Asie-Pacifique pour servir de document d'information lors de la première Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance, qui aura lieu à Moscou (Fédération de Russie) en septembre 2010. Il analyse dans quelle mesure une EPPE holistique, intégrée et inclusive apparaît dans la législation, les politiques et les cadres de mise en œuvre de la région Asie-Pacifique. Il présente en outre des exemples spécifiques tirés des pays de la région et s'efforce de mettre en lumière les évolutions régionales/sous-régionales au regard des tendances mondiales en ce domaine.

Ce rapport couvre 46 des 48 pays inclus dans le Groupe régional de l'UNESCO pour l'Asie Pacifique ; les deux pays non inclus sont la Fédération de Russie et la Turquie. La région Asie-Pacifique comprend des pays appartenant au monde majoritaire et au monde minoritaire et qui diffèrent fortement en termes de géographie culturelle, de croyances socioculturelles, de niveau de développement, de profil démographique, de système politique et d'engagement gouvernemental en faveur des services pour la petite enfance.

Compte tenu de cette diversité, il est sans doute prudent de privilégier les tendances à l'échelon sous-régional pour étudier le développement de l'EPPE dans la région depuis la publication du *Rapport mondial de suivi 2007*. Les sous-régions utilisées sont présentées dans le tableau 1.1. Le rapport s'efforce de présenter des exemples tirés de sous-régions et de pays différents. Cependant, la quantité d'information disponible sous forme de rapports nationaux et sous-régionaux, de documents d'enquête et de statistiques est variable et, dans le cas de certains pays, le manque d'information n'a pas permis de présenter des exemples.

**Tableau 1.1 : Sous-régions de la région Asie-Pacifique**

Sous- régions	Pays
Sous-région du Mékong	Cambodge* ; RDP Lao* ; Myanmar* ; Thaïlande* ; Viet Nam*
Sous-région de l'Asie du Sud Est insulaire	Brunei Darussalam ; Indonésie* ; Malaisie* ; Philippines* ; Timor-Leste
Sous-région de l'Asie du Sud	Bangladesh* ; Bhoutan* ; Inde* ; Îles Maldives* ; Népal* ; Sri Lanka* ; Pakistan*
Sous-région de l'Asie occidentale	Afghanistan ; Iran

Sous- régions	Pays
Sous-région de l'Asie centrale	Kazakhstan* ; Kirghizistan* ; Tadjikistan* ; Turkménistan* ; Ouzbékistan*
Sous-région de l'Asie orientale	Chine* ; République démocratique populaire de Corée ; Mongolie
Sous-région du Pacifique	Îles Cook* ; Fidji* ; Kiribati ; Îles Marshall* ; Micronésie ; Nauru ; Niue ; Palaos ; Papouasie- Nouvelle-Guinée ; Samoa* ; Îles Salomon ; Tonga ; Tuvalu ; Vanuatu
Pays développés	Australie ; Japon ; Nouvelle-Zélande ; République de Corée ; Singapour
Autres	Fédération de Russie ; Turquie (pays non inclus dans ce rapport régional)

\*Pays ayant préparé un rapport national en vue de l'évaluation à mi-parcours de l'EPT.

## 1.2 Objectif 1

### **Objectif 1 de l'Éducation pour tous :**

« Développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance. »

Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000)

La Déclaration de Jomtien (UNESCO, 1990) affirme que « l'apprentissage commence dès la naissance » et que l'éducation de base commence bien avant l'entrée à l'école. Il s'agit là d'un aspect essentiel de la compréhension de la petite enfance qui implique d'intégrer l'EPPE dans les attributions du système général d'éducation. Les services pour la petite enfance ont connu une expansion limitée dans les pays en développement pendant la décennie qui a suivi la Déclaration de Jomtien mais l'attention accordée à la petite enfance a été maintenue. Dix ans plus tard, en 2000, les gouvernements de 164 pays ont adopté le Cadre d'action de Dakar (UNESCO, 2000) qui est axé sur la réalisation des six objectifs de l'Éducation pour tous (EPT). De façon tout à fait appropriée, le **premier objectif** du Cadre d'action de Dakar vise à développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés. La communauté internationale a aussi adopté en 2000 huit Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD) qui résument les attentes des dirigeants mondiaux dans les domaines de la pauvreté, de la santé infantile et maternelle, de la nutrition, de l'éducation et de la lutte contre les maladies. Les cinq premiers des ces objectifs : réduire l'extrême pauvreté et la faim, assurer l'éducation primaire pour tous, promouvoir l'égalité et l'autonomisation des femmes, réduire la mortalité infantile et améliorer la santé maternelle, ainsi que d'autres objectifs, sont étroitement liés à l'Objectif 1 de l'Éducation pour tous. Il est clair, en effet, que la prestation de services complets, holistiques, intégrés et de haute qualité à tous les jeunes enfants et à leurs familles aidera à la réalisation des cinq premiers OMD.

## 1.3 Que faut-il entendre par « protection et éducation de la petite enfance » ?

### 1.3.1 Problèmes de définition

Certaines organisations professionnelles qui s'occupent de la petite enfance comme le Groupe consultatif sur les soins à la petite enfance et le développement du jeune enfant, l'Organisation

mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) et la *National Association for the Education of Young Children* basée aux États-Unis considèrent que la période de la petite enfance s'étend de la naissance à l'âge de 8 ans. Toutefois, la plupart des autres organisations considèrent que la période de la petite enfance va de la naissance à l'entrée à l'école primaire qui, dans la plupart des pays, a lieu à l'âge de 6 ou 7 ans.

Des expressions différentes comme « éducation et la protection de la petite enfance » (EPPE), « développement de la petite enfance » (DPE), « éducation et accueil des jeunes enfants » (EAJE), « protection et développement de la petite enfance » (PDPE) et « soins aux jeunes enfants pour assurer leur survie, leur croissance et leur développement » sont utilisées pour décrire les services destinés à la petite enfance. Ces expressions reflètent les finalités différentes des services ainsi que le groupe d'âge couvert.

L'UNESCO emploie l'expression « éducation et protection de la petite enfance » (EPPE) pour désigner les services qui s'adressent aux enfants de la naissance jusqu'à l'entrée dans le cycle d'éducation primaire. Ces services peuvent être fournis dans un cadre formel, par exemple dans une école primaire ou une institution préscolaire, ou dans un contexte informel ou non-formel comme celui offert par les programmes d'éducation parentaux, les services à domicile et les centres communautaires ou certains établissements préscolaires. Compte tenu des besoins des enfants appartenant à ce groupe d'âge, les services d'EPPE ont une portée beaucoup plus étendue que la protection et l'éducation de l'enfant. Ils reposent sur une approche holistique et couvrent en particulier : la santé, la nutrition et l'hygiène ; le développement cognitif, social, affectif et physique ; et la protection sociale. Ils englobent en outre des mesures de soutien aux familles telles que l'apport complémentaire de micronutriments pour améliorer la santé maternelle et infantile, l'aide psychosociale aux familles, les programmes visant à promouvoir la sécurité alimentaire des ménages, les congés parentaux d'éducation et les allocations de jeune enfant.

D'autres organismes internationaux de développement appellent EPPE, DPE ou PDPE les services holistiques convergents de santé, de nutrition, d'aide à la famille, d'éducation et de protection des enfants depuis la naissance jusqu'à l'âge de 8 ans. On notera que, bien qu'employée couramment pour désigner les services holistiques intégrés, l'expression « développement de la petite enfance » (DPE) s'applique en fait au processus de développement des premières années. Par conséquent, les services EPPE, DPE et PDPE comprennent tous des interventions de type parental en direction des enfants de moins de 3 ans et des programmes de préparation à l'école pour les enfants de moins de 6 ans n'ayant aucune expérience de la préscolarité. D'autre part, l'expression « éducation de la petite enfance » (EPE) est utilisée de façon interchangeable avec « enseignement préscolaire » (EPScol) ou « enseignement préprimaire (EPprim) et couvre les services s'adressant aux enfants de 3 à 6 ans. Ce type d'enseignement préprimaire a normalement pour but de préparer les enfants à l'enseignement primaire formel (Choi, 2006).

Pour compliquer encore les choses, beaucoup de pays appellent EPPE, PDPE ou DPE des services qui s'adressent en fait aux enfants de 3 à 6 ans. Ces services pourraient être qualifiés de façon plus exacte de « services préscolaires ». Néanmoins, dans ce rapport, à des fins de compatibilité avec les appellations qu'utilisent les gouvernements des pays considérés, nous employons les termes EPPE, ECE ou EPScol pour désigner les services d'enseignement préprimaire.

Une autre difficulté tient au fait que l'EPPE n'a pas l'évidence conceptuelle de l'éducation primaire. Tout le monde sait ce qu'est une école mais l'EPPE enjambe les frontières entre de nombreuses disciplines puisqu'elle couvre à la fois la santé, l'hygiène, les installations sanitaires, la nutrition, la psychologie de l'enfant et l'éducation. En outre, du point de vue des politiques gouvernementales, l'EPPE relève de nombreux ministères et elle court par conséquent le risque de n'être rattachée à aucun, le financement, la prestation des services, la coordination et l'administration se trouvant englués dans plusieurs niveaux superposés d'inertie administrative.

### 1.3.2 Perspectives régionales

Dans un grand nombre de sous-régions d'Asie, l'idée répandue selon laquelle ce sont les familles et non les pouvoirs publics qui ont la responsabilité des enfants en bas âge est un obstacle au développement de l'EPPE. En effet, dans beaucoup de pays asiatiques, la population préfère rester à distance prudente des représentants de l'administration publique et aucun mouvement de fond ne s'exprime dans ces pays en faveur de prestations d'EPPE fournies avec l'aide du gouvernement. Il est difficile pour les individus de représenter les avantages de services dont eux-mêmes et les membres de leur entourage n'ont jamais bénéficié. L'Asie, cependant, comprend de très nombreux pays, dont cinq des pays les plus peuplés du monde : la Chine, l'Inde, l'Indonésie, le Pakistan et le Bangladesh. Répondre aux besoins d'EPPE de jeunes enfants si nombreux nécessite par conséquent que l'État intervienne pour étendre l'accès aux services d'EPPE et apporte une aide aux ménages pour les inciter à adopter des pratiques positives de soins familiaux. En Asie centrale, par contre, s'est développé pendant l'époque soviétique un état d'esprit conduisant à envisager essentiellement l'éducation des enfants comme la responsabilité de l'État. Au lieu de vouloir s'occuper eux-mêmes des besoins des enfants en bas âge à la maison, de nombreux parents d'Asie centrale attendent de l'État qu'il leur fournisse des services d'EPPE.

Comme le montrent les tableaux 1.2 à 1.7, les appellations des services destinés à la petite enfance varient énormément d'une sous-région à l'autre et d'un pays à l'autre à l'intérieur de chaque sous-région : « EPPE » (Inde, Myanmar), « PDPE » (Cambodge, RDP Lao, Philippines, Sri Lanka, Thaïlande), « ECE » (Indonésie, Îles Cook, Fidji, Îles Marshall), « ECC » (Viet Nam), « DPE » (Népal) et « enseignement préscolaire » (Chine, républiques d'Asie centrale) servent notamment à désigner les services destinés aux enfants en bas âge avant l'entrée à l'école.

**Tableau 1.2 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts dans le delta du Mékong**

Pays	Définition des services et groupes d'âge couverts
Cambodge	PDPE (de la conception à l'âge de 6 ans), principalement services de l'État ou des collectivités locales, services à domicile ou services d'établissements préscolaires privés (de 3 à moins de 6 ans)
RDP Lao	PDPE, notamment crèches (0 à 2 ans), éducation préprimaire (3 à 5 ans) dans des jardins d'enfants, à l'école et dans d'autres lieux
Myanmar	EPPE (0 à 5 ans) ; enseignement préscolaire (3 à 5 ans) : programmes de l'État, des ONG ou autres ; éducation des enfants en bas âge et garderies (moins de 3 ans)
Thaïlande	PDPE (0 à 5 ans)
Viet Nam	Protection et éducation (0 à 6 ans), y compris crèches (0 à 3 ans), jardins d'enfants (3 à 5 ans) et un programme préscolaire d'un an (à 5 ans)

Sources : Gouvernement Royal du Cambodge (2010) ; Ministère de l'éducation, République démocratique populaire lao (2008) ; Union du Myanmar (2007) ; Bureau du Conseil de l'éducation, Ministère de l'éducation du Gouvernement royal de Thaïlande (2008) ; Noonan (2008).

**Tableau 1.3 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts en Asie centrale**

Pays	Définition des services et groupes d'âge couverts
Kazakhstan	EPScol (0 à 7 ans), y compris préscolarité (5 à 6 ans), protection et apprentissage précoce (1 à 5 ans) basés dans des jardins d'enfants, des mini-centres de puériculture, à l'école ou dans la famille
Kirghizistan	EPScol et garderies (0 à 7 ans) : l'accent est mis sur l'enseignement préscolaire (3 à 7 ans) en jardins d'enfants publics avec développement nouveau sur la base de modèles basés dans la communauté
Tadjikistan	EPScol (1 à 7 ans), principalement dans les jardins d'enfants publics ; nouveau développement des programmes basés à l'école et dans la communauté (5 à 6 ans)
Turkménistan	EPScol (1 à 7 ans), notamment établissements préscolaires (3 à 7 ans), garderies de jour (1 à 3 ans) et centres d'éducation parentale, en particulier là où n'existent pas d'établissements préscolaires
Ouzbékistan	EPScol (3 à 6/7 ans), aujourd'hui accessible plus largement (1 à 6 ans) afin de remplir les places disponibles dans les établissements préscolaires <sup>2</sup> .

Sources : Ministère de l'éducation et des sciences de la République du Kazakhstan (2008) ; Ministère de l'éducation de la République du Tadjikistan (2007) ; Ministère de l'éducation du Turkménistan (sans date) ; Ministère de l'éducation publique de la République d'Ouzbékistan (2007) ; Ministère de l'éducation et des sciences de la République du Kazakhstan (2008) ; UNESCO (2008 b).

**Tableau 1.4 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts dans le Pacifique**

Pays	Définition des services et groupes d'âge couverts
Îles Cook	ECE (3/4 à 5 ans), comprenant des centres pour la petite enfance basés dans les écoles primaires et un centre privé
Fidji	ECE (à 5 ans)
Îles Marshall	ECE (4 à 5 ans), y compris des maternelles basées dans les écoles (à 5 ans) et un nombre réduit de pré-maternelles dans des écoles privées
Samoa	ECE (3 à 5 ans), centres basés dans les églises, les centres communautaires ou à domicile

Sources : Secrétariat du Ministère de l'éducation des Îles Cook (2008) ; Ministère de l'éducation, du patrimoine national, de la culture et des arts du Gouvernement de Fidji (2008) ; Ministère de l'éducation de la République des Îles Marshall (sans date) ; Ministère de l'éducation, des sports et de la culture du Gouvernement de Samoa (2007).

<sup>2</sup> L'augmentation du nombre de places dans les établissements préscolaires est attribuée à : l'allongement du congé de maternité qui peut durer jusqu'à trois ans, l'augmentation des crédits alloués au secteur préscolaire et le développement du secteur privé.



**Tableau 1.5 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts en Asie du Sud**

<b>Pays</b>	<b>Définition des services et groupes d'âge couverts</b>
Bangladesh	EPPE (3 à 5 ans), dans des classes préprimaires basées à l'école, des classes communautaires dans les locaux scolaires et des programmes à domicile
Bhoutan	PDPE, y compris des garderies privées (seulement 211 enfants inscrits). Ce service est distinct de la classe préprimaire (6 ans)
Inde	EPPE (0 à 6 ans), comprenant toute une gamme de programmes publics, privés ou parrainés par des ONG, des crèches pour les mères qui travaillent et une section préprimaire dans les écoles (3 à 6 ans)
Maldives	EPprim (4 à 6 ans), incluant des centres préscolaires et un programme de premier apprentissage traditionnel à domicile, en sus d'initiatives d'éducation non-formelles et dans la communauté
Népal	DPE (0 à 5 ans), y compris des classes préprimaires basées à l'école, dans la communauté ou privées et des écoles maternelles
Pakistan	ECE (3 à 5 ans), y compris des classes préprimaires organisées dans les écoles et des classes préscolaires privées ; des efforts sont en cours pour rétablir formellement une classe préprimaire comme première année de l'école primaire
Sri Lanka	PDPE (conception à 5 ans), y compris des centres publics, privés ou gérés par des ONG pour le développement de la petite enfance et des classes préscolaires (principalement de 3 à 5 ans), qui sont différentes des garderies et des crèches conçues simplement pour accueillir les enfants de parents qui travaillent

Source : Jennings (2008).

**Tableau 1.6 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts en Asie du Sud-Est insulaire**

<b>Pays</b>	<b>Définition des services et groupes d'âge couverts</b>
Indonésie	ECE (0 à 6 ans mais axé surtout sur les 3 à 6 ans), principalement sous forme privée, y compris classes de maternelle basées à l'école (5 à 6 ans), soins informels ou basés dans la communauté (3 à 6 ans), programmes d'enseignement du Coran et éducation des familles
Malaisie	EPPE (0 à 6 ans mais axé surtout sur les 5-6 ans), y compris des classes préscolaires conçues comme une extension de l'école primaire (5 à 6 ans) et des garderies sur le lieu de travail et dans la communauté (0 à 4 ans)
Philippines	PDPE (0 à 6 ans), y compris des services de soutien et d'éducation des parents (0 à 6 ans), des classes préscolaires (5 à 6 ans), des garderies (3 à 4 ans) et, pour les enfants entrant dans le primaire sans expérience préscolaire, un programme préparatoire de 8 semaines juste avant l'école primaire

Sources : Caoli-Rodriguez (2008) ; Secrétariat de l'Éducation pour tous, Ministère de l'éducation, République d'Indonésie (2007) ; Ministère de l'éducation, Malaisie (2008) ; Gouvernement des Philippines (2000).

Dans certains pays d'Asie du Sud, les services pour la petite enfance s'adressent aujourd'hui aux enfants depuis la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans, qui marque l'entrée dans le système d'enseignement primaire formel. Cependant, à l'exception du programme de Services intégrés pour le développement de l'enfant lancé en Inde en 1975, l'intérêt de regrouper les interventions dans le domaine de la santé et de l'éducation n'est reconnu que depuis peu. Le Bangladesh, le

Népal et le Sri Lanka privilégient aussi aujourd'hui les services intégrés reposant sur une approche holistique et fournis dans toute une gamme de contextes différents. En revanche, le Bhoutan, les Îles Maldives, et le Pakistan continuent à mettre surtout l'accent sur l'éducation préscolaire. Cependant, d'après le *Rapport mondial de suivi 2010* (UNESCO, 2009 a), les Îles Maldives et le Pakistan ont mis en place des programmes de protection et d'éducation s'adressant aux enfants de moins de 6 ans. Les républiques d'Asie centrale ont toutes hérité de l'époque soviétique des jardins d'enfants accueillant les enfants de 1 à 7 ans et reposant sur une approche plus holistique. Dans cette région, les jardins d'enfants sont soumis à des normes de soins, d'éducation et de nutrition et disposent d'un personnel enseignant et médical à plein temps mais, sous l'effet des difficultés économiques liées à la transition politique, l'accès et la qualité ont brutalement diminué. L'expression d'« enseignement préscolaire » désigne dans ces pays la gamme complète des services mais, depuis les efforts récents pour créer des programmes à temps partiel axés sur l'apprentissage précoce, de nouvelles appellations apparaissent. En revanche, il n'existe aucun service pour les moins de 3 ans dans les îles du Pacifique couvertes dans cette étude.

Le tableau 1.7 montre les appellations des services pour la petite enfance dans les pays développés de la région. Pendant les dernières années, la Nouvelle Zélande et la République de Corée ont pris des mesures pour accroître rapidement l'accès à ces services. Les services pour la petite enfance se sont aussi développés en Australie et au Japon mais pas dans les mêmes proportions qu'en Nouvelle-Zélande et en République de Corée (UNICEF, 2008 ; UNESCO, 2009 a).

**Tableau 1.7 : Appellations des services pour la petite enfance et groupes d'âge couverts dans les pays développés**

Pays	Définition des services et groupes d'âge couverts
Australie	ECCE (0 à 5 ans), y compris garderies de jour et programmes de crèches familiales (0 à 5 ans), services de soins occasionnels et services multifonctionnels pour aborigènes (0 à 12 ans mais accueillant principalement les moins de 6 ans) ; services multifonctionnels flexibles pour les enfants des régions rurales ou isolées ; terrains de jeu (0 à 5 ans) et classes préscolaires (3 à 5 ans)
Nouvelle-Zélande	ECE (0 à 6 ans) ; il existe deux types de services ECE : les services dirigés par des enseignants comme les centres d'éducation et de soins (de la naissance à l'âge de la scolarité ou visant des enfants d'âge spécifique), les jardins d'enfants (de la naissance à l'âge de la scolarité) et les services d'éducation et de soins à domicile ; les services dirigés par les parents, y compris les centres de jeux, <i>Te Kōhanga Reo</i> , les groupes de jeux, <i>Ngā Puna Kōhungahunga</i> et les groupes d'enfants en bas âge des îles du Pacifique. Il existe aussi une école par correspondance et des services d'éducation spécialisés.
Japon	ECE (0 à 5 ans) comprenant crèches (0 à 5 ans) et jardins d'enfants (3 à 5 ans)
République de Corée	ECE (0 à 5 ans) avec équipements de garderie (0 à 5 ans) et jardins d'enfants (3 à 5 ans)
Singapour	PDPE (0 à 6 ans) incluant jardins d'enfants (4 à 6 ans) et centres de garderie (0 à 6 ans)

Sources : OCDE (2001) ; Kim et Na (2003) ; Choo (2009).

**DEUXIÈME PARTIE**

**FACTEURS AFFECTANT LA RÉALISATION DE L'OBJECTIF 1  
DANS LA RÉGION ASIE-PACIFIQUE**

Dans cette deuxième partie, nous examinons les facteurs qui agissent sur les progrès accomplis vers la réalisation de l'Objectif 1 dans les différents pays et sous-régions. Ces facteurs comprennent : la géographie culturelle, les caractéristiques démographiques, le niveau de développement économique, l'étendue de la pauvreté et des inégalités, ainsi que la crise économique mondiale.

## 2.1 Géographie culturelle

L'Asie compte 3,5 milliards d'habitants appartenant à plus d'un millier de groupes ethniques différents, parlant plus de 1.600 langues et pratiquant des religions différentes. La géographie physique de l'Asie englobe aussi tous les types de paysages : montagnes imposantes et terres planes, terrains à la végétation luxuriante et déserts arides, villes surpeuplées et hameaux isolés. Une telle diversité géographique, religieuse, ethnique et linguistique ne va pas sans créer différents obstacles. Les obstacles sociaux, par exemple, se traduisent par l'exclusion de certains groupes sociaux et certaines castes de l'éducation et de nombreuses autres activités sociales ; les obstacles de genre ont des incidences négatives sur la participation des filles à l'éducation ; les obstacles ethniques et linguistiques entraînent la discrimination de certains groupes ethniques minoritaires, leur exclusion du système scolaire et leur discrimination à l'intérieur de l'école ; les obstacles géographiques rendent difficile l'accès à certaines localités telles que les communautés de montagne ou les communautés insulaires isolées ; enfin, les enfants et adultes atteints de handicaps physiques ou mentaux se heurtent aussi à des obstacles importants.

Les nations du Pacifique sont disséminées sur plus de 30 millions de kilomètres<sup>2</sup> et la sous-région est divisée en trois groupes de pays sur la base de critères culturels, ethniques et linguistiques.

On trouvera ci-dessous un aperçu général de la géographie culturelle de certaines des sous-régions, qui est tiré des rapports sous-régionaux d'évaluation à mi-parcours de l'EPT (Caoli-Rodriguez, 2008 ; Jennings, 2008 ; Noonan, 2008 ; UNESCO, 2008 a).

Les **États d'Asie centrale** du Kazakhstan, Kirghizistan, Tadjikistan, Turkménistan et Ouzbékistan partagent une même histoire puisqu'ils faisaient tous partie de l'ex-Union soviétique avant leur accès à l'indépendance dans les années 1990. La langue russe, par exemple, est largement utilisée dans ces pays et est toujours langue officielle au Kazakhstan et au Kirghizistan. Ces pays, néanmoins, diffèrent fortement par la taille de la population qui va de 5 millions d'habitants au Kirghizistan à 27 millions en Ouzbékistan. Ils se distinguent également par les dimensions physiques, les ressources naturelles, les indicateurs de développement humain et les choix politiques. Des différends sont d'ailleurs apparus entre certains d'entre eux au sujet des ressources en eau et en énergie, ce qui entrave le libre-échange et conduit à des tensions dans les relations entre États.

L'Asie du Sud-Est comprend deux sous-régions géographiques : l'Asie du Sud-Est insulaire et l'Asie du Sud-Est continentale. L'**Asie du Sud-Est insulaire** inclut les îles/pays péninsulaires suivants : Brunei Darussalam, Indonésie, Malaisie, Philippines, Singapour et Timor-Leste. Elle englobe une gamme étendue de paysages géographiques différents qui déterminent le mode de vie des habitants. La sous-région comprend, par exemple, des forêts tropicales, des mangroves, des plaines fertiles et des îles de corail.

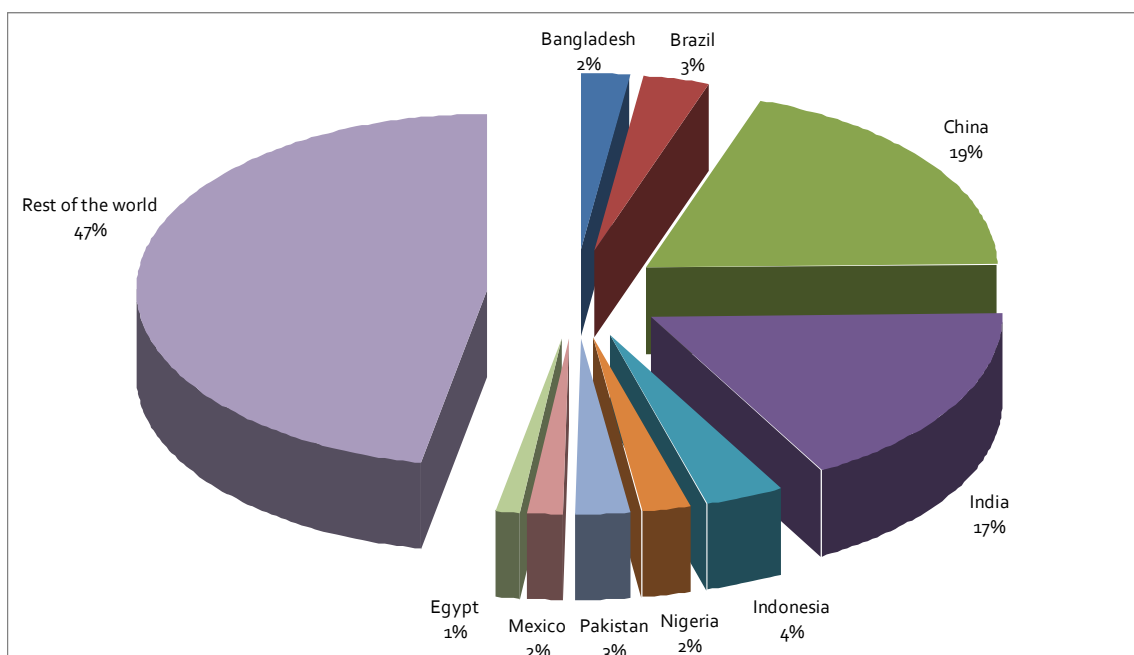
« Les habitants de l'Indonésie actuelle (à l'exception de son extrémité orientale), de la Malaisie, des Philippines, de Brunei Darussalam et de Timor-Leste partagent un même patrimoine culturel et linguistique austronésien (...). Environ 700 langues sont parlées en Indonésie. La langue officielle est le *bahasa indonesia* qui est aussi la langue d'enseignement à tous les niveaux du système éducatif (...). La société malaise se compose de malais indigènes et d'immigrants chinois et indiens. La population malaise comprend en tout plus de 60 groupes ethniques ou distincts sur le plan culturel (...). Les bumiputera (...) représentent 65,9 % de la population de la Malaisie. Les non-bumiputera comprennent

principalement des personnes d'ascendance chinoise (5,3 %), indienne (7,5 %) ou autre (1,3 %). La langue officielle est le *bahasa malaysia* mais environ 140 autres langues sont parlées en Malaisie, y compris le chinois et le tamoul (...). Les Philippines comptent environ 78 groupes ethniques parlant 170 langues et dialectes différents. Près de 87 % des habitants appartiennent aux groupes majoritaires (...). 6 % environ appartiennent à des groupes islamiques (...) tandis qu'environ 6,5 % se répartissent entre les autres groupes indigènes (...) » (UNESCO, 2008 c, p. 7.).

L'islam est la religion dominante en Indonésie et en Malaisie. Environ 88 % des Indonésiens sont musulmans, de même que la plupart des Malais. Aux Philippines, cependant, les musulmans constituent un groupe minoritaire représentant environ 6 % de la population. Les autres religions pratiquées dans la région incluent le christianisme et l'hindouisme. L'appartenance religieuse a des incidences sur la taille des familles. En Malaisie, par exemple, les familles musulmanes sont généralement plus nombreuses que les familles chinoises ou hindoues.

L'Asie du Sud-Est continentale, appelée dans ce rapport **sous-région du Mékong**, comprend le Cambodge, la RDP Lao, Myanmar, la Thaïlande et le Viet Nam. Elle abrite une diversité ethnique, linguistique et politique très importante. Avant le début du XVIII<sup>e</sup> siècle, époque à laquelle a été fixé le tracé des frontières politiques, les peuples khmer, lao, birman, thaï et vietnamien avaient établi des royaumes et des États puissants dans les basses terres des régions côtières du Cambodge, de la RDP Lao, de Myanmar, de la Thaïlande et du Viet Nam. Les régions forestières et montagneuses étaient habitées par des groupes tribaux semi-autonomes ; les peuples indigènes vivaient en général dans les basses terres centrales et les populations appartenant aux ethnies malaises et moken dans les régions côtières du sud. Malgré les différences ethnolinguistiques à l'intérieur de la région du Mékong, des facteurs contextuels expliquent certaines similarités entre les régions de terres basses et les régions côtières de ces pays : premièrement, les plaines centrales et les zones côtières ont subi une forte influence de la culture chinoise et de la culture indienne ; deuxièmement, ces régions sont toutes habitées par des communautés agricoles qui pratiquent surtout la culture du riz sur terres humides.

Comme les autres sous-régions, l'**Asie du Sud** présente une diversité topographique, ethnique, linguistique et religieuse très importante. La sous-région de l'Asie du Sud comprend le Bangladesh, le Bhoutan, l'Inde, les Îles Maldives, le Népal, le Sri Lanka et le Pakistan. Elle compte 1,5 milliard d'habitants, soit près d'un quart de la population mondiale. La densité de population est très élevée dans cette partie du continent asiatique. Bien qu'elle n'occupe que 10 % du continent asiatique, cette sous-région abrite 40 % de ses habitants. La taille de la population varie très fortement selon les pays puisque l'Asie du Sud inclut trois des neuf pays à forte population (E-9). Les données correspondant à ces pays pèsent d'ailleurs fortement sur les moyennes mondiales : le pourcentage d'enfants non scolarisés au niveau mondial a par exemple baissé à cause des mesures introduites en Inde en vue de la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous. Cependant, la sous-région de l'Asie du Sud comprend aussi deux pays qui comptent moins d'un million d'habitants (Bhoutan, Îles Maldives).

**Figure 2.1 : Pays à forte population (E-9)**

La majorité des habitants de l'Asie du Sud sont d'ascendance indo-aryenne ou dravidienne mais la région présente une diversité ethnolinguistique considérable. Plus de 500 langues y sont parlées et la population des pays est mixte sur le plan ethnique et linguistique. Les trois principales religions pratiquées en Asie du Sud sont l'hindouisme, l'islam et le bouddhisme. L'hindouisme domine en Inde et au Népal. Au Sri Lanka et au Bhoutan, la majorité des habitants pratique le bouddhisme, tandis qu'au Pakistan, au Bangladesh et dans les Îles Maldives, la majorité de la population pratique l'islam. Ces pays comptent aussi un nombre important de personnes de confession chrétienne, sikh ou autre. Le Pakistan est une république islamique mais les autres États sont des États laïques.

La Chine est un pays immense qui a des frontières terrestres communes avec 14 États et des frontières maritimes communes avec 8 États. Le territoire de la Chine est incliné de l'ouest vers l'est, les montagnes, plateaux et collines représentant 67 % de la superficie totale du pays, les bassins et les plaines 33 %. La Chine est le pays le plus grand et le plus diversifié sur le plan ethnique de l'**Asie orientale**. Environ 90 % de ses 1,3 milliard d'habitants appartiennent à l'ethnie Han, le reste de la population se répartissant entre 56 groupes ethniques minoritaires. Il existe en Chine plus de 80 langues parlées et environ 30 langues écrites. Le chinois est la langue qui compte le plus grand nombre de locuteurs. La langue des Hans, ou chinois standard moderne (putonghua), est la langue officielle du pays et est largement utilisée.

La population urbaine de la Chine augmente depuis plusieurs années au rythme de 1 % par an. En 2005, 43 % environ de la population vivait dans des zones urbaines et le reste dans des zones rurales ; le nombre de migrants vivant dans les villes se situait autour de 147 millions. On prévoit que, pendant la prochaine décennie, 300 millions de personnes supplémentaires quitteront les régions rurales pour venir s'installer dans les villes. Ces migrations soumettent évidemment à rude épreuve les services publics des villes. Même lorsque les migrants adultes trouvent un travail en ville, l'État doit relever le défi d'assurer à ces migrants l'accès aux services médicaux, aux soins de santé, à la sécurité sociale et aux services éducatifs pour leurs enfants (*Chinese National Centre for Education Development Research* et Commission nationale chinoise pour l'UNESCO, 2008). On notera que la Chine et la République démocratique populaire de Corée, qui font partie de la sous-région d'Asie orientale, sont les deux seules économies socialistes de la région Asie-Pacifique.

La sous-région du Pacifique comprend 7 500 îles dont moins de 550 sont habitées. Elle comprend trois entités différentes sur le plan culturel et ethnolinguistique : la Mélanésie (à l'ouest), la Polynésie, (au sud-est) et la Micronésie (au centre et au nord). L'océan occupe près de 98 % des 30 millions de kilomètres<sup>2</sup> qui constituent la région des îles du Pacifique et les nations insulaires du Pacifique présentent donc une « géographie dispersée » (UNESCO, 2003).

« Même à l'intérieur de nombreux pays du Pacifique, les populations sont fortement dispersées. Les États fédérés de Micronésie, par exemple, comprennent 607 îles disséminées sur une étendue de 2,5 millions de kilomètres<sup>2</sup>. L'isolement dans le Pacifique a été qualifié de « tyrannie de la distance ». La géographie des pays du Pacifique rend l'administration, la communication et la fourniture des services de base complexes et coûteuses. Les îles sont vulnérables à certaines catastrophes naturelles comme les cyclones, les ouragans, la sécheresse, les raz-de-marée et, dans certains cas aussi, les éruptions volcaniques. Les atolls habités sont particulièrement vulnérables en cas de montée du niveau de la mer. Ces facteurs affectent le développement de la région Pacifique. La question des flux de financement pèse aussi sur le processus de développement de la région. Les principales institutions de financement évitent en effet parfois la région Pacifique. Cela tient à divers facteurs comme la taille réduite des populations du Pacifique. Le manque de compréhension des problèmes de développement du Pacifique joue aussi un rôle à cet égard » (UNESCO, 2003, p. 1).

### 2.1.1 Caractéristiques démographiques

Les pays de la région pris en compte dans ce rapport se distinguent fortement par la taille démographique qui, selon les données de 2007, va de 2 000 habitants à Niue à 1 328 630 000 en Chine (UNESCO, 2009 a). On observe aussi à l'intérieur de la région de fortes variations du taux de croissance du groupe d'âge des enfants de moins de 4 ans. Le taux de croissance moyen de ce groupe d'âge était de 0,1 % au niveau mondial en 2000-2005 et de 0,5 % en 2005-2010. Alors que les chiffres mondiaux révèlent une légère tendance à l'augmentation des naissances, le taux de croissance de la population des pays de la région Asie-Pacifique a en général baissé au cours des dix dernières années. L'évolution la plus brutale s'est produite à Timor-Leste<sup>3</sup>, ce qui montre l'impact des situations d'après-conflit. On note cependant quelques exceptions à cette tendance. En effet, si certains des pays plus développés comme Singapour et la République de Corée<sup>4</sup> ont enregistré une baisse du taux de natalité, le taux de croissance de la population a augmenté en Iran et aux Îles Maldives<sup>5</sup>.

Une évolution particulièrement inquiétante est le phénomène des « filles manquantes » parmi le groupe d'âge des moins de 6 ans dans certains pays en développement où domine la préférence pour les garçons. En l'absence de pratiques de sélection du sexe de l'enfant, l'écart normal entre les sexes à la naissance est de 105 garçons pour 100 filles (Guilmoto, 2009). On observe un déséquilibre marqué de l'écart entre les sexes au niveau de la petite enfance en Chine et en Inde. En Inde, cet écart, qui était de 927 filles pour 1 000 garçons parmi le groupe d'âge de 0 à 6 ans (*Government of India*, 2001), a commencé à s'améliorer à la naissance depuis 2001 (Sharma et Haub, 2008). Ce déséquilibre est un effet de la discrimination à l'égard des femmes dans la société indienne car il est présent à tous les groupes d'âge. En tant qu'indicateur composite, le ratio entre les sexes reflète certaines pratiques hostiles telles que l'infanticide et le foeticide des filles ainsi que le manque de soins accordés aux filles, par exemple sous forme d'une nutrition et de soins de santé inadéquats, de l'absence partielle ou totale d'éducation, du mariage précoce, des maternités prématurées et d'une alimentation maternelle insuffisante. La préférence pour les garçons, qui résulte de croyances culturelles, sociales et religieuses et de normes sociales, se retrouve à tous les échelons de la société.

<sup>3</sup> Timor-Leste : de 12,3 % (2000-2005) à 3 % (2005-2010).

<sup>4</sup> Singapour : de 4,7 % (2000-2005) à 3 % (2005-2010) ; République de Corée : de 4,7 % (2000-2005) à 1,8 % (2005-2010).

<sup>5</sup> Iran : de 0,2 % (2000-2005) à 3 % (2005-2010) ; Maldives : de 0,4 (2000-2005) à 3,1 (2005-2010).

La Chine connaît aussi un déséquilibre grave entre les sexes. En 2005, l'écart entre les sexes à la naissance était de 114 garçons pour 100 filles. Le ratio entre les sexes est de 115,2 dans les grandes villes, 119,9 dans les villes de plus petite taille et 122,9 dans les régions rurales (Li, 2007) mais le ratio à la naissance est anormalement élevé dans les provinces où les traditions restent vivaces. Dans les provinces du Jiangxi et du Henan, par exemple, l'écart entre les sexes dépasse 140 garçons pour 100 filles dans le groupe d'âge des enfants de 1 à 4 ans (Zhu et Lu, 2009). Cependant, dans la Chine urbaine, du fait de la politique d'enfant unique, les filles jouissent de nombreux privilèges dont ne bénéficiaient pas les filles des générations précédentes puisqu'elles sont le seul enfant de leurs parents.

Alors que certains pays de la région, notamment la Chine, la Corée du Sud, l'Inde, le Pakistan, le Bangladesh, le Népal et le Viet Nam, montrent une forte préférence pour les fils, cette préférence n'existe pas ou seulement sous une forme atténuée en Indonésie, en Thaïlande et au Sri Lanka. Ici encore, on observe de fortes disparités à l'intérieur de chaque pays. La préférence pour les garçons ne semble guère exister en Indonésie, par exemple, sauf parmi deux groupes ethniques particuliers, et est relativement peu affirmée dans les États du sud de l'Inde, alors qu'elle est très forte dans les États du Nord-Ouest (Banister, 2004).

## 2.2 Écarts de développement

### 2.2.1 Développement économique

Environ 900 millions de personnes, soit le quart de la population d'Asie, vivent avec moins de 1,25 dollars par jour au taux d'échange de 2005<sup>6</sup>. Près de la moitié de la population d'Asie vit avec moins de 2 dollars par jour et est donc plus préoccupée de sa nutrition que des soins de santé ou de l'éducation. Une grande partie de ces pauvres est confrontée à des difficultés supplémentaires. Ils habitent dans des taudis, sont des réfugiés ou des personnes déplacées, vivent dans des zones de conflit armé ou sont victimes de catastrophes naturelles. Malheureusement, de telles situations sont fréquemment considérées comme temporaires et cette raison est souvent invoquée pour ne pas fournir de services à ces personnes. Cela étant dit, malgré un niveau de pauvreté élevé, certains pays ont obtenu des progrès spectaculaires du taux d'inscription dans les écoles primaires. Beaucoup reste à faire cependant car la pauvreté, associée à d'autres facteurs, empêche souvent la participation à l'éducation ou est cause d'une assiduité insuffisante pour obtenir une éducation de base durable.

La **sous-région d'Asie centrale** présente un niveau de pauvreté élevé en dépit de la croissance économique ; le Tadjikistan et le Kirghizistan sont les pays les plus pauvres de la région. Le déclin économique brutal qui a suivi la dissolution de l'Union soviétique est aujourd'hui enrayé et on observe une certaine croissance. Cependant, cette croissance ne s'accompagne pas d'une reprise équivalente de l'investissement dans le secteur social et la disparition catastrophique de systèmes de services sociaux auparavant bien huilés continue par conséquent à poser un défi sur le plan du développement de l'enfant et du développement économique. Dans d'autres pays d'Asie centrale, certaines ressources naturelles comme le pétrole et le gaz ont permis une croissance beaucoup plus forte mais qui s'est accompagnée d'une aggravation des disparités.

Les pays de la **sous-région d'Asie du Sud-Est insulaire** ont affiché des taux de croissance variables après la crise financière asiatique de 1997. Le taux de croissance du produit intérieur brut (PIB) agrégé de la sous-région était de 4,3 % pendant la période 2001-2006. L'Indonésie et la Malaisie ont enregistré en moyenne un taux annuel de croissance du PIB de 4,9 % de 2001 à 2006. Les chiffres correspondant pour les Philippines, Singapour et Brunei sont respectivement 4,6 %, 4,7 % et 2,4 %.

<sup>6</sup> L'indicateur international révisé du seuil de pauvreté a été fixé à 1,25 dollars 2005 à parité de pouvoir d'achat (PPA), sur la base des estimations effectuées par la Banque mondiale en 2008.



L'Association des nations de l'Asie du Sud-Est (ASEAN) est considérée dans la région comme une institution très importante pour promouvoir une coopération économique plus étroite entre ses membres et négocier avec les pays plus développés sur les questions économiques et de sécurité. Malgré les gains déjà obtenus sur le plan du développement économique, on considère généralement que les pays de la sous-région ont encore des obstacles à surmonter pour hâter le développement économique, notamment dans le domaine de l'éducation et de la formation, afin de soutenir la concurrence dans une économie mondialisée et de gérer de manière adéquate la taille et la croissance de leurs populations (Caoli-Rodriguez, 2008).

Depuis l'apaisement de certains conflits dans la **sous-région du Mékong** à la fin des années 1980 et au début des années 1990, le Viet Nam, la RDP Lao et le Cambodge se sont transformés d'économies étroitement contrôlées en économies de marché ouvertes. La sous-région du Grand Mékong (GMS) a été créée afin de renforcer l'intégration économique de la sous-région et, en 2006, des projets sous-régionaux d'une valeur de plus de 6,5 milliards de dollars ont été mis en œuvre par les pays de la sous-région (Noonan, 2008).

Après la crise financière asiatique, la Thaïlande, un pays à revenu moyen, a affiché un taux de croissance annuel de 4 à 5 %. En revanche, les économies à faible revenu du Cambodge, de la RDP Lao et du Viet Nam ont enregistré un taux de croissance annuelle de 6 à 10 % depuis 2001. La région a vu une augmentation du niveau de vie et une baisse du taux de pauvreté. En RDP Lao, le taux de pauvreté a diminué de 46 % en 1993 à 31 % en 2005 et, au Viet Nam, de 62 % en 2001 à 36 % en 2006. La croissance économique inégale a bénéficié plus fortement aux populations urbaines qu'aux habitants des régions rurales et entraîné une aggravation des inégalités. Les conséquences sociales et environnementales et l'impact sur la santé du développement économique rapide sont en outre sources de préoccupations (Noonan, 2008).

L'économie de l'**Asie du Sud** a affiché de très bonnes performances pendant les années 1990 et sa croissance a été encore plus forte au début des années 2000. La sous-région connaît maintenant une croissance forte et régulière. En 2005, le PIB moyen du Bangladesh, du Bhoutan, de l'Inde, des Îles Maldives, du Népal, du Sri Lanka et du Pakistan a augmenté de 8,1 %. Les chiffres correspondants pour l'ensemble de l'Asie, les États-Unis et l'Europe sont respectivement de 7,6 %, 3,2 % et 1,3 %. La croissance des exportations a atteint 24,3 % en 2005. Du fait de sa taille, l'Inde représente près de 80 % du PIB de l'Asie du Sud. On présuppose généralement que l'augmentation du taux de croissance de l'Inde bénéficiera à l'avenir aux économies voisines. Il convient de noter que cette croissance a lieu dans un contexte de pauvreté généralisée et d'accroissement des inégalités à l'intérieur de chaque pays. Selon certains économistes, la mise en œuvre de politiques sous-régionales pourrait favoriser les échanges infrarégionaux, soutenir une croissance économique forte et atténuer la pauvreté (Jennings, 2008).

En **Asie orientale**, la Chine a connu une période de croissance économique soutenue et rapide, son PIB ayant augmenté à un taux moyen annuel de 9,7 % entre 1979 et 2006. Depuis l'introduction de la réforme économique dans les années 1970, le niveau de vie a augmenté et la pauvreté a diminué. Cependant, il existe en Chine un déséquilibre économique marqué entre les régions côtières prospères et les régions occidentales sous développées et ce fait est source de préoccupations. D'autre part, avec l'augmentation du coût du travail en Chine, les unités de production émigrent vers des pays où ce coût est plus bas (*Chinese National Center for Education Development Research* et Commission nationale chinoise pour l'UNESCO, 2008).

### 2.2.2 Pauvreté et inégalité

La pauvreté est l'une des causes les plus répandues de désavantage dans l'éducation car le coût de la scolarité se trouve en concurrence avec d'autres dépenses essentielles comme les soins de santé et la nourriture. Des progrès ont été obtenus mais, comme indiqué plus haut, un nombre très élevé de personnes continuent à vivre en situation de pauvreté en Asie. Dans les deux pays les plus peuplés, la Chine et l'Inde, 35 % et 80 % respectivement de la population vit avec moins de 2 dollars par jour. La pauvreté est aussi plus souvent la norme que l'exception en Asie : dans de

nombreux pays, plus de 15 % de la population vit en situation d'extrême pauvreté (avec moins de 1 dollar par jour) et plus de 40 % de la population vit en situation de pauvreté (avec moins de 2 dollars par jour) (UNESCO, 2009 a).

En comparaison avec les autres sous-régions, l'Asie du Sud est la plus mal placée de ce point de vue, la région du Mékong suivant à proche distance. L'Asie du Sud-Est insulaire présente le niveau d'extrême pauvreté le plus bas, bien que 43 % de la population des Philippines et 52 % de la population d'Indonésie vivent en situation de pauvreté. L'extrême pauvreté, mesurée en pourcentage de la population ayant moins de deux années d'instruction, est aussi la plus élevée en Asie du Sud et dans la région du Mékong et la moins élevée en Asie du Sud-Est insulaire. On notera également que les dépenses publiques actuelles de nombreux pays sont bien inférieures au niveau nécessaire pour assurer la réalisation des objectifs de l'Éducation pour tous d'ici 2015 ; le Cambodge, le Pakistan, le Népal et le Bangladesh devraient en effet tripler ces dépenses pour atteindre ces objectifs.

La crise économique récente a eu des incidences négatives sur la poursuite des mesures de lutte contre la pauvreté. Comme indiqué plus haut, la croissance économique de la région a permis de faire reculer la pauvreté mais a aggravé les inégalités entre habitants des villes et habitants des campagnes. Un moyen de mesurer ces inégalités est le ratio des revenus ou des dépenses du groupe le plus riche par rapport au groupe le plus pauvre. Dans la région Asie-Pacifique, la Malaisie et la Chine présentent le coefficient le plus élevé (12) ; dans beaucoup de pays, ce coefficient s'établit entre 5 et 8. L'indice de Gini permet aussi de mesurer le degré d'inégalité de la distribution des revenus dans un pays, un coefficient de 100 signifiant l'inégalité parfaite et un coefficient de 0 l'égalité parfaite. Avec cet indice, la Malaisie et la Chine présentent encore une fois les coefficients les plus élevés (respectivement 49 et 47), certains des pays les plus pauvres (Pakistan, Bangladesh et Inde, par exemple) affichant les coefficients les plus bas (entre 31 et 34). Les coefficients de Gini relativement peu élevés observés dans les pays pauvres ne signalent pas nécessairement une situation d'égalité mais reflètent le caractère très répandu de la pauvreté dans ces pays.

### **2.3 La crise économique mondiale**

La présente section est adaptée du *Rapport mondial de suivi 2010 : les ODM après la crise* (Banque mondiale, 2010). Les indicateurs du développement humain baissent en général plus fortement pendant les mauvaises périodes qu'ils n'augmentent pendant les bonnes périodes mais on ignore encore si la crise économique récente aura un résultat semblable. La tendance en question s'observe lorsqu'une crise est due à des facteurs sociaux, par exemple lorsqu'une situation d'instabilité politique dans un pays entraîne un échec grave des politiques et institutions nationales. La crise récente, cependant, est une crise de confiance du secteur financier et constitue un choc externe (dont la cause se situe à l'extérieur du pays). Son impact en termes de développement humain pourrait donc être moins grave si elle ne dégénère pas en une situation d'instabilité ou de troubles politiques et si les pays parviennent à maintenir en place un filet de sécurité sociale pour compenser la baisse des revenus, tout en maintenant et en renforçant les politiques et les institutions. Néanmoins, la détérioration du développement humain est grave et les perspectives en ce domaine inquiétantes.

On prévoit une augmentation du taux de pauvreté au niveau mondial après la crise mais à un rythme plus lent ; ce taux devrait atteindre 15 % en 2015 au lieu de 14,1 % selon les prévisions antérieures à la crise. Cela laisse à penser que les progrès obtenus dans la lutte contre la pauvreté seront annulés par la crise. Comme indiqué plus haut, la pauvreté a des incidences négatives sur l'accès à l'éducation car le coût de la scolarité est en concurrence avec d'autres dépenses essentielles. Lorsque l'accès à la nourriture et aux soins de santé devient difficile, l'impact sur la petite enfance est encore plus marqué (Banque mondiale, 2010). En effet, les enfants en bas âge sont les plus vulnérables aux conséquences de la pauvreté qui peuvent nuire à

leur croissance et à leur développement, avec des retombées qui affecteront l'ensemble de leur vie. Par exemple :

« La crise alimentaire et le conflit ont des conséquences négatives pour les enfants en Asie du Sud et en Asie occidentale. Au Bangladesh où les prix du riz et du blé ont presque doublé en 2007, on estime qu'un relèvement de 50 % du prix des denrées alimentaires de base se traduit par une augmentation de 25 % de la prévalence de la carence en fer parmi les femmes et les enfants. Au nord du Sri Lanka, 300.000 personnes ont été déplacées par le conflit de 2009 ; 13 % des personnes déplacées avaient moins de 5 ans. D'après une enquête portant sur six des treize camps de personnes déplacées, la malnutrition touche un enfant sur quatre et le retard de croissance modéré ou grave un enfant sur trois » (UNESCO, 2009 c).

Les conséquences de la pauvreté affectent en premier lieu les enfants. Le ralentissement de la croissance économique a un impact négatif sur certains OMD et sur l'accès aux services d'EPPE. En outre, l'analyse de l'évolution de la mortalité des enfants de moins de 5 ans, de l'accès à l'eau potable, de la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire montre que la baisse du taux de croissance économique a des incidences négatives sur tous ces facteurs. Le risque existe, par conséquent, que ces facteurs s'aggravent, avec des conséquences néfastes si la détérioration de l'économie entraîne l'abandon des réformes ou le renversement des politiques.

Le Fonds monétaire international, la Banque mondiale et les banques multilatérales de développement régional ont très fortement renforcé leur aide aux pays en développement. Ces derniers ont aussi pu maintenir pour l'essentiel leur accès aux marchés malgré une certaine augmentation des mesures protectionnistes, évitant ainsi le développement de politiques commerciales non coopératives aux conséquences potentiellement catastrophiques. À la fin 2009, 350 mesures de restriction des échanges avaient été mises en place dans le monde mais les mesures de ce type introduites depuis 2008 n'ont affecté que 0,5 % environ du commerce de marchandises mondial. Cependant, dans le même temps, les mesures correctives commerciales, principalement sous forme de financement supplémentaire des échanges, ont également augmenté, ce qui a permis dans une certaine mesure de contenir la tentation du protectionnisme.

La croissance rapide en Asie orientale, notamment en Chine, a permis de réduire de moitié l'extrême pauvreté depuis 1990. Si l'on met de côté l'objectif de lutte contre la pauvreté, l'Asie orientale a réalisé des progrès notables dans la mise en œuvre des OMD. Elle a obtenu de meilleures performances que les autres sous-régions au regard des objectifs de santé et réalisé des progrès semblables aux autres régions en ce qui concerne l'achèvement de la scolarité primaire, la nutrition, l'accès à l'eau potable et la mortalité maternelle. Ces résultats ont atténué les effets de la crise dans les pays d'Asie orientale.

Les pays d'Asie en développement ont moins été affectés par la crise financière, avec une diminution de 4 % de la croissance du PIB qui est passée de 10,6 % à 6,6 % entre 2007 et 2009, que l'ensemble des économies émergentes et en développement dont la croissance du PIB a chuté de 6 %, passant de 8,3 % à 2,4 % pendant la même période. La reprise anticipée des pays d'Asie en développement ne sera pas aussi forte que celle des économies émergentes et en développement prises globalement, ce qui signale un environnement économique à la croissance plus régulière que d'autres économies émergentes ou en développement. Cela étant dit, la détérioration moins rapide de la croissance est aussi due à la mise en œuvre par les pouvoirs publics de mesures de stimulation exceptionnelles qui entraînent des déficits fiscaux accrus. Alors que les conditions du marché financier s'améliorent, la poursuite des politiques de stimulation sera sans doute nécessaire puisque l'on prévoit que les flux de financement bancaire international et d'investissement direct étranger demeureront peu élevés en 2010. La reprise des échanges internationaux demeure également fragile en dépit de certains signes positifs, le volume des échanges mondiaux enregistré à la fin 2009 restant inférieur à celui d'avant la crise. D'autre part, les mesures adoptées en réponse à la crise ont des répercussions qui ne peuvent être ignorées : l'expansion des déficits fiscaux doit être maîtrisée et la déduction des coûts de l'aide accordée à

des conditions préférentielles, ainsi que le développement rapide des prêts des banques multilatérales, risquent de conduire à de fortes baisses dans les années à venir.

Bien que certaines mesures comme la réorientation des dépenses et la mobilisation des ressources intérieures peuvent aider à atténuer l'impact d'une reprise économique plus lente, seule une croissance économique stable associée à des politiques bien conçues et mises en œuvre et à des institutions stables pourra avoir un effet positif sur la réalisation des OMD. Dans la période intermédiaire actuelle, dont il faut espérer qu'elle nous ramènera à la croissance économique, il est essentiel de renforcer la coopération multinationale dans le domaine des échanges commerciaux et de développer l'aide conformément aux engagements antérieurs, tout particulièrement dans les pays qui doivent faire face à des contraintes financières et à des déficits fiscaux déjà élevés. L'aide est même plus importante aujourd'hui, du fait en partie de l'échec de nombreux gouvernements à faire bénéficier de certaines opportunités les secteurs les plus marginalisés de la société et de la sous-estimation des besoins de financement non couverts.

Il est vital que cette aide soit fournie avant que les pressions économiques ne transforment la crise actuelle, qui est avant tout financière, en une crise à long terme du développement humain. Le risque immédiat est que, sans une augmentation de l'aide, les gouvernements se trouvent dans l'incapacité de mettre en œuvre les projets de dépenses liés à certains objectifs de l'éducation de base.

Outre la crise économique mondiale, plusieurs autres crises mondiales pourraient avoir des conséquences très graves pour l'humanité. Selon l'UNESCO,

« Quatre crises mondiales interdépendantes sont en train de se renforcer mutuellement : le changement climatique, la crise énergétique, la crise alimentaire, et la crise économique et financière. Leurs conséquences risquent d'être dévastatrices, d'où le besoin urgent d'élaborer des contre-stratégies efficaces » (UNESCO, 2009 b).

## **2.4 Situation actuelle de l'éducation et de la protection de la petite enfance**

La distance actuelle d'un pays vis-à-vis de l'Objectif 1, sa trajectoire de croissance et les politiques qu'il met en œuvre pour améliorer l'accessibilité et l'équité des services destinés à la petite enfance sont les facteurs qui déterminent si ce pays sera ou non en mesure d'atteindre l'Objectif 1 en 2015.

Cette section présente un certain nombre de comparaisons entre la région Asie-Pacifique et d'autres régions au regard d'indicateurs comme le bien-être des enfants, la participation à l'éducation de base et les dépenses publiques dans le domaine de l'éducation. Des comparaisons entre pays et sous-régions seront présentées dans la troisième partie de ce rapport.

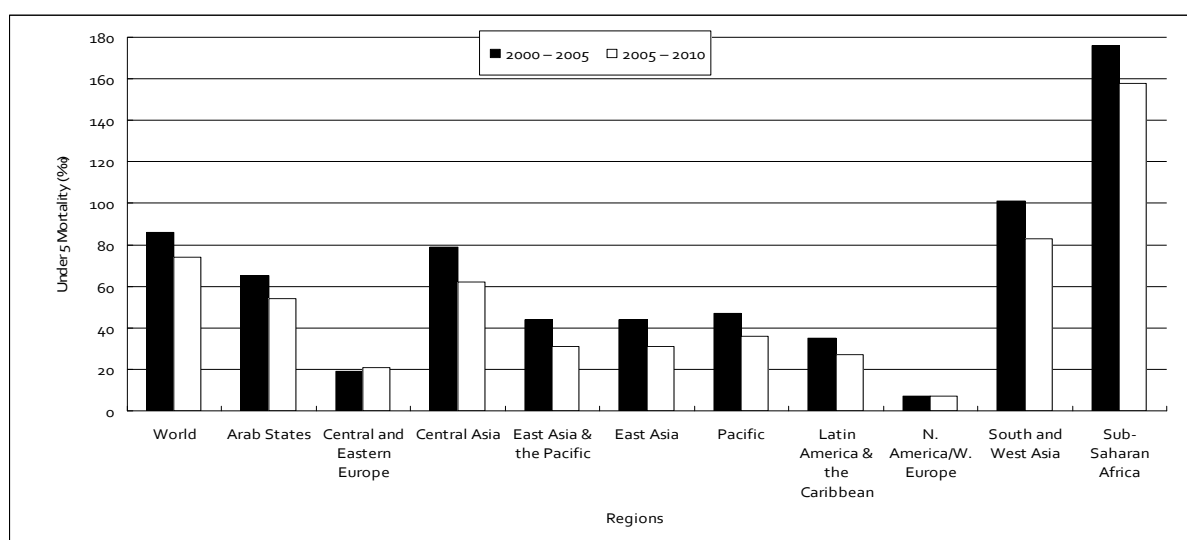
### **Bien-être des enfants**

Les enfants ont besoin de services EPPE partout dans le monde et les enquêtes montrent que ces services sont particulièrement importants pour les enfants désavantagés et vulnérables. Avec le développement des inégalités, on découvre l'existence de poches invisibles de populations extrêmement vulnérables dans tous les pays, y compris des enfants négligés par les services gouvernementaux et les donateurs car ils disparaissent derrière des moyennes nationales positives. Les interventions en direction de la petite enfance sont particulièrement importantes en Asie du Sud, en Asie occidentale et en Afrique subsaharienne étant donné les résultats très faibles enregistrés dans ces régions au regard des indicateurs de bien-être des enfants. On estime que plus de 200 millions d'enfants de moins de 5 ans dans le monde n'ont pas un développement adéquat parce qu'ils vivent en situation de pauvreté et n'ont pas accès à des services de santé, à une nutrition et à des soins suffisants (Grantham-McGregor *et al.*, 2007). 65 millions environ de ces enfants vivent en Inde et de nombreux autres millions en Afghanistan, au Bangladesh, au

Cambodge et en RDP Lao. Ces enfants sont exposés au risque d'un retard de croissance et de mauvais résultats scolaires ; un développement inadéquat dans l'enfance a aussi un coût à la fois en termes de bien-être psychologique et de développement économique (Grantham-McGregor *et al.*, 2007). Les interventions intégrées, intensives, durables et de haute qualité en direction de la petite enfance sont efficaces pour promouvoir le développement de l'enfant et prévenir toute atteinte au potentiel de développement des jeunes enfants (Engle *et al.*, 2007) et elles doivent commencer de bonne heure. Comme il est difficile d'obtenir des données sur l'accès aux services parmi les enfants de moins de 3 ans, nous nous servons ici à la place du taux de mortalité des moins de 5 ans (le nombre d'enfants vivant à la naissance sur 1 000 qui meurent avant d'atteindre l'âge de cinq ans) pour mesurer l'étendue des besoins d'intervention effective en direction de la petite enfance dans différentes régions du monde.

Au niveau mondial, environ 74 enfants sur 1 000 n'atteignent pas l'âge de 5 ans. Le taux le plus élevé, 158 sur 1 000, est enregistré en Afrique sub-saharienne et le taux le plus faible, 7 sur 1 000, en Europe occidentale et en Amérique du Nord. Ce taux est de 31 pour 1 000 en Asie orientale et dans le Pacifique et de 83 pour 1 000 en Asie du Sud et en Asie occidentale (UNESCO, 2009 a, p. 314). La comparaison avec les chiffres de la décennie précédente fait apparaître une nette amélioration du taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans (UNESCO, 2006 a, p. 244). Ce taux a baissé d'une manière générale pendant les cinq dernières années. Cette baisse est attribuée à l'amélioration des services de santé maternelle et infantile et des programmes alimentaires.

**Figure 2.2 : Moyenne pondérée du taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans**



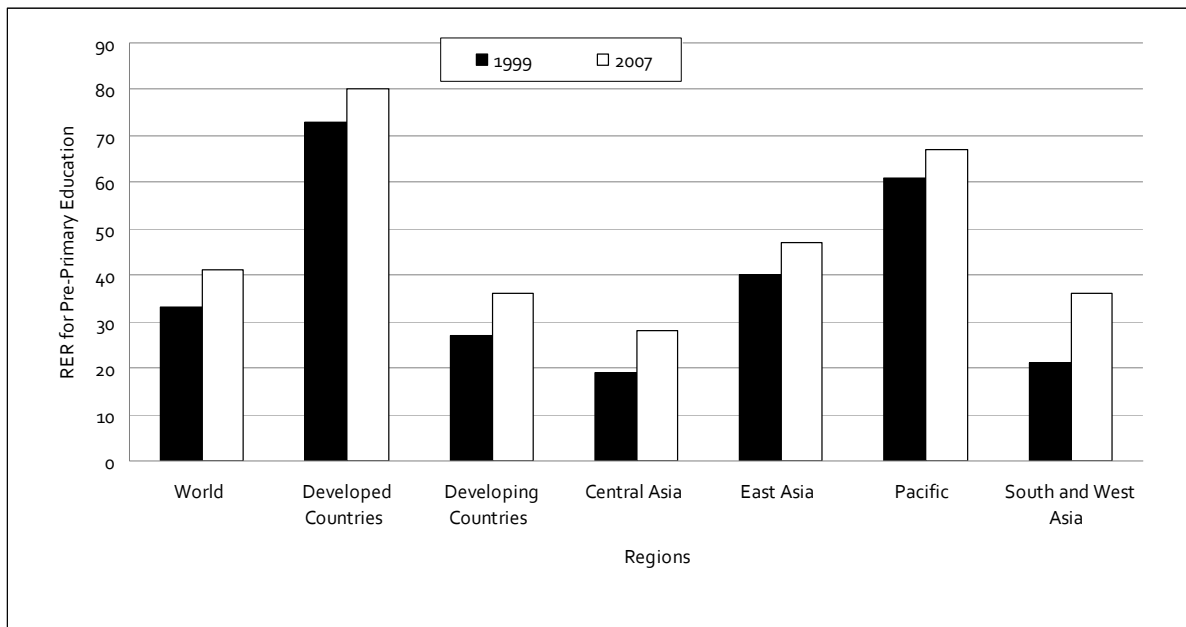
Source : UNESCO (2006 a) (2009 a).

### **Participation à l'enseignement préprimaire**

Comme le montre la figure 2.3, pendant la dernière décennie, le taux brut de scolarisation (TBS) dans l'enseignement préprimaire a augmenté dans toutes les régions. Il importe de noter que ces chiffres recouvrent des groupes d'âge différents et portent uniquement sur les services s'adressant aux enfants de plus de 3 ans. Les chiffres correspondant à l'Asie centrale couvrent l'accès aux services destinés aux enfants de 3 à 6 ans dans tous les pays d'Asie centrale mais il n'en va pas de même pour d'autres sous-régions ou pays qui ont des conceptions différentes des services préprimaires et dans lesquels les enfants entrent dans l'enseignement primaire formel à des âges différents. L'enseignement préprimaire s'adresse, par exemple, aux enfants de 3 et 4 ans au Népal, au Pakistan et à Samoa, aux enfants de 3 à 5 ans à Brunei, au Cambodge, au Lao, à Fidji, en Thaïlande, au Viet Nam, au Bangladesh, en Inde et aux Îles Maldives, aux enfants de 4 et 5 ans en Malaisie et aux Îles Marshall, aux enfants de 4 à 6 ans en Chine et aux enfants de 5 et

6 ans en Indonésie. Le TBS a fortement augmenté en Asie du Sud et en Asie occidentale, notamment en Inde et en Iran où il est passé respectivement de 18 et 13 en 1999 à 40 et 54 en 2007. Cette évolution témoigne de l'importance accordée par les gouvernements aux objectifs de l'Éducation pour tous et aux OMD. À l'exception des pays du Pacifique qui affichent un TBS préprimaire relativement plus élevé, les sous-régions de la région Asie Pacifique ont encore du chemin à faire pour atteindre l'Objectif 1.

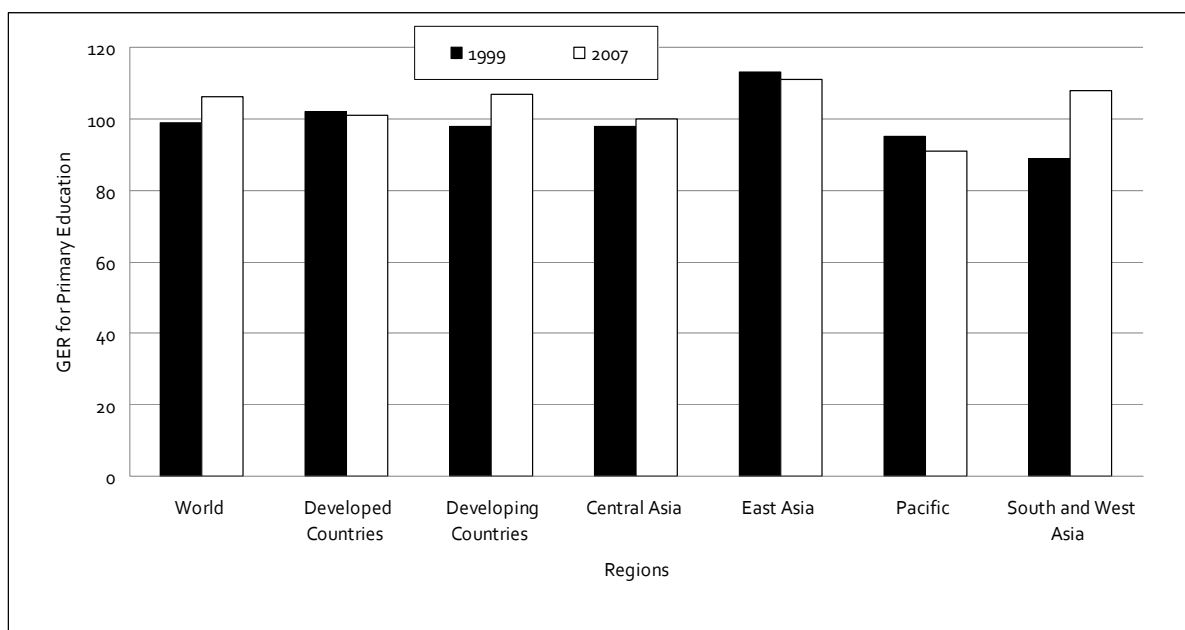
**Figure 2.3 : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire**



Source : UNESCO (2009 a).

En Asie orientale et dans le Pacifique, la scolarisation primaire était déjà élevée en 1999 et elle n'a guère connu de changements notables en Asie orientale et en Asie centrale entre 1999 et 2007. Le TBS a augmenté en Asie du Sud et en Asie occidentale mais a diminué dans le Pacifique. Toutefois, le TBS a très fortement augmenté en Asie du Sud entre 1999 et 2007. Ce résultat, encore une fois, reflète les efforts du gouvernement et les données du pays le plus peuplé de la sous-région.

Figure 2.4 : Taux brut de scolarisation dans l'enseignement primaire



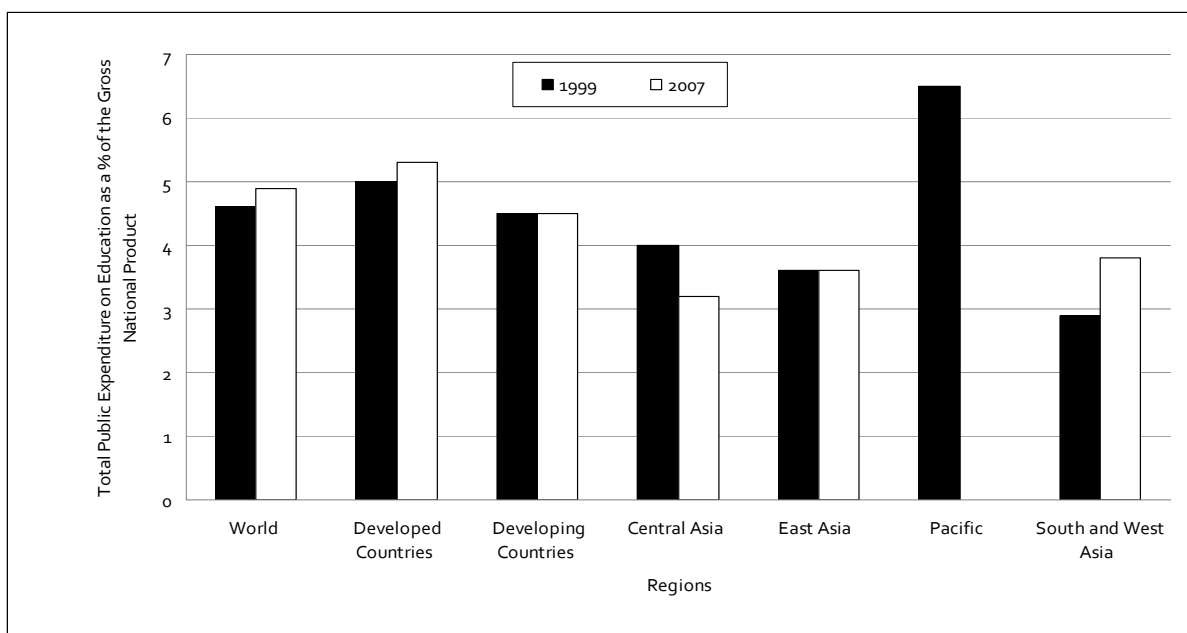
Source : UNESCO (2009 a).

### **Financement de l'éducation**

Trois types d'arguments se renforçant mutuellement sont mis en avant pour justifier la nécessité d'accorder à la petite enfance une priorité en termes de politiques et de financement dans le monde entier. Le premier s'appuie sur l'étude du développement du cerveau et sur les neurosciences qui montrent que le cerveau se développe plus rapidement pendant les premières années de la vie et que la stimulation liée à l'environnement a des incidences positives sur le développement du cerveau (Shonkoff et Phillips, 2000). Le second souligne l'importance de la qualité de l'enseignement préscolaire pour le développement de l'enfant (NICHD *Early Child Care Research Network*, 2000). Le dernier attire l'attention sur les retombées économiques plus importantes de l'investissement public en faveur de la petite enfance en comparaison avec l'âge adulte (Heckman, 2004 ; Lynch, 2004).

Le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT) 2007* (UNESCO, 2006 a) soulignait l'importance de l'action publique, du financement et de la gouvernance pour promouvoir la qualité de services pour la petite enfance s'adressant à tous les enfants. Les dépenses d'éducation, exprimées en pourcentage du produit national brut, varient d'un pays à l'autre. La figure 2.5 montre les pourcentages correspondant aux différentes régions<sup>7</sup>. Toutefois, on ne dispose pas de chiffres portant spécifiquement sur l'enseignement préprimaire. Bien que les dépenses d'éducation de l'Asie orientale soient moins élevées que celles d'autres régions, les trois pays qui la composent (Chine, République démocratique populaire de Corée et Mongolie) ont atteint l'objectif de l'enseignement primaire universel. Les dépenses publiques d'éducation ont augmenté en Asie du Sud et en Asie occidentale.

<sup>7</sup> Les données de la sous-région du Pacifique manquent pour l'année 1999.

**Figure 2.5 : Total des dépenses publiques d'éducation en % du produit national brut**

Source : UNESCO (2009 a).

### Législation

Plusieurs pays de la région ne disposent pas de politiques spécifiques d'EPPE mais l'EPPE est incluse dans les politiques nationales d'éducation de nombreux pays. Les tableaux 2.1 à 2.3 offrent une vue d'ensemble des politiques et de la législation nationales concernant les services d'EPPE dans les pays de trois sous-régions de la région Asie-Pacifique.

**Tableau 2.1 : Politiques et/ou législations concernant les services d'EPPE en Asie centrale**

Pays	Existe-t-il une politique et/ou une législation sur les services d'EPPE ?
Kazakhstan	<p>La loi sur l'éducation (2007) établit l'EPPE comme premier échelon du système éducatif et prévoit une année d'enseignement préscolaire obligatoire.</p> <p>Le projet de programme national d'enseignement (2011-2020) souligne l'importance de l'apprentissage précoce.</p> <p>La loi sur l'intervention socio-médicale et l'éducation surveillée (2002) appelle à une intervention précoce en milieu préscolaire.</p> <p>La loi sur les services sociaux spécialisés (2008) prévoit le soutien des familles et des enfants à risque faisant partie de ce groupe d'âge.</p>
Kirghizistan	<p>La stratégie de développement de l'éducation 2007-2010 cherche à promouvoir des prestations préscolaires flexibles afin d'étendre l'accès. La stratégie 2012-2020 a été préparée et est en cours d'examen.</p> <p>La loi sur l'éducation traite de l'enseignement préscolaire.</p> <p>La loi sur l'enseignement préscolaire (2009) reconnaît un statut légal à certains modèles alternatifs et prévoit une préparation préscolaire obligatoire.</p>



Pays	Existe-t-il une politique et/ou une législation sur les services d'EPPE ?
Tadjikistan	<p>La loi de la République du Tadjikistan « sur l'éducation » (2004) prévoit l'enseignement préscolaire obligatoire des enfants de 5 à 7 ans.</p> <p>La stratégie nationale de développement de l'éducation (2005) envisage l'extension des budgets et établissements préscolaires, notamment en attirant l'investissement privé et étranger.</p> <p>Le Ministère de l'éducation a appelé au développement d'une stratégie nationale pour l'apprentissage précoce ; la stratégie nationale de développement de l'éducation étant en cours de révision, il est probable que la composante relative à l'apprentissage précoce sera incluse dans la stratégie globale pour le secteur.</p>
Turkménistan	Un plan national d'action pour le développement de la petite enfance est en cours d'élaboration et sera examiné par le cabinet des ministres du Turkménistan.
Ouzbékistan	Pas de mentions spécifiques. Comme dans d'autres pays, la réglementation et les programmes fournissent des orientations pour la gestion et la mise en œuvre des activités préscolaires.

Source : Gouvernement du Kazakhstan (2010).

**Tableau 2.2 : Politiques et/ou législations concernant les services d'EPPE en Asie du Sud**

Pays	Existe-t-il une politique et/ou une législation sur les services d'EPPE ?
Bangladesh	Le cadre politique opérationnel de l'EPprim définit des normes nationales de contrôle des aptitudes liées au développement dans la petite enfance et des programmes d'apprentissage avec des critères basés sur l'âge.
Bhoutan	Un projet de politique et de lignes directrices PDPE a été élaboré en 2003 puis intégré dans les lignes directrices sur la création d'écoles privées.
Inde	<p>La politique nationale de l'éducation 1986 qualifie l'EPPE d'« élément faisant partie intégrante de la stratégie de ressources humaines, programme qui alimente et soutient l'enseignement primaire et service de soutien pour les femmes qui travaillent ».</p> <p>La politique nationale pour les enfants promeut le développement holistique de la petite enfance et est soutenue par une stratégie nationale de mise en œuvre.</p>
Maldives	L'objectif EPT d'étendre et améliorer sous tous ses aspects la PDPE a été inclus dans les cinquième et sixième plans de développement nationaux et dans le plan général pour le secteur de l'éducation 1995-2005. Il est précisé de façon claire dans le septième plan de développement national qui comprend l'objectif spécifique de maintenir le taux net de participation aux services PDPE à plus de 85 %.
Népal	<p>Le plan national d'action sur l'EPT et le document d'orientation générale 2004-2009 sur l'EPT au Népal contiennent l'engagement d'étendre et améliorer la prestation de services de DPE dans l'ensemble du pays.</p> <p>Sur la base du plan stratégique DPE (2004), des lignes directrices de mise en œuvre du programme DPE ont été établies en 2005 par le département de l'éducation qui dépend du Ministère de l'éducation et des sports.</p> <p>Le dixième plan quadriennal (2002-2007) met en avant les mesures de DPE en tant qu'initiative principale pour la préparation à l'inscription dans le primaire et pour le développement holistique des enfants.</p>

Pays	Existe-t-il une politique et/ou une législation sur les services d'EPPE ?
Pakistan	Les classes préprimaires, autrefois nombreuses dans l'enseignement formel, ont presque disparu depuis les années 1980. Reconnaisant le rôle et l'importance de l'ECE, la politique nationale de l'éducation 1998-2010 prévoit de réintroduire officiellement une classe préprimaire comme classe d'enseignement formel dans les écoles primaires, en portant de fait la durée de l'enseignement primaire à 6 ans.
Sri Lanka	La politique nationale de protection et de développement de la petite enfance a été introduite en 2004.

Source : Jennings (2008).

**Tableau 2.3 : Politiques et/ou législations concernant les services d'EPPE en Asie du Sud-Est insulaire**

Pays	Existe-t-il une politique et/ou une législation sur les services d'EPPE ?
Indonésie	La loi sur le système d'éducation nationale de 2003 (loi 20/2003) de l'Indonésie contient des dispositions sur la définition et les modes de prestation des services d'EPPE (chapitre 7, article 28).
Malaisie	La loi sur les garderies pour enfants de 1984 (amendée en 2007) définit les normes et exigences de qualité minimum s'appliquant à toutes les crèches et garderies. La loi sur l'éducation nationale de 1996 (loi 550) intègre formellement l'enseignement préscolaire dans le système national d'éducation.
Philippines	La loi sur les garderies de 1990 (RA 6972) prévoit la création d'au moins un centre de garderie dans chaque barangay du pays. La loi sur la protection et le développement de la petite enfance (PDPE) de 2000 (RA 8980) a été adoptée en vue de l'institutionnalisation d'un système national intégré et complet pour la petite enfance. La loi sur la gouvernance de l'éducation de base de 2001 (RA 9155) stipule que l'éducation de la petite enfance est une composante de l'éducation de base fournie en préparation de l'école primaire.

Source : Caoli-Rodriguez (2008).

Comme le montrent les tableaux 2.1 à 2.3, quelques pays seulement ont adopté un cadre national visant à répondre en détail aux différents besoins des enfants pendant les trois premières années de leur existence. Il n'a pas non plus été mis en place de politiques intégrées pour financer, coordonner et superviser les programmes d'EPPE. La plupart des pays de la région Asie-Pacifique ont introduit une législation nouvelle sur les enfants âgés de 3 ans et plus mais la participation à l'enseignement préprimaire est encore rarement obligatoire dans les sous-régions.

Ce chapitre a examiné les facteurs qui affectent l'efficacité des services de protection et d'éducation de la petite enfance. Le suivant discute spécifiquement des progrès accomplis vers la réalisation de l'Objectif 1 depuis la publication du *Rapport mondial de suivi 2007* (UNESCO, 2006 a).

## **TROISIÈME PARTIE**

### **PROGRÈS ACCOMPLIS VERS LA RÉALISATION DE L'OBJECTIF 1**

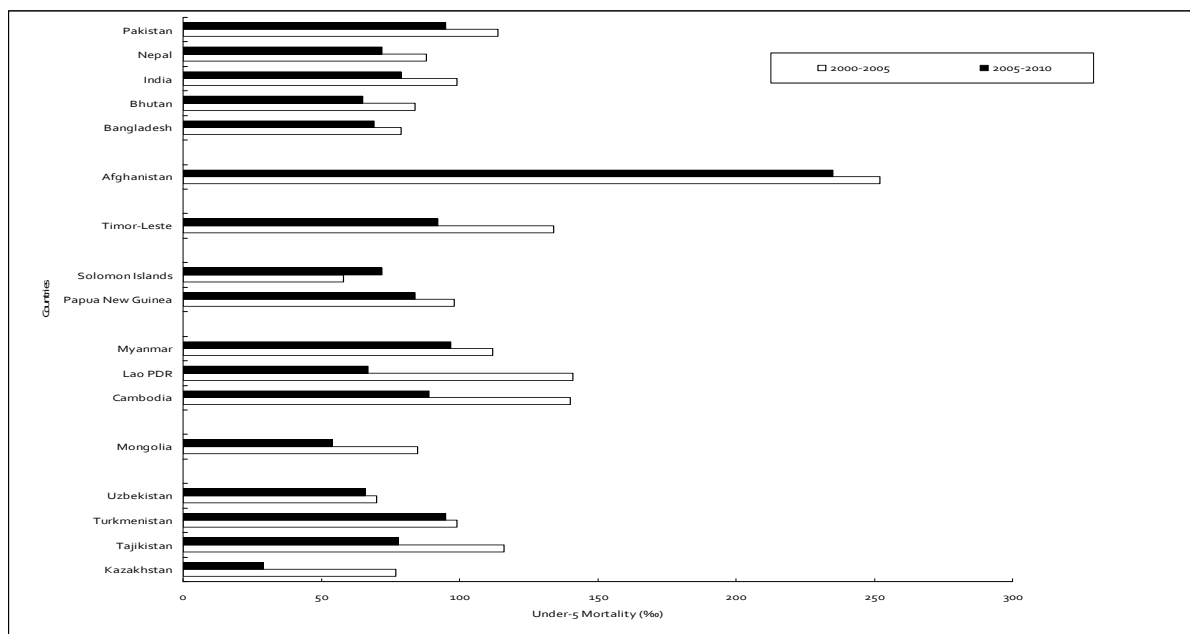
### 3.1 Bien-être des enfants

Les indicateurs généraux du bien-être sont : le niveau de malnutrition et de retard de croissance chez les enfants de moins de 5 ans et le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans. Le dernier indicateur est considéré comme la mesure la plus précise de la survie des enfants car il permet de saisir les effets cumulés de l'expérience de la naissance, des soins néonataux, du handicap, de l'allaitement au sein, des vaccinations, de la malnutrition, des soins de santé inadéquats et de la discrimination entre les sexes. Cet indicateur couvre 90 % de la mortalité totale avant l'âge de 18 ans.

#### 3.1.1 Taux de mortalité des moins de 5 ans

Le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans a en général baissé pendant la dernière décennie. La figure 3.1 montre l'évolution de la situation dans les pays de la région Asie-Pacifique où le taux de mortalité des moins de 5 ans était supérieur à 70 pendant la période 2000-2005 et 2005-2010. Les moyennes mondiales et régionales sont présentées dans la figure 2.2. Entre 2000-2005 et 2005-2010, le taux de mortalité des moins de 5 ans a diminué en Afghanistan, au Bangladesh, au Bhoutan, en Inde et au Pakistan. Une baisse a également été observée en Asie centrale où le Kazakhstan et le Tadjikistan, qui affichaient des taux élevés en 2000-2005, ont obtenu des progrès très importants. Parmi les pays du delta du Mékong, le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans a très fortement baissé pendant la dernière décennie, passant notamment de 140 à 89 au Cambodge et de 141 à 67 en RDP Lao. Cependant, les Îles Salomon ont enregistré une augmentation de la mortalité des moins de 5 ans qui est passée de 58 en 2000-2005 à 72 en 2005-2010.

**Figure 3.1 : Évolution du taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans dans certains pays de la région Asie-Pacifique**



Source : UNESCO (2006 a), (2009 a).

Quels sont les causes de l'amélioration du taux de mortalité ? La baisse du taux de mortalité est attribuée à : (1) l'amélioration des services de santé maternelle et infantile (Bangladesh et Népal) ; (2) les programmes de vaccination (Népal) ; (3) la gratuité des services de santé de base (Népal) ; (4) les programmes d'apport complémentaire de nutriments (Viet Nam) (UNESCO, 2009 a).

Néanmoins, les enfants de moins de 5 ans demeurent particulièrement vulnérables en Afghanistan, en RDP Lao, au Myanmar, au Turkménistan, à Timor-Leste, au Cambodge et au Pakistan. Le pourcentage d'enfants qui n'atteindront pas leur cinquième anniversaire demeure inacceptable dans ces pays et il y a peu de chances que ces derniers atteignent les OMD.

### 3.1.2 Malnutrition

Il existe un lien étroit entre malnutrition et mortalité infantile. La malnutrition, qui touche 178 millions d'enfants de moins de 5 ans dans le monde entier, constitue un problème urgent à la fois en termes de santé et d'éducation. Environ un enfant de moins de 5 ans sur trois présente un retard de croissance modéré ou grave dans le monde et la majorité des ces enfants vivent en Asie du Sud, en Asie occidentale et en Afrique sub-saharienne. Le retard de croissance intra-utérin, le retard de croissance des premières années et l'anémie ont des incidences négatives sur la capacité d'apprentissage des enfants et sur leur aptitude à l'enseignement scolaire formel (UNESCO, 2009 a).

Les enfants touchés par la malnutrition au stade intra-utérin ou pendant les premières années de leur existence présentent des résultats inférieurs aux autres enfants en termes de développement. Ils obtiennent des scores moins bons dans les tests cognitifs, psychomoteurs ou de développement moteur fin, ont un temps d'attention plus court et montrent un niveau d'activité inférieur à celui des autres enfants. Ils sont en outre exposés au risque d'abandon de l'école primaire (UNESCO, 2009 a).

#### **Encadré 1 : Impact à long terme de la malnutrition précoce sur le développement cognitif**

*Young Lives* est une étude longitudinale de 15 années portant sur 12 000 enfants en situation de pauvreté en Éthiopie, en Inde (état d'Andhra Pradesh), au Pérou et au Viet Nam. Dans cette étude, la relation entre le statut nutritionnel précoce et les résultats cognitifs a été examinée en détail, notamment en établissant le lien entre statut nutritionnel précoce et résultats cognitifs des enfants à l'âge de 4-5 ans puis entre le statut nutritionnel à l'âge de 7-8 ans et les résultats d'apprentissage à l'âge de 11-12 ans.

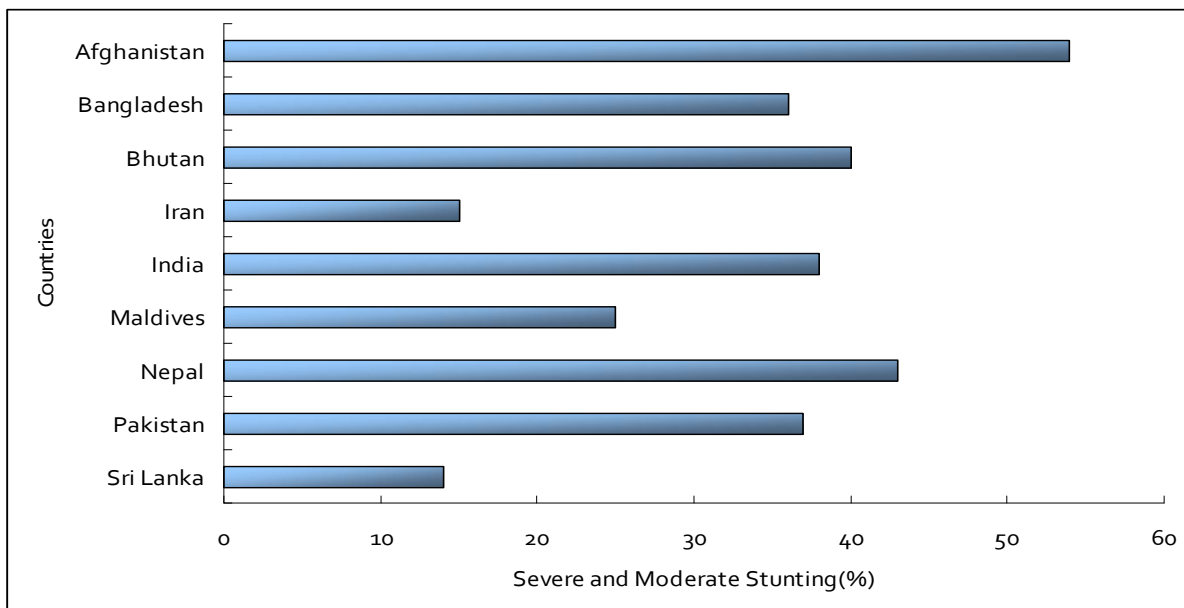
Les données recueillies grâce à cette étude font apparaître tout d'abord un lien fort entre le statut nutritionnel mesuré de 6 à 18 mois et les résultats cognitifs obtenus à l'âge de 4-5 ans, même après contrôle avec toute une gamme de variables se rapportant aux caractéristiques de l'enfant, des parents, du ménage et de la communauté locale. L'examen de la relation entre le statut nutritionnel à l'âge de 7-8 ans et les performances d'apprentissage des enfants à l'âge de 11-12 ans révèle des résultats semblables. Ces résultats mettent en évidence les effets importants de la malnutrition sur l'éducation.

Source : Sanchez (2009).

### **Retard de croissance**

L'insuffisance pondérale à la naissance et le retard de croissance sont des signes de malnutrition et l'incidence de ces deux phénomènes varie fortement dans la région Asie-Pacifique. Ils sont particulièrement répandus en Asie du Sud, en Asie occidentale et dans le delta du Mékong. Le taux de retard de croissance infantile dépasse 30 % dans 49 pays du monde. Comme le montre la figure 3.2 ci-dessous, six des neuf pays de l'Asie du Sud et de l'Asie occidentale font partie de ce groupe.

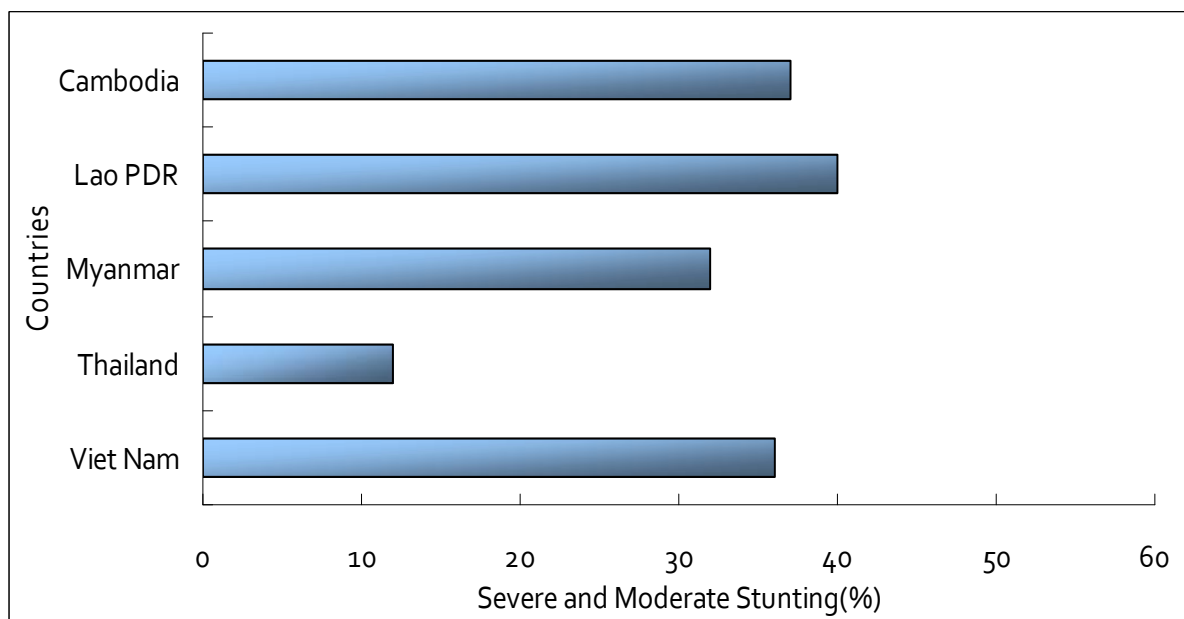
**Figure 3.2 : Retard de croissance modéré ou grave chez les enfants de moins de 5 ans en Asie du Sud et Asie occidentale (2000-2007)**



Source : UNESCO (2009 a).

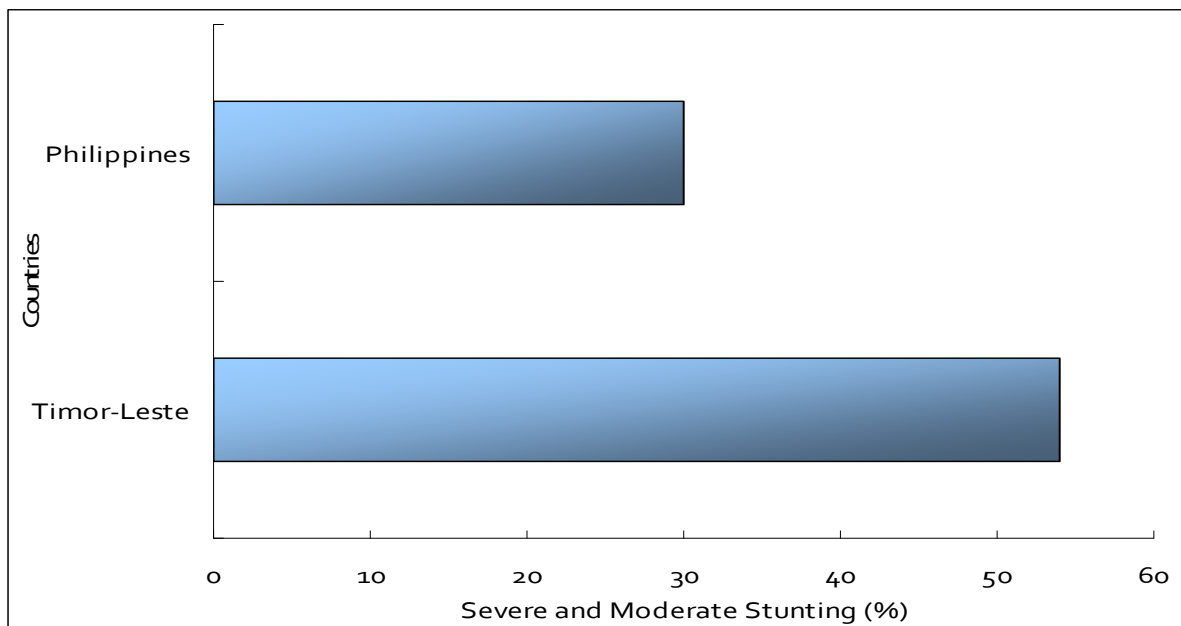
On ne dispose de données comparables récentes sur le retard de croissance que pour 11 pays d'Asie orientale et du Pacifique. Les variations entre pays sont très fortes, de 2 % à Singapour (qui n'apparaît pas dans les figures) à 54 % à Timor-Leste. Comme le montrent les figures 3.3 à 3.5 ci-dessous, 7 de ces pays présentent un taux de retard de croissance égal ou supérieur à 30 %.

**Figure 3.3 : Retard de croissance modéré ou grave chez les enfants de moins de 5 ans dans le delta du Mékong (2000-2007)**



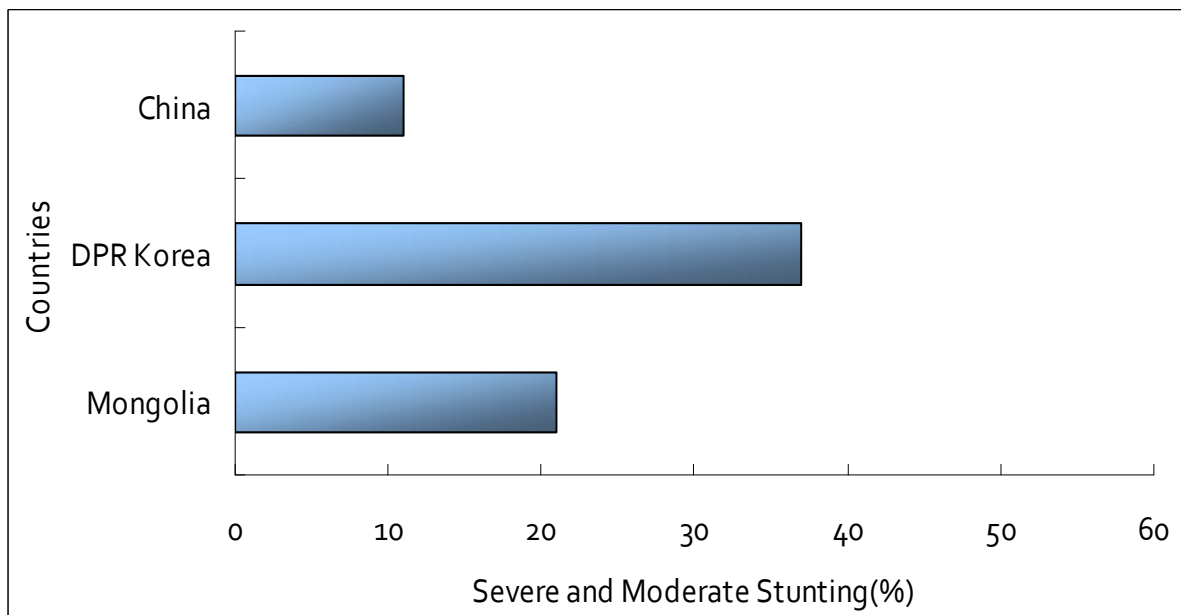
Source : UNESCO (2009 a).

**Figure 3.4 : Retard de croissance modéré ou grave chez les enfants de moins de 5 ans en Asie du Sud-Est insulaire (2000-2007)**



Source : UNESCO (2009 a).

**Figure 3.5 : Retard de croissance modéré ou grave chez les enfants de moins de 5 ans en Asie orientale (2000-2007)**



Source : UNESCO (2009 a).

Aucun des pays de la région d'Asie centrale ne présente un taux de retard de croissance dépassant 30 % mais au Tadjikistan, ce taux atteint 27 % (UNESCO, 2009 a).

Du fait de la difficulté à comparer des données non-équivalentes entre des périodes différentes, il n'est pas possible de tirer des conclusions sur l'évolution du retard de croissance. Néanmoins, les données semblent indiquer que le taux de retard de croissance a diminué de 36,5 % au Viet Nam entre 1990 et 2004 (Khan, Tuyen, Ngoc, Duong et Khoi, 2007). Cette baisse est attribuée aux

soins de santé maternelle et infantile et aux programmes d'apport complémentaire de nutriments. Les taux aujourd'hui élevés du retard de croissance (plus de 30 %) dans de nombreuses régions d'Asie sont inacceptables. Une proportion très importante des enfants d'Asie verront leur développement irrémédiablement compromis, n'atteindront pas leur potentiel et souffriront de désavantages éducatifs et sociaux à long terme, et les pays ne pourront respecter leurs engagements à l'égard des OMD. L'Objectif 4 des OMD vise à ramener la mortalité des enfants de moins de 5 ans à 33,7 % en 2015. On prévoit que cet objectif ne pourra être atteint, en partie à cause de la crise économique, et que le taux de mortalité des enfants de moins de 5 ans s'établira autour de 68 % en 2015 (Banque mondiale, 2010).

### **Insuffisance pondérale à la naissance**

Environ 19 millions de nouveau-nés dans le monde ont un poids insuffisant à la naissance et plus de la moitié d'entre eux naissent en Asie du Sud et en Asie occidentale. Près de 25 % des enfants d'Asie du Sud et d'Asie occidentale présentent une insuffisance pondérale à la naissance et environ 45 % des enfants de moins de 5 ans au Bangladesh, en Inde (8,3 millions) et au Népal ont aussi un poids insuffisant. Toutefois, ce pourcentage est moins élevé dans les régions d'Asie orientale, du Pacifique et de l'Asie centrale, à quelques exceptions près : le taux d'incidence correspondant est de 15 % à Myanmar, 18 % en Micronésie et 20 % aux Philippines.

Les causes des mauvais résultats constatés au regard des indicateurs du bien-être, ainsi que les moyens d'y remédier, sont connus. Les pays devraient mettre en œuvre des stratégies pour assurer la fourniture de services de santé efficaces, le développement de programmes d'apport complémentaire de nutriments et l'éducation des femmes enceintes et des enfants pauvres qui habitent dans les régions rurales et les taudis urbains (en formant dans le même temps les enseignants, les professionnels de santé et les parents). Malheureusement, la volonté politique de coordonner effectivement les mesures en ce domaine, d'investir dans la perspective d'avantages à long terme et de poursuivre des politiques conformes à l'intérêt supérieur des enfants fait défaut.

### **Santé maternelle**

L'Objectif 5 des OMD porte sur l'amélioration de la santé maternelle. Comme indiqué plus haut, il existe un lien étroit entre l'EPPE et la réalisation de tous les OMD. La santé maternelle, tant avant qu'après l'accouchement, influe fortement sur le développement et les résultats éducatifs des enfants et, avec la santé des enfants, constitue un facteur décisif pour promouvoir le bien-être.

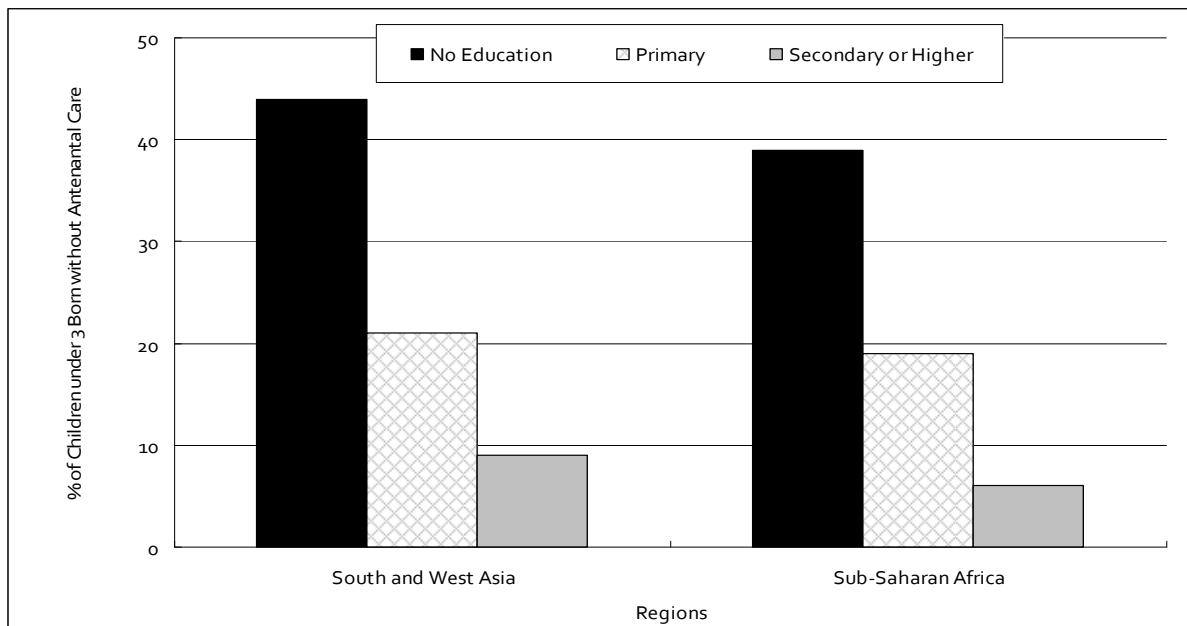
« Un élément essentiel du bon développement de la petite enfance est la continuité des soins apportés à la mère, au nouveau-né, au nourrisson et au jeune enfant à un moment où ils sont particulièrement vulnérables à toute une série de risques. Pendant les toutes premières années, les soins de santé et un environnement sain sont déterminants pour la survie et le développement de l'enfant, ainsi que pour poser les jalons d'une vie adulte en bonne santé. Des soins continus doivent être accordés à la mère et à l'enfant depuis la pré-grossesse et tout au long de la grossesse et de l'accouchement jusqu'aux premiers jours et aux premières années de la vie de l'enfant. Un environnement sain et sûr, en particulier un logement de bonne qualité, l'accès à l'eau potable et des équipements sanitaires adéquats, des quartiers sûrs et la protection contre la violence sont autant de facteurs essentiels. Une nutrition adaptée commence *in utero* et exige que la mère puisse elle-même se nourrir de façon adéquate. Initier à un stade précoce l'allaitement exclusif au sein pendant les six premiers mois de la vie est aussi important que d'assurer l'accès des nourrissons et des jeunes enfants à une nutrition saine. La mise en œuvre de ces mesures exige d'améliorer la sécurité alimentaire et de modifier les idées, les attitudes et les pratiques prédominantes » (Réseau Aga Khan de développement, 2009).

La probabilité d'accoucher d'un enfant de poids insuffisant à la naissance est plus forte chez les mères atteintes de malnutrition et les systèmes de santé d'Asie du Sud et d'Asie occidentale ne garantissent pas la fourniture de soins adéquats avant la naissance, pendant l'accouchement et



après la naissance. Une sage-femme qualifiée est présente lors de 41 % seulement des naissances en Asie du Sud et en Asie occidentale (UNESCO, 2009 c). De plus, 50 % des mères sans instruction ne reçoivent pas de soins prénatals, alors que le chiffre est de 10 % seulement pour les mères ayant un niveau d'instruction secondaire. On relève des données comparables en Afrique subsaharienne. L'Asie du Sud, l'Asie occidentale et l'Afrique sub-saharienne affichent les taux de mortalité maternelle les plus élevés du monde. Comme le montre la figure 3.4 ci-dessous, la relation entre éducation et soins de santé, souvent négligée, joue un rôle déterminant dans les résultats de santé de la mère et de l'enfant.

**Figure 3.6 : Lien entre le niveau d'instruction de la mère et l'accès aux soins prénatals**



Source : UNESCO (2009 a).

Ces données font également ressortir le fait bien connu que l'éducation des femmes a des incidences positives sur le bien-être des enfants. Il existe souvent un lien entre absence d'instruction, pauvreté et appartenance à une minorité ethnique et les mères vulnérables et exclues, qui ont le plus besoin de soins avant, pendant et après la naissance, sont les plus défavorisées, ce qui contribue à perpétuer le cycle des désavantages sociaux. On a pu établir en outre que, dans la moitié des cas observés, le retard de croissance intervient *in utero* et, dans les autres cas, entre la naissance et l'âge de 2 ans. Ce fait, encore une fois, montre bien l'importance de fournir des services de santé à la fois aux femmes enceintes et aux enfants de moins de 3 ans.

Néanmoins, comme le montrent les exemples du Népal et du Bangladesh, il est possible d'améliorer le taux de survie de la mère et de l'enfant. Selon l'enquête nationale sur la démographie et la santé au Népal, le taux de mortalité maternelle a diminué de 539 pour 100.000 naissances d'enfants vivants en 1996 à 281 en 2006. Une analyse plus récente indique une diminution supplémentaire de 20 % environ pendant les dix dernières années (DFID, 2008). Les données en provenance du Népal semblent montrer que la fourniture de services de santé gratuits à la mère (et à l'enfant) et la mise en place au niveau local de travailleurs santé convenablement formés permettent d'améliorer l'accès aux services (UNESCO, 2009 a). Le Bangladesh a également obtenu des progrès importants et réguliers dans la réduction du taux de mortalité maternelle qui est retombé de 574 en 1990 à 322 en 2001. Ces progrès sont attribués au développement de l'utilisation des moyens contraceptifs, à l'éducation des filles et à la présence de sages-femmes qualifiées lors des accouchements (DFID, 2008).

De même que pour l'Objectif 4 des OMD, il est peu probable que le but d'une diminution du taux de mortalité maternelle lié à l'Objectif 5 des OMD pourra être atteint. Néanmoins, les données actuelles sur l'Asie du Sud montrent qu'il est possible de stimuler les progrès en vue de la réalisation de ces deux OMD (qui sont étroitement liés à l'Objectif 1 de l'EPT), notamment par les moyens suivants : (1) en améliorant les services de santé maternelle et infantile (Bangladesh et Népal) ; (2) en fournissant des services de santé et des services de maternité gratuits (Népal) ; (3) en développant à la fois les services pour l'enfance, les services de santé et les programmes d'apport complémentaire de nutriments pour les pauvres (Viet Nam). On notera cependant qu'il ne suffit pas de disposer de programmes bien conçus et bien organisés pour améliorer la santé maternelle et la santé infantile. Le programme de Services intégrés pour le développement de l'enfant de l'Inde, par exemple, est axé à la fois sur la santé maternelle et infantile mais les progrès obtenus dans la lutte contre le retard de croissance demeurent insuffisants (UNICEF, 2009 a). D'après les enquêtes nationales sur la santé familiale, le pourcentage d'enfants de moins de 5 ans atteints de retard de croissance était de 50 % en 1999 et de 43 % en 2006. Cela veut dire qu'il existe 61 millions d'enfants dont la croissance est retardée en Inde, ce pays étant suivi assez loin derrière par la Chine qui en compte 12 millions (UNICEF, 2009 a).

### 3.2 Enseignement préscolaire : accès et équité

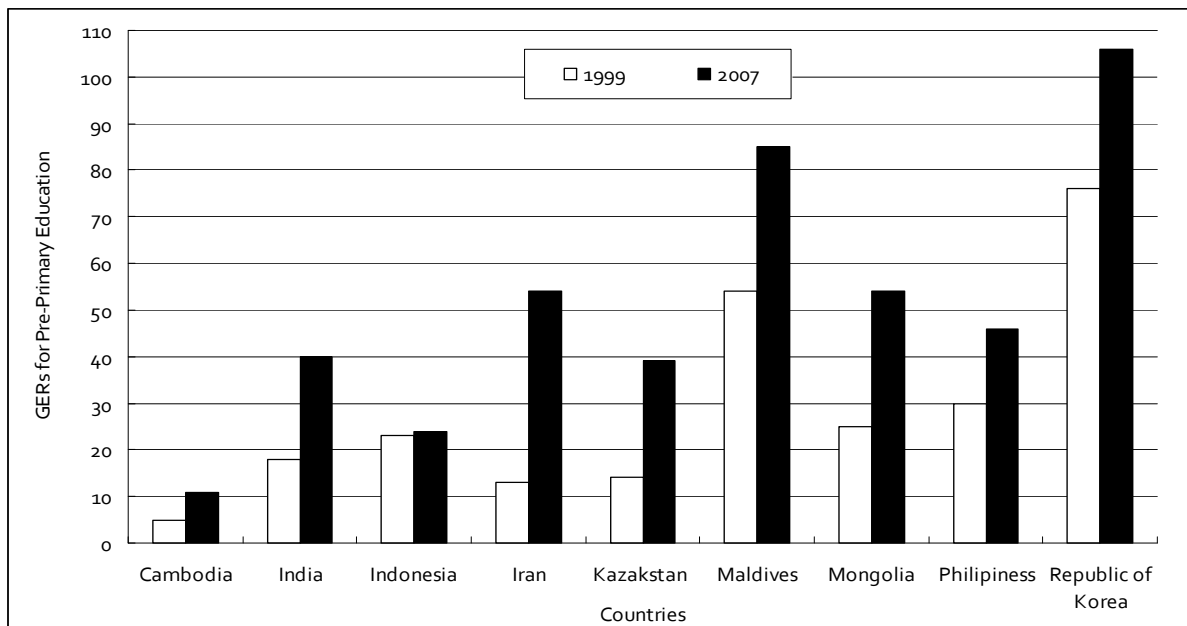
Une analyse des enquêtes réalisées dans le monde en développement conclut que la participation à l'enseignement préscolaire est bénéfique aux enfants (Engle *et al.*, 2007) et des recherches menées plus récemment en Asie confirment cet avis. Que ce soit au Bangladesh (Aboud, 2006) au Cambodge (Rao et Pearson, 2007) ou dans quatre pays d'Afrique orientale (Mwaura, Sylva et Malmberg, 2008), les enfants issus de milieux économiquement défavorisés qui participent à un programme d'enseignement préscolaire présentent de meilleurs résultats que les autres en termes de développement. L'accès aux services pour la petite enfance réduit les inégalités et est particulièrement important pour les enfants qui sont moins stimulés dans leur milieu familial et disposent de moins de ressources d'apprentissage à la maison et dans la communauté. Les programmes d'intervention précoce du type *Head Start* permettent de compenser la situation moins favorable où se trouvent placés ces enfants et de réduire les disparités d'aptitudes et de résultats scolaires. Selon l'hypothèse de l'avantage cognitif, la participation à l'enseignement préscolaire favorise la préparation à l'école et continue à bénéficier aux enfants tout au long de leurs années de scolarité. En pareils cas, par conséquent, les programmes préscolaires permettent « à des enfants défavorisés d'effacer les inégalités dont ils souffraient lorsqu'ils entraient à l'école primaire » (UNESCO, 2006a, p. 135).

#### 3.2.1 Amélioration de l'accès

Il s'ensuit que l'EPPE est particulièrement importante dans les pays en développement où vivent 86 % des enfants du monde (UNICEF, 2003) car elle promeut le droit des enfants à la survie et au développement, peut compenser certains désavantages précoces et être source de bénéfices économiques à long terme pour la société (UNESCO, 2006 a). La figure 2.3 montre que le TBS dans l'enseignement préscolaire a augmenté dans toutes les sous-régions de la région Asie-Pacifique entre 1999 et 2007. En 2007, le TBS atteignait 28 en Asie centrale, 47 en Asie orientale, 67 dans les îles Pacifiques et 36 en Asie du Sud et en Asie occidentale, l'augmentation la plus forte étant intervenue en Asie du Sud et en Asie occidentale (UNESCO, 2009 a).

La figure 3.7 montre les pays de la région qui ont enregistré les plus fortes augmentations du TBS entre 1999 et 2007. La plupart des pays ont connu une certaine augmentation mais il existe quelques exceptions. Le TBS a baissé par exemple aux Îles Marshall (de 59 à 45), à Samoa (de 53 à 48) et à Tonga (de 30 à 23). Le TBS a aussi diminué en Thaïlande où il est passé de 97 en 1999 à 95 en 2008.

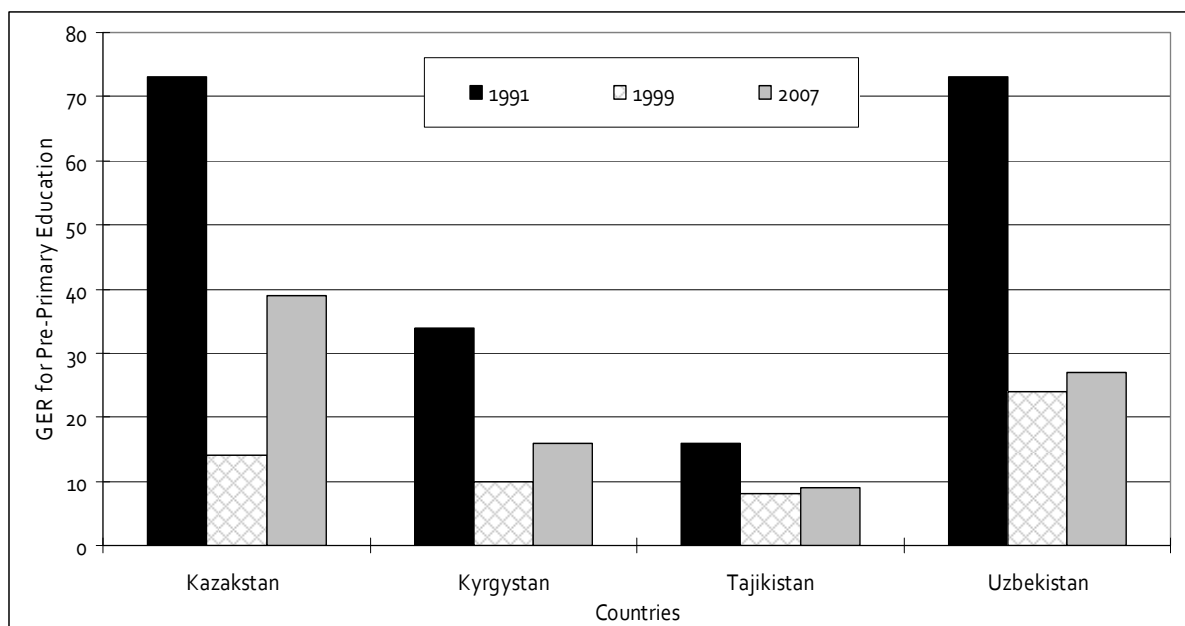
**Figure 3.7 : Augmentation du taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire de certains pays**



Source : UNESCO (2009 a).

Bien que, dans tous les pays de la région d'Asie centrale, le TBS ait augmenté depuis 1999, il n'a pas encore retrouvé son niveau de 1991. La figure 3.8 montre l'évolution de la participation dans ces pays. La modification des structures économiques et politiques entraînée par la dissolution de l'ex-Union soviétique s'est traduite par une baisse très forte de la participation. Les gouvernements s'efforcent d'augmenter l'accès à l'EPPE et, au Kirghizistan, un programme innovant s'inspirant de l'émission de télévision *Sesame Street* a été créé pour aider les enfants à acquérir certaines compétences essentielles de vie ainsi que les aptitudes nécessaires pour entrer à l'école. *Sesame Street* est aussi coproduit par *Sesame Workshop International* au Bangladesh, en Inde et en Indonésie afin de soutenir le développement et l'apprentissage des enfants en bas âge dans ces pays (Sesame Workshop, 2010). Le programme a également été traduit et/ou adapté en Afghanistan, au Cambodge et en Malaisie.

**Figure 3.8 : Évolution du taux brut de scolarisation dans l'enseignement préprimaire des États d'Asie centrale**



Source : UNESCO (2009 a).

**Encadré 2 : Se servir des médias pour améliorer la préparation des enfants à l'école : le dessin animé *Un voyage merveilleux* au Kirghizistan**

Les années d'après la dissolution de l'Union soviétique ont vu se réduire brutalement les budgets des programmes pour la petite enfance et, au Kirghizistan, de nombreux équipements de jardins d'enfants ont été vendus. La disparition de ces services a eu un impact catastrophique. À l'époque soviétique, l'État était en grande partie responsable de l'éducation des enfants. Les conceptions et les pratiques de parentalité avaient par conséquent changé ; aujourd'hui encore, les parents ne se considèrent pas aptes à guider le développement de leurs enfants. De plus, en raison du taux d'émigration élevé, de nombreuses femmes se retrouvent seules à s'occuper à la fois de familles nombreuses et des activités agricoles. Nombre de mères s'inquiètent de n'avoir ni le temps, ni les connaissances nécessaires pour aider leurs enfants à apprendre, grandir et se développer.

En 2007, 10 % des enfants de 3 à 6 ans ont reçu un enseignement préprimaire dans des maternelles publiques et le gouvernement travaille activement à augmenter ce pourcentage. Dans l'intervalle, les autres enfants ne sont pas oubliés, et ceci grâce à *Un voyage merveilleux*, un dessin animé remarquable produit localement que regardent 95 % des enfants en bas âge avec leurs familles. Aktan et Akylai, les personnages principaux, apprennent aux jeunes enfants certaines compétences essentielles pour la vie et l'entrée à l'école et sont devenus les héros et les amis des enfants dans tout le pays. Et, ce qui est important, Aktan et Akylai montrent aussi aux parents tout ce que les enfants peuvent apprendre à la maison.

*Un voyage merveilleux* est diffusé quotidiennement sous forme d'épisodes de cinq minutes en début de soirée, à l'heure où les familles se réunissent autour de la télévision. L'émission est soutenue par le projet DPE, qui dépend du Bureau de la présidence, la société nationale de radio et de télévision kirghize, l'UNICEF, la Fondation Soros et la Fondation Aga Khan.

Source : UNICEF (2009 b).

Malgré l'augmentation de la participation, des millions d'enfants de la région asiatique n'ont toujours pas accès à des services d'EPPE, alors que ces enfants sont ceux qui auraient le plus à gagner de ces services.

On ne dispose pas de données sur la participation actuelle à l'enseignement préprimaire dans certains États fragiles comme l'Afghanistan, où le taux de mortalité infantile est le plus élevé du monde, mais le TBS y est probablement assez faible. Les organisations internationales d'aide jouent un rôle important dans la fourniture de services aux jeunes enfants en Afghanistan.

### **Encadré 3 : Rôle des organisations internationales pour améliorer l'accès aux services destinés à la petite enfance en Afghanistan**

L'Afghanistan connaît depuis la fin des années 1970 un état de guerre civile permanente. La détérioration de la situation en matière de sécurité a des incidences négatives sur la demande et le nombre de centres pour la petite enfance. D'après le *Rapport de suivi 2000 de l'Éducation pour tous*, l'Afghanistan avait mis en place dans les années 1980 des programmes de développement de la petite enfance pour les enfants de 3 à 5 ans ; le TBS était de 1 % en 1985. Malgré la poursuite des combats et le départ des réfugiés vers les pays voisins, le nombre d'établissements préscolaires a régulièrement augmenté, passant de 27 en 1980 à 195 en 1990. Cependant, la poursuite de l'instabilité et la destruction de l'infrastructure économique ont commencé à faire sentir leurs effets en 1995 où ce nombre est retombé à 88 avec 2.110 enfants inscrits.

Dans la situation d'instabilité politique actuelle, les organisations internationales d'aide assurent la fourniture de certains services pour la petite enfance en Afghanistan. Save the Children (USA), par exemple, soutient depuis 2003 dans quatre provinces d'Afghanistan des groupes de jeu axés sur le développement de la petite enfance (DPE) et basés dans la communauté. Les communautés locales fournissent les animateurs et les locaux nécessaires aux groupes de jeu, tandis que Save the Children assure la formation des animateurs et l'éducation des parents et fournit les malles de jeu DPE. L'évaluation informelle de ce programme semble indiquer que, de l'avis des enseignants du primaire, les enfants ayant participé aux groupes de jeu font montre d'une plus grande confiance en eux-mêmes et sont plus disciplinés et plus coopératifs que les autres enfants.

Sources : Projet SPPD (1999) ; Stanikzai (2009).

Les données sur la participation aux établissements d'enseignement préprimaire privés dans la région Asie-Pacifique sont très lacunaires. Dans les pays d'Asie centrale, la proportion d'enfants inscrits dans des établissements privés est insignifiante (moins de 1 %) mais, en Asie orientale, elle atteint 56 % des élèves inscrits dans des classes préprimaires.

### **3.2.2 Intégrer les enfants marginalisés**

Le *Rapport mondial de suivi 2007* (UNESCO, 2006 a) considérait que résider dans une région rurale, être une fille et vivre en situation de pauvreté étaient les trois obstacles les plus importants à la participation aux programmes EPPE. Le dernier *Rapport mondial de suivi 2010* (UNESCO, 2009 a), s'appuyant sur des analyses plus précises, indique que la pauvreté et l'absence d'instruction des parents, indépendamment de l'âge, du genre et du lieu de résidence, constituent des obstacles spécifiques à la participation. Une analyse récente de la participation à l'enseignement préscolaire dans 52 pays en développement, dont un grand nombre de pays de la région Asie-Pacifique, montre que les facteurs déterminants de participation sont l'âge de l'enfant (la participation des enfants plus âgés est plus élevée), le niveau d'instruction de la mère (les mères ayant un niveau d'instruction secondaire inscrivent plus fréquemment leurs enfants) et les revenus de la famille (les familles appartenant au quintile supérieur inscrivent aussi plus fréquemment leurs enfants) (Nonoyama-Tarumi, Loaiza et Engle, 2010). Cela semble indiquer que les enfants les plus démunis sont ceux qui ont le moins de chances de suivre un enseignement

préscolaire et que, dans tous les cas, la participation à l'enseignement préscolaire intervient assez tardivement dans leur développement.

Au Viet Nam, les enfants des familles qui font partie du quintile aux revenus les plus élevés ont neuf fois plus de chances de participer aux programmes d'EPPE que les enfants du quintile aux revenus les plus bas. Des données comparables pour les Philippines montrent que le coefficient correspondant est de 12 dans ce pays. Le nonaccès aux programmes pour la petite enfance peut aussi tenir à des considérations de coût ou à l'éloignement physique de l'établissement (UNESCO, 2009 a).

Le *Rapport mondial de suivi 2010* (UNESCO, 2009 a) mesure la marginalisation dans l'éducation en se servant essentiellement d'indicateurs comme la carence éducative (moins de quatre ans d'instruction) et l'extrême carence éducative (adultes ayant moins de deux ans d'instruction). Des corrélations liées aux revenus (les personnes faisant partie du quintile aux revenus les plus bas se trouvent plus fréquemment en situation d'extrême carence éducative) et au genre (les filles des ménages les plus pauvres sont plus fréquemment en situation de carence éducative) apparaissent clairement. D'autres facteurs comme la langue, l'appartenance ethnique, le lieu d'habitation, les disparités entre ville et campagne et les handicaps peuvent aggraver les désavantages liés à la pauvreté et au manque d'instruction des parents. Ces données doivent être prises en compte pour développer l'accès aux services EPPE des enfants appartenant aux catégories les plus vulnérables.

Le *Rapport mondial de suivi 2007* (UNESCO, 2006 a) comparait les taux de participation aux programmes EPPE des enfants de 3 et 4 ans faisant partie des 40 % de ménages les plus riches et des 40 % de ménages les plus pauvres dans 47 pays (dont le Viet Nam, l'Inde, les Philippines, Myanmar et la RDP Lao) en se servant des données d'enquête sur les ménages. Dans tous ces pays, la participation des enfants des ménages plus pauvres aux programmes EPPE est nettement inférieure à celle des ménages plus riches.

Contrairement à ce que l'on observe pour la participation à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, le genre ne semble guère avoir d'incidence sur le taux de participation à l'enseignement préprimaire dans la région Asie-Pacifique. Cependant, la langue utilisée dans les programmes pour la petite enfance a de fortes incidences sur la rétention et les résultats dans le primaire. Les spécialistes sont favorables à l'utilisation de la langue maternelle pendant les premières années mais, dans beaucoup de pays, c'est la langue officielle et non la langue maternelle de l'enfant qui est utilisée comme langue d'enseignement à l'école primaire. Les jeunes enfants acquérant en général une seconde langue facilement, le contact avec la langue officielle dans le cadre des programmes EPPE bénéficie tout particulièrement aux enfants qui appartiennent à une minorité linguistique (Carrasquillo et Rodriquez, 2002).

### **3.3 Qualité des programmes**

#### **3.3.1 Critères de qualité des programmes destinés à la petite enfance**

L'évaluation de la qualité des programmes pour la petite enfance s'effectue généralement sur la base de critères structurels et/ou des processus en jeu. Les mesures structurelles des programmes concernent notamment le rapport élèves/enseignant, les qualifications du personnel, l'expérience d'enseignement, la stabilité, les critères de santé et de sécurité, et l'environnement physique. Les mesures qui s'appliquent aux processus portent sur la qualité de l'interaction entre le personnel et les enfants.

On souligne parfois la nécessité que les critères de qualité de l'enseignement préscolaire soient à la fois pertinents sur le plan culturel et adaptés au contexte auxquels ils s'appliquent. Étant donné les fortes différences de développement économique, d'accès aux ressources et de croyances culturelles, il est inévitable que la définition d'un enseignement préscolaire de *haute qualité* varie

en fonction du contexte. Néanmoins, un certain accord existe sur les critères qui permettent de définir un enseignement préscolaire de haute qualité, indépendamment des circonstances. Ces critères comprennent l'environnement physique et psychologique, le programme d'enseignement, les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, l'interaction enseignant-enfant, la gestion du programme et l'intégration dans la communauté (Association internationale pour l'éducation de l'enfance, 2006). L'interaction enseignant-enfant est considérée comme le critère de qualité le plus important (UNESCO, 2007) et cette interaction entre enseignants et jeunes enfants s'effectue par le biais du programme d'enseignement.

### **Programme d'enseignement**

Dans la plupart des pays, le ministère national ou de l'État/la province émet en général uniquement des lignes directrices sur les programmes destinés à la petite enfance sans exiger que les enseignants se conforment à un programme national d'enseignement contraignant. La réticence à imposer des normes détaillées tient en grande partie à la nature du contenu de l'ECCE et découle de la compréhension de la société, des jeunes enfants et de leur apprentissage (UNESCO, 2004). D'un côté, en effet, le programme d'ECCE doit présenter un caractère global et couvrir l'ensemble du développement des enfants. De l'autre, les besoins des enfants, les traditions culturelles, les pratiques de parentalité et les attentes des familles varient très fortement d'un contexte à l'autre. L'établissement de lignes directrices ou de cadres d'enseignement généraux peuvent contribuer à préciser l'importance et les normes de ce type de programme dans un pays, en faisant naître un sentiment d'objectif partagé entre les parties prenantes. Les exemples de la Nouvelle-Zélande et de la Chine illustrent la finalité et la mise en œuvre effective de principes directeurs nationaux sur le contenu de l'enseignement.

### **Continuité de l'enseignement entre l'éducation préprimaire et l'école primaire**

Les décideurs sont souvent préoccupés par le manque d'attention accordée au passage des enfants de l'enseignement préprimaire à l'enseignement primaire. Ils s'inquiètent de l'aptitude effective des enfants qui entrent dans le primaire à s'adapter à leur nouvel environnement physique, à la taille plus importante des classes et au contenu de l'enseignement.

Certains pays de la région sont peut-être allés trop loin en définissant un programme académique formel pour les classes préprimaires et en recourant à des méthodes d'enseignement inadaptées aux enfants de moins de 6 ans. Néanmoins, inciter les enfants à acquérir certaines compétences académiques de base à un stade précoce ne constitue pas nécessairement une pratique inadaptée en termes de développement. Leur enseigner ces compétences ainsi que d'autres aptitudes et comportements préparatoires à l'école est notamment essentiel pour faciliter l'entrée des enfants issus de milieux défavorisés à l'école primaire. Cela est vrai également pour les jeunes enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage ou un handicap potentiels. Les lignes directrices nationales sur les programmes d'enseignement que nous avons pu consulter veillent généralement à assurer une continuité adéquate de l'enseignement entre les classes préprimaires et l'école primaire et il convient donc d'éviter de réduire la portée de l'enseignement de base initial (lire, écrire et compter) au-dessous du niveau prévu dans les lignes directrices officielles.

L'idée selon laquelle l'enseignement préprimaire doit inclure l'acquisition de certaines compétences académiques de base a aussi des incidences sur la formation professionnelle des enseignants de jeunes enfants. Le programme de formation des enseignants stagiaires, tout en adhérant pleinement à une conception développementaliste et en s'appuyant sur elle, devrait aussi prêter dûment attention aux approches de l'enseignement axées sur l'acquisition de compétences de base par les jeunes enfants.

**Encadré 4 : Le programme d'enseignement pour la petite enfance en Chine :  
une synthèse d'idées chinoises traditionnelles et d'idées occidentales**

Plusieurs approches et pratiques d'enseignement de la petite enfance venues d'Europe (l'approche à base de projet de Reggio Emilia en Italie), d'Amérique du Nord (High Scope) et du Japon ont aujourd'hui été intégrées au programme national d'enseignement pour la petite enfance. Elles s'opposent d'une certaine façon aux idées chinoises traditionnelles sur l'éducation (autorité de l'enseignant, discipline et acquisition de connaissances par mémorisation) qui sont considérées comme importantes à la fois aux fins de l'apprentissage précoce et de la transmission culturelle. C'est pourquoi la Chine s'efforce maintenant de trouver un équilibre entre l'adoption d'idées occidentales et le maintien des traditions chinoises dans l'enseignement pour la petite enfance.

Tobin *et al.* (2009) ont observé l'enseignement dans des classes de maternelle et interrogé des enseignants de maternelle en Chine, au Japon et aux États-Unis pendant les années 1980 et 1990. Ils concluent à l'existence en Chine d'une forme hybride d'enseignement pour la petite enfance qui associe des idées constructivistes, centrées sur l'enfant, à l'insistance, traditionnelle en Chine, sur le respect des normes sociales, la maîtrise d'une compétence ou d'une matière particulière et la prise en compte de la critique dans un but d'amélioration de soi.

Dans une optique similaire, Rao et Li (2008) constatent que les enseignants de maternelle chinois réalisent une fusion singulière des conceptions constructivistes du développement et de l'apprentissage mises en avant dans le programme national d'enseignement pour la petite enfance et de leurs idées traditionnelles. Le document officiel pour la réforme de l'enseignement de la petite enfance met l'accent sur les activités librement choisies au niveau de la maternelle. Cependant, Rao et Li (2008) observent que les activités de jeu libres ne représentent qu'environ 17 % des activités en classe de maternelle et ils emploient le terme « Eduplay » pour désigner une forme d'enseignement à base de jeu avec des « caractéristiques chinoises » qui semble très répandue dans l'éducation préscolaire en Chine.

Sources : Rao et Li (2008) ; Tobin, Hsueh et Karasawa (2009) ; Zhu et Zhang (2008).



### Encadré 5 : *Te Whāriki* : le programme néo-zélandais d'enseignement biculturel pour la petite enfance

*Te Whāriki* est le programme officiel d'enseignement pour la petite enfance adopté par le gouvernement de la Nouvelle-Zélande en 1996. Dans ce pays, les programmes éducatifs pour la petite enfance doivent répondre aux besoins de communautés très diverses. Le programme *Te Whāriki* a été développé afin de prendre en compte la diversité culturelle existant au sein des communautés locales et de gérer divers types de programmes ECCE.

*Te Whāriki* signifie en maori « un tapis assez grand pour tous » et le programme a suscité un vif intérêt dans le monde entier. Il s'agit d'un programme d'enseignement adapté à un pays aux cultures diverses. Ce programme intégré, spécialement conçu pour les enfants depuis la naissance jusqu'à l'entrée à l'école, reconnaît l'importance décisive du contexte social dans l'apprentissage et le développement des enfants : enseignants, parents et familles sont des partenaires de l'apprentissage et les enseignants composent un programme holistique en réponse aux besoins spécifiques des enfants. *Te Whāriki* est aussi le premier programme officiel d'enseignement biculturel développé en Nouvelle-Zélande. Il contient un élément d'immersion en maori visant à renforcer *Te Reo Maori*, la langue maorie.

Les axes essentiels sur lesquels repose le programme sont les suivants : l'**autonomisation** de l'enfant, afin de lui permettre d'apprendre et de grandir ; le **développement global** de l'enfant ; les **relations** entre la famille et la communauté et entre personnes, lieux et choses. Ces axes se recoupent à l'intérieur de cinq thèmes : bien-être, appartenance, contribution, communication et exploration. Des objectifs spécifiques ont été définis pour les nourrissons, les tout-petits et les jeunes enfants en relation avec chacun de ces thèmes.

Source : Ministère de l'éducation de Nouvelle-Zélande (1996).

### 3.3.2 Mesure de la qualité

Les RMS utilisent deux indicateurs de substitution pour évaluer la qualité de l'éducation : les ratios professeur/enfants et les résultats des élèves aux tests de niveau transnationaux comme le TIMMS et le PISA. Cependant, ces deux indicateurs ne sont pas totalement pertinents pour la petite enfance.

#### Les ratios professeur/enfants

Les croyances culturelles liées à l'éducation de la petite enfance affectent la forme prise par l'éducation préscolaire. De ce fait, des groupes de petite taille, des ratios professeur/enfants très stricts et des modèles de programmes « favorables au développement » ne sont considérés comme des caractéristiques d'une grande qualité éducative préscolaire que dans certaines sociétés (Prochner, 2002). Tobin (2005) fait remarquer que les ratios élevés professeur/enfants au Japon et en France seraient perçus comme révélateurs d'une médiocre éducation de la petite enfance selon les critères américains, alors même que les enfants évoluant dans ces contextes semblent bien se développer. De plus, les services à la petite enfance sont fournis dans un certain nombre de cadres différents (i-e à la maison, au sein de la communauté, dans les jardins d'enfants) et il est difficile d'établir une norme commune défendable.

Comme il a été mentionné précédemment, l'interaction entre un enfant et la personne qui s'occupe de lui, ou qualité du processus, est un élément essentiel pour l'EPPE. Grâce à des ratios adultes/enfants moins élevés et des groupes plus petits, les enfants peuvent bénéficier d'une plus grande attention individuelle et les enseignants répondre plus efficacement à différents besoins éducatifs. On a assisté à une multiplication rapide des programmes d'enseignement préprimaire pour les enfants de plus de 3 ans dans certaines parties de la région, d'où une crainte qu'à cette

expansion quantitative soient associés des ratios professeur/enfants moins favorables et, par conséquent, une baisse concomitante de la qualité des programmes. C'est ainsi par exemple que dans l'Asie du Sud et de l'Ouest, le ratio moyen professeur/enfants est passé de 36 en 1999 à 40 en 2007. Cependant, d'autres moyennes sous-régionales montrent que les ratios sont passés de 26 en 1999 à 21 en 2007 dans l'Asie de l'Est et qu'ils sont restés stables sur la même période en Asie centrale et dans les îles du Pacifique (UNESCO, 2009 a).

### **Les tests de niveau transnational**

Une EPPE de bonne qualité est holistique et ne se soucie pas uniquement des résultats scolaires obtenus par les enfants. De ce fait, le Projet préscolaire de l'IEA évalue les multiples dimensions du développement de l'enfant. Montie, Xuang et Schweinhart (2006) ont constaté que dans dix pays (y compris Hong Kong, l'Indonésie et la Thaïlande), des activités initiées par l'enfant, un plus haut niveau de formation des enseignants, davantage de matériel pédagogique et un temps moindre consacré aux activités de groupe entraînaient un meilleur développement de l'enfant. Cependant, les études transnationales identifiant les caractéristiques d'une bonne prise en charge de la petite enfance dans différents pays sont rares.

### **3.3.3 Qualité de l'éducation préscolaire et développement des enfants**

Les recherches montrent que les enfants qui vont à la maternelle sont mieux préparés à l'école, qu'ils ont plus de chances de rester scolarisés et qu'ils sont moins susceptibles de redoubler que les autres. Ils y gagnent des facultés cognitives, comportementales et sociales qui contribuent à les préparer à l'école. Cependant, la qualité de cette expérience a de l'importance et le potentiel nuisible d'une mauvaise éducation constitue une source d'inquiétude (UNICEF, 2008). Si l'existence de ressources pédagogiques adéquates – dont la présence d'éducateurs qualifiés et spécialistes de la petite enfance – est indispensable pour assurer des programmes de qualité, beaucoup de pays en voie de développement n'ont pas les moyens nécessaires pour atteindre les normes de qualité fixées dans le monde développé. En fait, ce dernier considérerait que leurs programmes sont souvent de très mauvaise qualité s'il leur appliquait ses critères d'évaluation, et les observateurs occidentaux pourraient affirmer que les enfants feraient mieux de rester chez eux plutôt que de suivre un tel enseignement. Que nous apprennent les études menées dans la région Asie et Pacifique ?

Il y a une pénurie d'études consacrées à la relation entre la qualité de l'éducation préscolaire et le développement de l'enfant dans les pays en voie de développement. Myers (2006) s'est penché sur les études longitudinales traitant des effets des programmes de l'EPPE sur les enfants dans ces pays et il a noté qu'elles étaient peu nombreuses à évaluer la qualité de manière combinée et longitudinale. À partir de l'examen critique de 20 études sur l'efficacité des programmes d'éducation de la petite enfance dans des pays en voie de développement en Asie, en Afrique et en Amérique latine, Engle *et al.* (2007) ont conclu que les interventions holistiques, intensives, durables et **de qualité** dans ce domaine contribuent efficacement à promouvoir le développement de l'enfant et évitent la perte du potentiel développemental des jeunes enfants.

Quatre études conduites en Asie du Sud ont évalué en particulier la qualité de l'enseignement préscolaire et les résultats des enfants. Les recherches menées au Bangladesh (Aboud, 2006 ; Aboud, Moore & Akhter, 2008) et en Inde (MSSRF, 2000 ; Rao, 2010) ont montré que même dans les programmes que l'on pourrait considérer comme étant de qualité médiocre, voire très mauvaise, selon les critères occidentaux, la qualité de l'enseignement préscolaire était associée de manière positive au développement de l'enfant tel qu'il était contrôlé avec des variables potentiellement déroutantes.

De telles découvertes soulignent encore plus la nécessité d'étudier la qualité dans son contexte et de l'évaluer au moyen d'outils appropriés à la situation. Dans des cas où le taux d'alphabétisation des mères est très bas et où les enfants sont très désavantagés socialement, même l'apport minimal fourni par des programmes incluant des compléments alimentaires et une certaine

stimulation cognitive et psychosociale des adultes semble avoir un impact positif sur les jeunes enfants.

### **Qualité de l'enseignement préscolaire et programme type**

Les programmes dispensés dans un établissement tendent à offrir des services de meilleure qualité que ceux dispensés à la maison. Rao et Pearson (2007) ont constaté que les enfants bénéficiant de programmes d'enseignement préscolaire dans des écoles primaires au Cambodge obtenaient de meilleurs résultats en termes de développement que ceux qui avaient fréquenté des écoles communautaires aux programmes moins structurés ou ceux qui avaient suivi des programmes à domicile. Les chercheurs ont utilisé une méthode d'échantillonnage aléatoire stratifié pour sélectionner des enfants scolarisés dans des établissements préscolaires d'État ou des maternelles communautaires, d'autres qui suivaient des programmes à domicile, et d'autres encore qui ne suivaient aucun programme du tout (groupe témoin). Le développement des enfants a été évalué deux fois, une année avant et juste avant l'entrée au cours primaire. Ceux qui avaient reçu une forme quelconque d'éducation préscolaire affichaient un développement nettement supérieur à ceux du groupe témoin. Cependant, les enfants du programme d'enseignement préscolaire d'État de qualité obtenaient les meilleurs résultats, et il n'y avait pas de différences notables entre ceux qui avaient fréquenté des maternelles communautaires et ceux qui avaient suivi un programme éducatif à la maison. Aboud, Hoosain et O'Gara (2008) ont aussi noté qu'il existait un lien entre la qualité des établissements préscolaires et les résultats des enfants au Bangladesh, mais qu'il n'y avait en revanche pas de différence de compétences au cours primaire entre les enfants qui avaient suivi un programme chez eux et ceux qui avaient suivi le même dans un établissement scolaire.

## **3.4 Pratiques efficaces**

### **3.4.1 Les caractéristiques de programmes efficaces**

Une pratique efficace de l'EPPE se définit par rapport au Cadre d'action de Dakar (2000). Selon ce dernier, les programmes plus structurés dispensés dans un cadre familial devraient : (i) être globaux, mettre l'accent sur l'ensemble des besoins de l'enfant et prendre en compte la santé, la nutrition et l'hygiène, ainsi que le développement cognitif et psychosocial ; (ii) être dispensés dans la langue maternelle de l'enfant ; (iii) être adaptés à l'âge des enfants et ne pas se contenter d'être de simples modèles réduits de l'enseignement primaire ; (iv) inclure l'éducation des parents et des autres partenaires en vue de favoriser une meilleure prise en charge de l'enfant en s'appuyant sur des pratiques traditionnelles ; et (v) inclure le recours systématique aux tests de suivi de la petite enfance (UNESCO, 2000).

Le RMS 2007 (UNESCO, 2006 a) a souligné qu'il n'existe pas de modèle universel de prise en charge des jeunes enfants et que les programmes de qualité s'adaptent à la situation de chaque pays. Le rapport conclut toutefois que, indépendamment du contexte, les bons programmes partagent quelques caractéristiques. Ils ont ainsi pour points communs : de mettre l'accent sur le soutien à apporter aux parents durant les plus jeunes années de leurs enfants ; d'intégrer les activités pédagogiques à d'autres services comme la nutrition, la santé et l'aide sociale ; de fournir des expériences pédagogiques pertinentes durant les années précédant l'entrée au primaire ; et de faciliter la transition vers l'école primaire.

Les programmes efficaces d'éducation des jeunes enfants apportent un soutien aux parents. Les enfants sont très sensibles à leur environnement physique et psychologique et la manière la plus efficace d'améliorer le cadre de vie familial des plus jeunes consiste à travailler en collaboration avec leurs parents. Cela se fait en général par le biais des programmes d'éducation parentale et des programmes de soutien parental. Les premiers se composent d'activités de formation et d'apprentissage et, outre l'éducation des parents, abordent parfois aussi les compétences nécessaires pour gagner sa vie et d'autres activités. Les programmes de soutien apportent aux

parents (ou aux autres personnes en charge des enfants) des informations sur la manière de prodiguer aux petits les soins dont ils ont besoin pour exprimer tout leur potentiel (UNESCO, 2006 a).

### **3.4.2 Exemples de programmes**

#### **Les programmes à domicile**

La plupart de ces programmes fonctionnent avec des groupes de parents ou des personnes qui encadrent des enfants de la même tranche d'âge. Malgré un contenu didactique évident, beaucoup de gens puisent un maximum de satisfaction dans leurs rapports avec les autres parents et le soutien qu'ils reçoivent d'eux. L'enseignement dispensé ne l'est pas seulement par le chef du groupe, il devient un exercice partagé et collaboratif qui peut avoir des effets positifs sur chacun en augmentant son estime personnelle et son sentiment d'efficacité (Rao & Pearson, 2007 ; UNESCO, 2008 d). Les Philippines ont depuis longtemps un Service pour l'efficacité parentale (Gordoncillo *et al.*, 2009).

### Encadré 6 : Le Service pour l'efficacité parentale aux Philippines

Le Service pour l'efficacité parentale (PES) fut initié en 1978 et mis en œuvre par les autorités locales aux Philippines. Il s'agit d'une intervention à domicile dans le domaine de la PDPE qui vise à aider les parents, les parents de substitution, les tuteurs et les autres personnes en charge des enfants, en particulier les membres des groupes disposant de faibles revenus, à accroître leurs connaissances et leurs compétences et à améliorer leurs comportements parentaux afin qu'ils puissent assumer un rôle pédagogique fondamental dans la croissance et le développement de leur enfant. Aux Philippines, le PES est devenu une composante majeure du programme de PDPE à domicile.

Les interventions suivantes ont lieu dans le cadre du PES :

- L'**Assemblée de voisinage pour l'efficacité parentale** est le premier moyen de toucher les parents. Un groupe de 10 à 20 parents se réunit chaque semaine pour discuter de problèmes communs et trouver des solutions.
- Dans les **crèches parentales**, les parents d'enfants de 0 à 6 ans qui sont enrôlés dans la crèche ou qui participent aux services de garderie ou aux séances de jeux supervisées avec le voisinage sont régulièrement invités à des sessions de groupe sur l'efficacité parentale.
- Une **formation à la maison** est dispensée par un assistant social aux parents volontaires qui, à leur tour, instruisent les parents n'ayant pas pu assister à l'Assemblée de voisinage pour l'efficacité parentale ou aux réunions organisées dans le cadre des crèches parentales.
- Le **programme PES-sur-les-ondes**, baptisé *Pamilyang Pinoy sa himpapawid* (Famille philippine sur les ondes) a été lancé en 1993. Les parents vivant dans des zones très isolées qui ne peuvent bénéficier des trois programmes ci-dessus ont la possibilité d'écouter des programmes d'éducation parentale diffusés en direct à la radio ou enregistrés.
- Les **Cours d'autonomisation et de réaffirmation des responsabilités paternelles** visent à améliorer les connaissances, les compétences et les comportements des pères en tant qu'éducateurs jouant un rôle essentiel dans le développement des enfants. Ces cours abordent aussi le partage des tâches parentales dans l'exercice des responsabilités familiales.

Des matériels spécifiques, dont un Manuel du parent efficace, un Manuel pour les responsables de la mise en œuvre du programme et les pères volontaires, et un Manuel sur l'École PDPE-sur-les-ondes ont été préparés pour aider à l'application du programme PES.

Source : UNESCO (2006).

### **Encadré 7 : Le programme d'éducation à domicile en faveur de la petite enfance au Cambodge**

Il existe quatre grands types de programmes préscolaires au Cambodge : les maternelles d'État, les maternelles communautaires, les programmes à domicile et les maternelles privées.

Les programmes d'éducation à domicile visent essentiellement les mères, perçues comme les premières et principales enseignantes de l'enfant, et cherchent à les aider dans leur tâche d'éducatrices. On leur montre ainsi comment amener leurs enfants à prendre part chez eux à des activités d'apprentissage précoce, ce qui revient à promouvoir le développement de l'enfant et à le préparer à entrer à l'école. Ce programme, créé en 2004, cible les enfants de 0 à 6 ans.

Des ressources et des possibilités éducatives sont fournies aux mères pour qu'elles se réunissent toutes les semaines sous la direction d'une mère « modèle » déjà formée qui leur donne des instructions sur la manière de favoriser le développement et le bien-être de l'enfant. Cette mère est choisie par les villageois pour son niveau d'éducation et son expérience supérieurs à ceux des autres. Les mères « modèles » assistent tous les mois à des réunions durant lesquelles elles reçoivent des documents, une formation pratique à la maison avec les enfants ainsi que le soutien de leurs pairs. Elles y apprennent aussi à résoudre collectivement des problèmes.

Le soutien apporté à ces groupes de mères et aux mères modèles se poursuit de façon continue en étant moins dépendant d'organismes externes pour les ressources physiques et humaines nécessaires à la réussite du projet. Les mères et les enfants se retrouvent en général une heure par semaine, 24 semaines par an. Durant ces réunions, les mères apprennent à s'appuyer sur les activités de la vie quotidienne pour stimuler le développement de leurs enfants et à leur présenter des concepts élémentaires. Le calendrier d'activités pour les enfants de 5 et 6 ans mis au point par l'UNICEF au Cambodge constitue un atout supplémentaire non négligeable pour les programmes à domicile et il est visiblement apprécié par l'ensemble des mères.

On dénombrait 13 447 enfants participant aux programmes d'éducation à domicile durant l'année scolaire 2005-2006 (sur un total de 119 893 enfants bénéficiant de l'EPPE) au Cambodge. Des études ont montré que les enfants suivant de tels programmes avant leur entrée à l'école primaire obtenaient de meilleurs résultats par la suite que ceux qui n'avaient eu aucune expérience préscolaire. En revanche, que cette expérience ait eu lieu à domicile ou au sein de la communauté n'entraînait aucune différence notable.

Sources : Comité national du Cambodge pour l'Éducation pour tous (2007) ; Rao *et al.* (2010) ; Rao & Pearson (2007).

### **Programmes menés dans un centre**

Il s'agit de la forme la plus répandue de services destinés aux jeunes enfants – à partir de 3 ans et jusqu'à leur entrée en primaire. Ces programmes comportent en général une feuille de route avec des activités qui stimulent les compétences psychomotrices, cognitives, linguistiques et sociales des enfants et qui les préparent à leur entrée à l'école. Les programmes ayant pour cadre un établissement donné offrent des compléments alimentaires dans certains pays. Les Services intégrés de développement de l'enfant constituent le programme de développement infantile le plus important de la région.

### **Encadré 8 : Les Services intégrés de développement de l'enfant en Inde**

Les **Services intégrés de développement de l'enfant** (ICDS), le programme de développement de l'enfant le plus important au monde, représentent le pilier de la politique du gouvernement indien en matière de petite enfance. En 1995, celui-ci s'est engagé à étendre les ICDS à toutes les personnes pouvant y avoir droit. Cela a conduit à une expansion marquée du programme, qui profite à plus de 121 millions d'enfants de moins de 6 ans. Dans le cadre de cette initiative nationale, les enfants jusqu'à l'âge de 6 ans, les femmes enceintes et les mères qui allaitent bénéficient d'un ensemble de services comprenant des bons médicaux, des vaccinations, des consultations de spécialistes, des compléments alimentaires, une éducation préscolaire et une éducation sanitaire et nutritionnelle. Les services fournis le sont par le biais d'un réseau d'*Anganwadis* (AWC), terme désignant les cours des maisons, et sont organisés dans le cadre d'un projet. Cela a contribué à décentraliser le programme et à toucher directement les bénéficiaires.

Les études menées sur des échantillons nationaux ont révélé que les ICDS ont joué un rôle important dans l'amélioration du taux de survie, de la santé, de l'état nutritionnel et des résultats scolaires des enfants issus de familles économiquement défavorisées. Cependant, le programme a aussi été critiqué en raison de l'importance qu'il accorde à la santé et à la nutrition au détriment du développement social et cognitif. L'absence de mécanisme permettant de s'assurer que les compléments nutritionnels et les services touchent vraiment les couches les plus nécessiteuses de la population a été soulignée. De plus, les personnes en charge des enfants sont souvent débordées, et la santé, le public concerné et la composante éducative des ICDS ne font pas l'objet d'une assez grande attention.

Sources : Gouvernement indien (2009) ; Rao (2010) ; Banque mondiale (1999).

### **L'enseignement de la langue maternelle**

Étant donné la diversité linguistique et culturelle de bien des pays de la région, les programmes d'éducation pour la petite enfance doivent prêter une attention particulière aux langues d'instruction utilisées. L'histoire coloniale ou politique de certains pays et la mondialisation ont eu pour conséquence qu'une langue officielle ou étrangère est perçue comme un moyen de monter dans l'échelle sociale, tandis que la langue maternelle est considérée inférieure. Des études ont toutefois montré clairement que les enfants apprennent mieux dans leur langue maternelle et devraient le faire jusqu'à l'âge de 8 ans au moins, même si la langue officielle du pays peut être introduite plus tôt à l'oral. Avec l'aide de programmes de rattrapage, ils peuvent appliquer à une seconde langue les compétences déjà acquises en lecture et en écriture dans leur langue maternelle avant leur entrée à l'école primaire. Le Cambodge, la Malaisie, la Birmanie, la Thaïlande et le Viet Nam ont introduit dans leur programme d'éducation de la petite enfance des politiques et des pratiques linguistiques qui reposent sur le bilinguisme et qui se sont traduites par des résultats encourageants. Comme le montre l'encadré 10, certaines maternelles du Kazakhstan encouragent les expériences multilingues pour les jeunes enfants. Les programmes d'éducation de la petite enfance devraient adopter des pratiques qui valorisent les langues locales, qui favorisent le bilinguisme et combattent les préjugés contre les minorités linguistiques et culturelles afin d'inclure les enfants des minorités ethniques et linguistiques (UNESCO 2006 a ; 2008 d).

### **Encadré 9 : Le multilinguisme dans les maternelles du Kazakhstan**

Au Kazakhstan, la Constitution (1995) fait du kazakh la langue officielle du pays. Cependant, le russe est utilisé par les organismes d'État et par les autorités locales comme deuxième langue officielle pour les communications multinationales. Par rapport à d'autres pays d'Asie centrale, le russe a conservé ici un rôle plus prépondérant. 40 % des écoles dispensent un enseignement en russe, contre 10 % et 2 % respectivement pour le Kirghizistan et le Tadjikistan.

L'emploi du kazakh ayant pris de l'importance ces dernières années, le pourcentage de maternelles fonctionnant dans cette langue a fortement progressé, passant de 27 % (2003) à 46 % (2006), tandis que celui des maternelles russes restait relativement stable, aux alentours de 53 %. Une légère augmentation des classes de maternelles utilisant d'autres langues (ouzbek, ouïghour, coréen et allemand) a été notée, mais ces dernières représentent encore moins de 1 % du total seulement. Étant donné la longue domination du russe, la promotion de la langue kazakhe dans l'éducation des jeunes enfants reste une priorité fondamentale. La stratégie nationale actuelle se concentre sur un enseignement trilingue dispensé à parts égales en kazakh, en russe et en anglais, et sur la création d'un environnement multilingue.

Plus de 60 % des citoyens du Kazakhstan appartiennent à l'ethnie kazakhe, si bien que pour beaucoup de membres de ce groupe majoritaire, le concept de jardins d'enfants fonctionnant dans leur langue maternelle reste assez vague, même si la tendance est à l'amélioration. Le pourcentage de maternelles à dominante russe surpasse de très loin la proportion de citoyens d'origine ethnique russe dans la population. Les membres de ce groupe ont facilement accès à des maternelles où ils peuvent parler leur langue, mais ils apprennent aujourd'hui la langue nationale comme jamais auparavant. Malheureusement, les groupes minoritaires plus petits, comme les Ouzbeks et les Ouïghours, qui représentent au total un peu plus de 4 % de la population, n'ont qu'un accès minimal à des programmes d'éducation dans leur langue maternelle. Il faut toutefois noter que, sur le plan national, seuls 30 % des enfants ont accès à un établissement préscolaire quel qu'il soit. Les efforts continus du gouvernement pour accroître ce pourcentage tout en encourageant les approches multilingues marquent une avancée dans la bonne direction pour assurer l'accès à une éducation et une protection multilingues de la petite enfance basées sur l'usage de la langue maternelle au Kazakhstan. La promotion de l'éducation trilingue dans les écoles maternelles se poursuit afin de soutenir l'intégration des enfants dans le monde qui les entoure et d'élargir leurs chances de développement et de succès à mesure qu'ils grandissent.

Source : UNESCO (2008 b).



### **Encadré 10 : Un programme d'éducation préscolaire basé sur la langue maternelle et destiné aux enfants des minorités ethniques au Viet Nam**

Il existe 54 groupes ethniques au Viet Nam et 53 d'entre eux utilisent leur propre langue pour communiquer. Le gouvernement vietnamien encourage les communautés ethnolinguistiques à apprendre leur langue sous ses formes parlée et écrite, et la Loi pour l'éducation de 2005 stipule que « dans les classes maternelles ethniques, l'enseignement et l'apprentissage auront lieu principalement dans la langue de la minorité ethnique ». Mais en entrant au cours primaire, les enfants de ces ethnies doivent apprendre le vietnamien.

C'est dans ce contexte que le Département pour l'éducation de la petite enfance (rattaché au Ministère de l'éducation et de la formation), en coopération avec le Service d'éducation et de formation du Gia Lai, a lancé un programme préscolaire basé sur la langue maternelle dans la province du Gia Lai, au Viet Nam, de 1998 à 2000. Les objectifs de ce programme étaient de faciliter l'usage par les enfants de la langue et de la culture de leur minorité, d'améliorer l'apprentissage à la fois du J'Rai (la langue minoritaire parlée dans la région du Gia Lai) et du vietnamien, et de promouvoir le développement global des enfants.

Des matériels pédagogiques au contenu en rapport avec la vie quotidienne et la culture traditionnelle ont été préparés (dont des images, des chansons populaires, des vers, des poèmes et des informations sur les festivals locaux). Des poèmes originaux, des chansons, des jeux et des histoires ont aussi été inventés. Les professeurs participant au programme ont reçu une formation spécifique aux méthodes éducatives fondées sur l'emploi de la langue maternelle et à l'enseignement du vietnamien en seconde langue.

Le projet a été mis en œuvre pour les enfants de 5 ans en classe maternelle. Le programme d'enseignement s'appuyait sur le programme national de 26 semaines et tournait autour de trois axes principaux : le jeu, l'apprentissage et les compétences sanitaires/pour la vie. Sa durée était aussi de 26 semaines et les enfants fréquentaient l'école durant 2 heures et 45 minutes par jour. Au début, la langue d'instruction était leur langue maternelle, mais elle était de moins en moins utilisée à mesure que le vietnamien la remplaçait. De plus, les professeurs du programme encourageaient aussi les enfants à prendre confiance en eux à l'école et créaient des environnements scolaires propices à un apprentissage optimal.

Au terme de ce programme de deux ans, les enfants parlaient leur langue maternelle avec plus d'aisance et environ 80 % d'entre eux reconnaissaient les lettres vietnamiennes et utilisaient le vietnamien pour communiquer avec les autres enfants de leur classe. Ils avaient aussi davantage confiance en eux et se montraient plus désireux d'avoir des contacts avec les autres. En s'appuyant sur ses résultats, le Service d'éducation et de formation du Gia Lai a entrepris d'étendre ce programme à d'autres parties de la région.

Source : Huong (2009).

### **Les préjugés sexuels et les stéréotypes**

Il a déjà été dit que, dans la plupart des pays du monde, les filles ont autant de chances que les garçons de suivre des programmes d'éducation de la petite enfance. Celles qui suivent un programme préscolaire sont plus susceptibles que les autres d'entrer ensuite à l'école primaire et d'y rester jusqu'au bout, et la scolarisation en maternelle a amélioré de manière significative le ratio garçons/filles scolarisés au Népal (Arnold, Bartlett, Gowani & Merali, 2007). Les programmes efficaces défient les préjugés liés au sexe et favorisent l'égalité homme-femme. Cependant, les ressources pédagogiques se révèlent sexistes dans de nombreux pays asiatiques. Par exemple, des visuels montrent des femmes au foyer occupées à faire la cuisine et le ménage alors que les hommes sont représentés au travail, en train de prendre des décisions et d'accomplir des tâches

spécialisées. Les enseignants accordent par ailleurs davantage d'attention aux garçons qu'aux filles. Les programmes efficaces s'appuient non seulement sur des documents neutres en termes de représentation des sexes, mais aussi sur des enseignants sensibles à ces questions. La plupart des éducateurs de la petite enfance en Asie étant des femmes, il faudrait encourager les hommes à embrasser cette profession. Mais nous devons aussi avoir conscience que les parents asiatiques n'apprécient pas forcément l'idée que des hommes n'appartenant pas de près ou de loin à leur famille s'occupent de petites filles. Cela peut constituer un obstacle à la participation des filles aux programmes de l'EPPE.

### **Les enfants vivant dans la pauvreté**

Les enfants issus de familles pauvres – les plus à même de tirer profit de l'EPPE – sont souvent marginalisés et exclus de ces services. De larges fractions de la population en Afrique subsaharienne et dans différentes régions asiatiques vivent dans la misère et ne connaîtront pas un développement à la hauteur de leur potentiel. De nombreux gouvernements en Asie ont apporté des services ciblés à ces groupes par le biais de programmes complets et holistiques visant à donner une longueur d'avance aux enfants. Ainsi, en Indonésie, de jeunes enfants vivant dans des zones défavorisées ont profité de services communautaires intégrés de santé et d'éducation (UNESCO, 2007 b).

### **Les enfants handicapés**

Dans de nombreux pays en voie de développement, les données exhaustives manquent sur le nombre d'enfants handicapés et sur l'incidence de ces handicaps (UNESCO, 2009 a). L'éducation préscolaire est particulièrement importante pour ces enfants car elle peut favoriser l'identification de leur handicap, accroître les chances de traitement et prévenir le développement de nouveaux handicaps. Les gouvernements de la région ont apporté différentes réponses aux besoins des jeunes handicapés. Certains privilégient la ségrégation en fournissant des écoles spécialisées. Au Myanmar, par exemple, l'État a créé des écoles non-intégrées et des centres de soins qui s'occupent exclusivement d'enfants handicapés (Union du Myanmar, 2007). À l'inverse, au Bangladesh, l'inclusion des enfants présentant des besoins spécifiques est considérée comme une partie intégrante des stratégies en vue de parvenir à l'Éducation primaire universelle d'ici 2015 (Gouvernement du Bangladesh, 2008).

### **Encadré 11 : Les classes inclusives du programme préscolaire du Comité pour le progrès rural au Bangladesh**

Le **Comité pour le progrès rural au Bangladesh (BRAC)** est une grande organisation non gouvernementale de développement. Elle travaille activement dans le domaine de l'éducation, y compris l'éducation des enfants présentant des besoins spécifiques, avec pour objectif « de rendre autonomes les gens et les communautés en situation de pauvreté, d'analphabétisme, de maladie et d'injustice sociale ».

L'approche du BRAC repose essentiellement sur l'élimination des discriminations à l'encontre des enfants présentant des besoins spécifiques. Le comité a une politique éducative inclusive, conçue par un personnel qui a reçu une formation spécialisée afin de veiller à ce que ces enfants puissent participer aux cours généraux.

Une unité a été créée en 2003 pour identifier les moyens d'intégrer les enfants handicapés dans les écoles du BRAC. Ces dernières adoptent une approche holistique et les enseignants reçoivent un soutien technique de la part de consultants ayant une grande expérience de l'éducation inclusive.

Le BRAC finance des opérations de chirurgie corrective ainsi que des appareils tels que des fauteuils roulants, des béquilles, des prothèses auditives, des lunettes et des rampes d'accès aux classes afin que les écoles soient plus accessibles aux enfants handicapés physiquement. Ces derniers sont placés au premier rang dans la salle de classe, et chacun a pour voisin un enfant qui se développe normalement. De plus, les manuels abordent les questions liées à leurs besoins spécifiques afin de sensibiliser élèves et enseignants. Cela a entraîné une forte hausse des inscriptions d'enfants handicapés dans les écoles du BRAC. Des démarches sont entreprises actuellement pour étendre l'éventail des handicaps gérables par les professeurs et améliorer la qualité de l'éducation offerte aux enfants présentant des besoins spécifiques.

En 2009, 53 436 enfants plus ou moins handicapés ont été scolarisés dans les écoles du BRAC ou ont bénéficié des services fournis par l'organisation.

Source : BRAC (2009).

### **3.4.3 Faciliter la transition vers l'école primaire**

L'EPPE facilite la transition vers l'école primaire et des études ont montré que les enfants ayant suivi des programmes préscolaires étaient moins susceptibles d'abandonner l'école. Trois facteurs déterminent la réussite du passage vers le primaire : les caractéristiques des enfants, les écoles et le soutien scolaire dispensé par les familles et la communauté (Gertsch, 2009).

Les enfants doivent se montrer « préparés à l'école », ce qui suppose en général un bien-être physique, des aptitudes psychomotrices, un éveil social et émotionnel, des dispositions à l'apprentissage, un développement linguistique et cognitif, et des connaissances générales. Les écoles « préparées » ont besoin de classes de taille raisonnable, d'enseignants formés et de matériels pédagogiques adaptés, et elles doivent être en mesure de fournir un enseignement dans une langue comprise par l'enfant. Observer une continuité entre le programme de la maternelle et celui de l'école primaire aide aussi à passer de l'un à l'autre. Plus l'EPPE est conceptualisée sous forme de politique englobant les enfants de la naissance jusqu'à 8 ans, plus il y a de chances pour que les politiques nationales et les structures administratives soient en place pour faciliter cette transition. La réalité est que dans bien des pays asiatiques, un grand nombre d'enfants n'ont aucune éducation préprimaire. Pourtant, même dans ce cas, on peut faciliter leur entrée en primaire en organisant une visite préalable de l'école, voire en leur faisant passer plusieurs demi-journées dans une classe, en demandant aux enseignants du cours primaire de rendre visite aux

enfants chez eux et en ayant un ratio enseignant/élèves faible en première année. Au Cambodge, un programme de préparation à l'école (PPré) a été mené durant les deux premiers mois du CP afin de réduire le fort taux de redoublement dans les premières années du primaire. Les enfants concernés ont reçu des cours spécialisés qui préparaient ceux d'entre eux dépourvus d'expérience préprimaire à suivre à terme un programme scolaire formel. Les enfants ayant bénéficié du PPré ont dépassé les autres à la fois du point de vue des compétences témoignant de leur préparation à l'école, et du point de vue de leurs résultats sur le long terme (Nonoyama-Tarumi & Bredenberg, 2009). Par conséquent, des interventions telles que le PPré, menées avant ou au début de l'éducation primaire, peuvent être considérées comme un substitut des maternelles dans les pays où l'accès à l'éducation préprimaire est limité, le but étant de faciliter la transition vers l'école primaire.

### **3.5 Gouvernance et financement**

#### **3.5.1 Le rôle de l'État**

Les données présentées dans la partie 3.2 démontrent clairement la relation positive entre la richesse familiale et l'accès aux soins sanitaires et aux services de l'EPPE. Les gouvernements sont mieux placés que quiconque pour faciliter la mise en place de systèmes plus inclusifs répondant aux besoins des couches défavorisées et marginalisées de la société. Ils doivent veiller à ce que les populations défavorisées ne soient pas davantage handicapées et que l'inégalité et la pauvreté éducative ne soient pas transmises à la génération suivante. Dans les environnements caractérisés par un manque de ressources, les gouvernements peuvent opter pour une stratégie provisoire consistant à mettre en œuvre des politiques en faveur des pauvres et à se concentrer sur des programmes ciblant les défavorisés avant de fournir un accès universel à une EPPE de qualité (Gertsch, 2009).

Le RMS 2009 (UNESCO, 2008 c) a fortement souligné le rôle de la bonne gouvernance dans la promotion d'un égal accès aux services de l'EPPE. La gouvernance dans l'EPPE se définit par rapport au RMS 2007 (UNESCO, 2006 a) et sa principale caractéristique est la répartition des responsabilités en matière de décisions et de mise en œuvre de ces décisions entre les ministères, les différents niveaux de l'administration et les acteurs publics et privés. Nous allons donc aborder dans les sections suivantes l'organisation administrative, la décentralisation et le rôle du secteur privé.

« La bonne gouvernance peut contribuer à ce que les services atteignent des normes de qualité, soient abordables, satisfassent la demande locale, cherchent à obtenir un meilleur rapport coût/efficacité, et atteignent les objectifs d'équité. À mesure que le domaine de la petite enfance s'élargit et se complexifie, les responsables politiques doivent s'intéresser à la gouvernance afin de donner plus de cohérence à la politique de la PEPE appliquée par les organismes publics, les différents niveaux de l'administration et les programmes. » (UNESCO, 2007 a.)

#### **L'organisation administrative**

Dans bien des pays de la région Asie et Pacifique, l'EPPE fait intervenir un certain nombre de ministères, d'ONG et d'organisations communautaires. Au Myanmar par exemple, cinq ministères gouvernementaux, quatre agences internationales, deux ONG internationales et douze ONG nationales sont impliqués (Union du Myanmar, 2007). Des services efficaces et bien coordonnés supposent une collaboration entre plusieurs ministères et agences, mais cela se révèle difficile lorsque chacun a sa propre approche des services à fournir et/ou des priorités différentes. Le danger de la multiplicité des ministères concernés est qu'elle peut conduire à une fragmentation, un chevauchement et un doublement des services, ainsi qu'à un éparpillement des responsabilités. C'est pourquoi certains pays de la région ont nommé un ministère chef de file, en

général celui de l'éducation, pour coordonner et mettre en œuvre l'EPPE. C'est le cas au Viet Nam, où le Ministère de l'éducation et de la formation joue ce rôle depuis 1986.

Confier au Ministère de l'éducation un rôle directeur représente à la fois des avantages et des inconvénients. D'un côté l'accent est mis sur l'apprentissage des enfants et la transition vers l'école primaire, de l'autre la petite enfance est souvent le parent pauvre du système éducatif et elle entre en concurrence avec le primaire et le secondaire pour l'attribution de ressources (Rao & Li, 2009). De plus, comme nous l'avons déjà signalé, la mortalité des enfants de moins de 5 ans et les taux de malnutrition sont très élevés dans de nombreuses régions du Sud et du Sud-Est de l'Asie. Les Ministères de la santé sont parfois mieux placés alors pour répondre aux besoins des enfants (UNESCO, 2007 a).

Dans certains pays, c'est un ministère directeur indépendant qui s'occupe de l'EPPE et des services intégrés de l'EPPE, lesquels sont « caractérisés par un système de gestion unifié, des fonds communs, une gouvernance commune, une approche de l'apprentissage, de l'information et des questions financières valable pour l'ensemble du système, une évaluation unique et des objectifs partagés. Les partenaires sont tous tenus de réaliser les objectifs en matière de services en établissant des commissions mixtes, en fixant des priorités partagées, en planifiant les services et en organisant leur audit. Les commissions peuvent être l'un des principaux leviers d'intégration, de changement dans les services et d'amélioration des prestations. À terme, elles peuvent mener à la fusion de plusieurs agences qui abandonnent leur identité pour en adopter une nouvelle commune à tous » (Horwarth & Morrison, 2007).

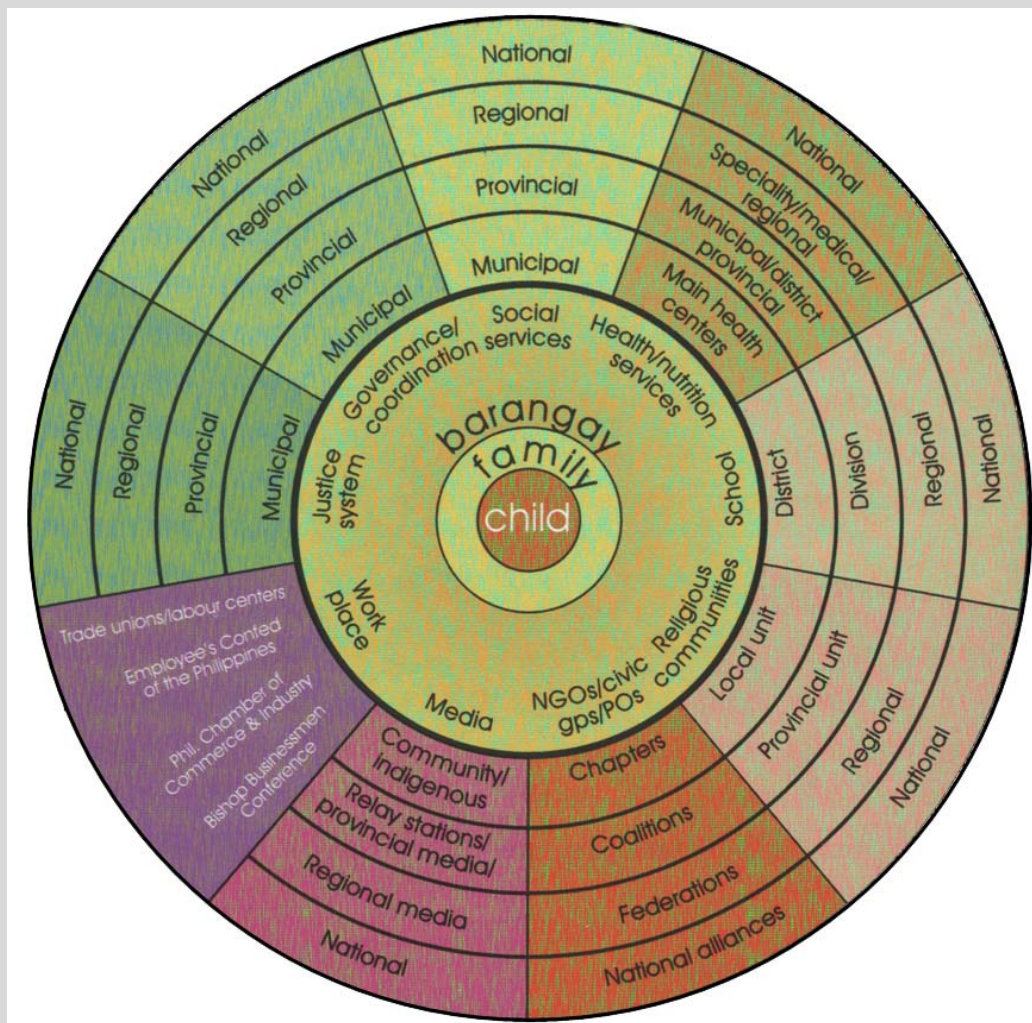
Dans le cas de l'Inde, les services de l'EPPE sont coordonnés par le ministère de la Condition féminine et du Développement de l'enfant, qui supervise les Services intégrés de développement de l'enfant. Ce ministère collabore avec le ministère du Développement des ressources humaines (lequel inclue l'enseignement scolaire et postsecondaire), le ministère de la Santé et de la Famille, le ministère du Travail, le ministère de la Justice sociale et de l'Autonomisation et le ministère du Développement rural (Sharma, Rajesh, Sethi, Gutpa, Sen & Tandon, 2009). En Inde, le ministère directeur est accepté par les autres et il a le pouvoir de convoquer le conseil national du DPE et d'appliquer les décisions.

Les Philippines ont un conseil national du DPE, anciennement appelé Conseil pour le bien-être des enfants. Il est codirigé par le ministère de la Santé, le ministère de la Protection sociale et du développement, et le ministère de l'Intérieur et des Administrations locales.

### Encadré 12 : Le système de PDPE aux Philippines

Le système de PDPE renvoie à des politiques et des programmes complets, intégrés et durables, ainsi qu'à des structures et des mécanismes de mise en œuvre conçus pour assurer le bien-être, la croissance optimale et le développement des enfants de 0 à 6 ans. Aux Philippines, le coût de l'application du programme de PDPE est partagé entre le gouvernement provincial ou municipal et le Conseil pour la protection des enfants, qui fait office de conseil de coordination nationale en partenariat avec les autorités locales et leurs comités respectifs de coordination pour la protection et le développement de la petite enfance. Il est impératif que les organismes de coordination en place aux niveaux national et local dans le système de l'EPPE collaborent efficacement et assurent une prestation intégrée et efficace des services.

#### Le système de PDPE « ami des enfants » aux Philippines



Sources : Conseil pour la protection des enfants (non daté) ; Ministère de l'éducation de la République des Philippines (2008).

### **Encadré 13 : Les services fragmentés de l'EPPE en Indonésie**

Il existe cinq types de services d'EPPE en Indonésie : les maternelles (taman kanak), les groupes de jeu (kelompok bermain), les centres de la petite enfance (taman penitipan anak), les Posyandu (centres de services intégrés) et les programmes en faveur des mères (bina keluarga balita). Les maternelles sont placées sous l'égide du Ministère de l'éducation nationale (les maternelles islamiques dépendant quant à elles du ministère des Affaires religieuses) et accueillent les enfants de 4 à 6 ans deux heures par jour. Les groupes de jeu et les centres de la petite enfance sont supervisés par le ministère de la Protection sociale. Les premiers s'occupent des enfants de 2 à 6 ans et les seconds des enfants de 3 mois à 6 ans. Les groupes de jeu sont ouverts deux heures par jour, trois fois par semaine, mais les centres de la petite enfance le sont de huit à dix heures quotidiennement. Les Posyandu et les programmes en faveur des mères sont placés respectivement sous la responsabilité du ministère de la Santé et du ministère de la Condition féminine. Ils dispensent leurs services deux fois par mois durant deux heures.

Ces services d'EPPE poursuivent des objectifs différents : les maternelles fournissent une éducation préprimaire et encouragent la préparation à l'école chez les enfants ; les groupes de jeu offrent une éducation essentiellement ludique et cherchent à faciliter le développement social et émotionnel ; les centres de la petite enfance intègrent un service de prise en charge des enfants dont les parents travaillent, tout en veillant à leur développement ; les Posyandu combinent soins médicaux et éducation parentale ; et les programmes en faveur des mères se concentrent sur l'éducation parentale et les activités pour les enfants.

Sources: Kaga, Bennett & Moss (2010); Mushafa (2007).

### **La décentralisation**

La décentralisation pose problème dans les grands pays où les gouvernements centraux et provisoires se partagent la responsabilité des services liés à la petite enfance. Ils sont nombreux dans la région à avoir adopté la décentralisation de l'EPPE comme stratégie pour promouvoir une plus grande transparence, une meilleure appropriation et une meilleure mise en œuvre des services. Cependant, parce que les ressources et les compétences ne sont pas également réparties au sein d'un même pays, cela peut en fait accentuer les inégalités. La décentralisation des services a souvent été présentée comme un moyen de cacher le désengagement financier de l'état central, avec pour éventuelle conséquence un brutal arrêt des services fournis, sauf pour ceux qui peuvent se les payer. En Chine, le financement décentralisé de l'éducation primaire a eu des effets non intentionnels et les écoles ont commencé à réclamer des frais de scolarité aux parents pauvres, ce qui revenait à imposer une taxe éducative sur les pauvres (UNESCO, 2008 c). De plus, quand les autorités au niveau national abdiquent toute responsabilité financière, elles perdent le levier qui leur permettait d'assurer la prestation et la qualité des services. Des services tels que l'EPPE deviennent alors souvent marginaux.

Des études sur la décentralisation des dépenses gouvernementales engagées pour l'EPPE sont rares et il est difficile de faire des généralisations dans ce domaine. Cependant, le Centre de recherches UNICEF Innocenti et l'ONG Save the Children en Inde ont commencé à se pencher sur les questions de gouvernance et de financement dans des contextes défavorisés (Gertsch, 2009).

### **Le secteur privé**

Les ONG, y compris les agences internationales de développement, les organisations caritatives, les groupes confessionnels et les organisations à but lucratif ont été de grands pourvoyeurs de services d'EPPE dans de nombreux pays de la région. Si le rôle du secteur privé est négligeable en Asie centrale, les services préprimaires privés représentent plus de 99 % des services proposés en Indonésie, dans les îles Samoa et Fidji (UNESCO, 2009 a). Le secteur privé à but

non lucratif peut fournir des installations plus innovantes et flexibles que les services dirigés par l'État, et se montrer plus ouvert aussi à l'implication des parents. Il fournit souvent des services dont les gens ont grandement besoin. Toutefois, le rôle des services privés à but lucratif soulève de plus en plus d'inquiétude.

Le nombre de maternelles privées croît rapidement dans le delta du Mékong et dans les sous-régions de l'Asie du Sud. Par exemple, les institutions privées représentaient 22 % du total des inscriptions en maternelle au Cambodge en 1999 et 30 % en 2007. Pour le Viet Nam, les chiffres sont de 49 % et 57 % (UNESCO, 2009 a). Si les lois du marché encouragent la compétition, l'efficacité et le choix parental, les familles les plus pauvres sont exclues par leur incapacité à s'offrir ces services.

Dans certains pays de la région, les écoles d'État sont jugées de piètre qualité et les familles pauvres préfèrent envoyer leurs enfants dans des écoles privées au coût peu élevé (UNESCO, 2008 c). Le même phénomène se produit avec les établissements préscolaires. Quand des centres publics et des centres à but lucratif coexistent quelque part, il est probable qu'un double système finisse par se développer. Mais les différences entre les deux voies possibles varient d'un pays à l'autre. Dans certains pays, les enfants des familles les plus riches reçoivent un enseignement privé coûteux et de qualité tandis que les autres suivent des programmes gratuits de moins bonne qualité. Ailleurs, les programmes du secteur public sont conçus pour être plus holistiques et adaptés à l'enfant, alors que ceux du secteur privés sont plus « scolaires » (Rao & Sharma, 2002). En Inde par exemple, les familles aux revenus peu élevés choisissent d'envoyer leurs enfants en maternelle dans le secteur privé, qui connaît une rapide expansion. Cependant, ce secteur est mal régulé et de nombreux programmes sont de simples modèles réduits de ceux du primaire et ne conviennent pas aux enfants. De ce fait, la qualité éducative de ces centres pose problème.

#### **Encadré 14 : Les maternelles privées en Inde**

En Inde, les services à but lucratif liés à la petite enfance se sont rapidement multipliés, au point qu'on les retrouve même dans les zones rurales aujourd'hui. L'ouverture et la gestion de ces écoles n'obéit à aucune réglementation officielle, aucune ligne directrice n'est imposée pour les programmes, et aucune qualification professionnelle n'est exigée des membres du personnel. Cela a conduit à un manque de statistiques fiables quant au nombre de ces centres et celui des enfants inscrits dans le secteur privé. On estime qu'ils sont 10 millions à recevoir des services d'éducation de la petite enfance dans ces écoles détenues et gérées par des fonds privés. Si quelques-unes d'entre elles, très prestigieuses, dispensent des programmes de grande qualité, on estime que 95 % des maternelles du secteur privé ont recours à des méthodes inadaptées à l'âge des enfants en se concentrant sur des objectifs scolaires et en dispensant une version allégée de l'enseignement primaire. Le gouvernement s'applique essentiellement à répondre aux besoins des membres les plus vulnérables de la société, mais il ne prête pas attention à la qualité des centres privés qui accueillent désormais aussi les enfants des familles pauvres. De ce fait, les services de l'EPPE suivent deux voies parallèles. La première est celle des services proposés par le gouvernement et les ONG, qui cherchent à promouvoir un développement holistique, et la seconde est celle de la majorité des maternelles privées qui s'attachent surtout à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique.

Sources : Rao & Sharma (2002) ; Shanmugavelayutham (non daté).

### **3.5.2 Financer l'EPPE**

Dans de nombreux pays de la région, le coût des programmes de l'EPPE est assumé par les familles, les communautés, les ONG et les agences donatrices internationales. Il est très difficile de faire le total des dépenses nationales dans ce domaine, et ce pour plusieurs raisons.



Premièrement, il y a un certain nombre de prestataires publics et privés, et diverses sources de financement. Seules les dépenses pour l'éducation préprimaire, lorsque celle-ci relève entièrement du secteur public, peuvent être calculées avec précision. Nous savons que les gouvernements allouent plus de fonds à l'enseignement primaire que préprimaire, ce qui laisse supposer qu'ils considèrent le premier plus important.

Les tableaux 3.1 et 3.2 montrent le pourcentage des dépenses publiques d'éducation consacrées au primaire et au préprimaire dans les pays de la zone Asie et Pacifique pour lesquels des données étaient disponibles. D'une manière générale, 30 à 50 % de ces dépenses concernent le primaire, et cette proportion a augmenté entre 1999 et 2005 dans tous les pays pour lesquels nous disposons de données. Bien qu'il soit difficile de calculer les dépenses totales engagées pour les services liés à la petite enfance, les pays allouent des sommes nettement moins importantes pour les 1 à 3 années de l'éducation préprimaire que pour l'éducation primaire. À l'exception de la Mongolie (20 %), du Kirghizistan (6,47 %) et de la Thaïlande (5,44 %), la plupart d'entre eux consacraient moins de 2 % du budget de l'éducation à l'enseignement préprimaire. La Mongolie a augmenté la part allouée au préprimaire, mais le Bangladesh, le Népal et la Thaïlande l'ont réduite au fil du temps. Au Bangladesh, le pourcentage du budget de l'éducation consacré au primaire est passé de 38,3 % en 1999 à 43,4 % en 2007, tandis que celui consacré au préprimaire est passé de 7,73 % en 2000 à 2,4 % en 2006. Un phénomène similaire apparaît au Népal, où les sommes allouées au primaire représentaient 52,7 % du total en 1999 et 62,9 % en 2008, et où le pourcentage des dépenses publiques pour le préprimaire, qui était de 4,34 % en 2003, est tombé à 1,69 % en 2009. Les gouvernements se concentrent peut-être sur la prise en charge et les services médicaux (par le biais des sommes allouées aux Ministères de la santé et/ou de la protection sociale) et/ou sur la réalisation de l'Objectif 2 du Millénaire pour le développement, à savoir l'EPT, mais la baisse proportionnée des fonds alloués à l'éducation préprimaire est décevante.

Les organisations donatrices internationales se montrent elles aussi plus généreuses envers le primaire que le préprimaire. Sur les 22 organisations qui ont fourni des renseignements pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007 (UNESCO, 2006 a), 19 consacraient à l'éducation préprimaire des sommes représentant moins de 10 % de ce qu'elles donnaient pour l'enseignement primaire. Cela est troublant à la lumière de récentes études qui soulignent que les investissements consacrés à la petite enfance sont plus profitables sur le plan économique que ceux consacrés aux adultes.

À l'exception d'un petit nombre d'agences internationales de développement et d'organisations caritatives, les donateurs tendent à soutenir la prise en charge (formelle) dans les centres plutôt que les programmes (non formels) à domicile ou communautaires. Comme nous l'avons vu, les enfants de beaucoup de pays de la région n'ont pas accès à l'EPPE et les gouvernements n'ont pas les moyens d'offrir des services à tous. Dans ce cas, il leur est recommandé de cibler certains groupes, ce qui constitue un premier pas vers l'accès universel. Ce ciblage s'effectue habituellement selon l'un de ces trois critères – la géographie, les revenus, et la vulnérabilité des enfants en raison par exemple d'un handicap ou d'une situation de conflit ou d'urgence. Ici, on parvient à l'équité en élevant le niveau d'éducation des plus vulnérables afin qu'il rejoigne la norme dont profite les autres et en fournissant les mêmes prestations à tous. La plupart des pays de la région ont choisi de dépenser plus pour les zones défavorisées, éloignées et montagnardes ; pour des projets de cantines scolaires ; et pour la formation des professeurs confrontés à des élèves présentant des besoins spécifiques. Le Bangladesh, le Népal et le Sri Lanka se sont engagés à inclure les enfants handicapés dans l'éducation (Jennings, 2008). Cependant, l'équilibre entre le financement central, local et international est important. Même dans les environnements où les ressources font défaut, les gouvernements doivent s'engager à financer suffisamment l'EPPE pour atteindre l'Objectif 1.

**Tableau 3.1 : Pourcentage des dépenses publiques actuelles pour l'éducation primaire par rapport au total des dépenses publiques actuelles pour l'éducation**

RÉGION	1999	2007
<b>ASIE DE L'EST</b>		
Chine	34,3	
Mongolie		27,1
<b>PACIFIQUE</b>		
Iles Cook	53	
Niue	31,9	
Samoa	32,4	
Vanuatu	38,9	
<b>ASIE DU SUD ET DE L'OUEST</b>		
Bangladesh	38,9	43,4
Bhoutan		26,9
Inde	29,9	35,8*
Iran		29,5
Maldives		54,1*
Népal	52,7	62,9**
<b>ASIE CENTRALE</b>		
Tadjikistan		27,1*
<b>RÉGION DU MÉKONG</b>		
RDP Lao		45,9*
<b>ASIE DU SUD-EST INSULAIRE</b>		
Philippines		53,6*

Note : \* données de 2005 ; \*\* données de 2008.

Source : UNESCO (2008 c).

**Tableau 3.2 : Pourcentage des dépenses publiques actuelles consacrées à l'éducation préprimaire**

RÉGION	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>ASIE DE L'EST</b>										
Mongolie			14,61		18,97			20,02		
<b>PACIFIQUE</b>										
Fidji					0,20					
Samoa	2,32									
Vanuatu		0,15							0,53	
<b>ASIE DU SUD ET DE L'OUEST</b>										

<b>Bangladesh</b>	7,73	6,95					2,40			
<b>Inde</b>						1,29	1,14			
<b>Iran</b>		0,95	0,95	1,01	0,85	1,10	1,73	0,97	1,11	
<b>Népal</b>				4,34						1,69
<b>ASIE CENTRALE</b>										
<b>Kirghizistan</b>			6,70	6,33	6,11	6,25	6,35	6,47		
<b>Tadjikistan</b>						4,35				
<b>REGION DU MÉKONG</b>										
<b>Cambodge</b>	2,55	1,15								
<b>RPD Lao</b>			4,21			2,61				
<b>Thaïlande</b>		10,81							5,44	
<b>ASIE DU SUD-EST INSULAIRE</b>										
<b>Philippines</b>	0,13	0,13	0,12	0,13	...					
<b>Malaisie</b>	1,20	1,30	1,16	1,00	0,93		1,66			
<b>Indonésie</b>								0,80		

Source : UNESCO Institut de statistique (non daté).

### **Encadré 15 : Subventions globales : le financement public des services privés d'éducation de la petite enfance en Indonésie**

L'éducation de la petite enfance bénéficie de différentes sources de financement en Indonésie : le Ministère de l'éducation nationale (MEN, la principale source) ; les gouvernements locaux au niveau des districts ; les bénéficiaires (la plupart des programmes d'EPE) et les organisations internationales qui accordent des subventions et des prêts. Le gouvernement met en place des politiques, des programmes et des stratégies innovantes de financement pour encourager les programmes de développement de la petite enfance (DPE) qui combinent éducation et protection. Une des grandes stratégies de financement réside dans l'utilisation de fonds publics pour provisionner des subventions globales compétitives accordées aux villages.

Depuis 2002, le MEN a accordé des subventions globales pour encourager le secteur privé à participer aux services d'EPE destinés aux enfants et aux familles pauvres. Il a ainsi offert des aides aux institutions privées et aux organisations à but non lucratif afin qu'ils se développent et qu'ils gèrent de tels services (formels et non formels) dans des établissements privés. Le montant de chaque subvention varie selon le service soutenu.

Pour que les fonds soient plus en adéquation avec les décisions communautaires, le MEN a conçu en 2006 un modèle différent d'octroi des subventions globales afin de soutenir les services de DPE non formels et communautaires. Ce nouveau modèle tient compte de la question de l'engagement des autorités locales et de district ainsi que des approches et des mécanismes impulsés par la communauté. Les subventions globales soutiennent aussi les services intégrés du DPE dans le cadre du nouveau modèle.

Les résultats de ce programme de subventions globales en Indonésie sont encourageants. On estime que 738 000 enfants de moins de 6 ans vivant dans les villages les plus pauvres des districts les plus défavorisés auront accès aux services de DPE grâce à ces subventions. De plus, la proportion d'enfants âgés de 0 à 6 ans bénéficiant des services d'EDPE financés par des subventions globales devrait augmenter de 8 % d'ici 2009. En moyenne, cette augmentation ferait monter le taux de participation de 23 à 31 % parmi les enfants âgés de 3 à 6 ans dans les districts ciblés. L'écart entre les enfants riches et les enfants pauvres en matière d'accès aux services d'EDPE se réduirait de 9 % ; le taux de participation aux programmes de l'EDPE chez les enfants du quintile socioéconomique le plus pauvre augmenterait de 27 %, tandis que celui des enfants du quintile le plus riche resterait à 39 %.

Sources : Sardjunani, Suryadi & Dunkelberg (2007).

### **3.6 Éducation et protection de la petite enfance (EPPE)**

Comme indiqué précédemment, le RMS 2007 (UNESCO, 2006 a) a appelé l'attention sur la nécessité d'une bonne gouvernance pour atteindre l'Objectif 1. De ce fait, depuis sa publication, de nombreux pays de la région Asie-Pacifique ont fait un grand effort pour mettre au point et en œuvre une politique EPPE et pour investir davantage dans le développement de la petite enfance et lui accorder une plus grande place. La revue *International Journal of Early Childhood* a consacré en 2008 un numéro spécial axé sur le thème suivant : « Changement de politique à l'égard de la petite enfance dans la région Asie-Pacifique ». Les directeurs de publication de cette livraison spéciale ont fait remarquer qu'une impulsion considérable avait été donnée à la politique de la petite enfance en Asie, de trois manières : soutenir les réexamens des politiques, élaborer des lois nationales et procéder à la recherche d'érudition, celle-ci étant considérée comme base d'une bonne politique (Rao & Pearson, 2008).

### 3.6.1 Réexamens des politiques, préconisation et réseaux

#### Réexamens des politiques

**Réexamens des politiques nationales.** On a procédé, sous les auspices des organismes internationaux de développement, à des réexamens. L'UNESCO et l'UNICEF ont facilité un projet régional relatif au réexamen des politiques qui a été lancé en septembre 2006. Ce projet visait dans l'ensemble à évaluer l'état de la politique de la petite enfance dans la région Asie-Pacifique, et, sur cette base, à aider les pays de la région à atteindre l'Objectif 1. Il s'agissait expressément (i) d'aider les gouvernements nationaux à renforcer les capacités d'élaboration et de mise en œuvre de politiques visant les jeunes enfants et leurs familles ; et (ii) de mettre en commun, à l'intérieur des pays et entre eux, les données d'expérience et les possibilités en matière de services/prestations de la petite enfance.

Huit pays – Chine, Indonésie, RDP Lao, Malaisie, Mongolie, Népal, Pakistan et Philippines – ont mis sur pied des équipes spéciales. Celles-ci comprenaient des chercheurs et des représentants des différents ministères qui s'occupent, à un titre ou à un autre, des services de la petite enfance, à savoir : la santé, l'aide sociale et l'éducation. Trois ateliers ont été tenus sur le réexamen des politiques. Les pays ont présenté leurs conclusions au troisième, en février 2008. De l'examen d'ensemble il ressort ce qui suit : peu de pays ont une politique de la petite enfance qui porte sur tous les aspects ; les politiques sont parfois fragmentées, et il existe des lacunes tant pour ce qui est des politiques que de leur mise en œuvre (par exemple, Indonésie) ; les gouvernements sont de plus en plus conscients de l'importance de l'EPPE (par exemple : Chine, RDP Lao, Papouasie-Nouvelle-Guinée) ; on constate une pénurie de données relatives à la participation des enfants à l'EPPE, et, même lorsqu'elles existent, elles ne sont pas ventilées selon l'âge et d'autres variables importantes (par exemple : Philippines) ; il n'y a pas une sensibilisation suffisante à l'importance de l'EPPE pour le développement de l'enfance parmi les populations vulnérables et marginalisées (RDP Lao, Népal) ; les ressources allouées au développement de l'EPPE ne sont pas suffisantes (par exemple : Chine, Pakistan) ; les services sont fragmentés aux niveaux de la famille et de la communauté (par exemple : Indonésie, Philippines) (Horn, 2008). L'importance de l'EPPE étant de mieux en mieux établie, le manque de sensibilisation à l'EPPE et la pénurie des ressources allouées aux services de la petite enfance sont un sujet de préoccupation et ont une incidence sur la réalisation de l'Objectif 1.

À la suite du processus de réexamen des politiques, d'importantes recommandations sur la manière dont on peut procéder à des réexamens analogues dans d'autres pays/régions ont été formulées. Il était recommandé notamment de prêter attention à la composition de l'équipe chargée du réexamen et aux processus de collecte, d'analyse et de diffusion des données (Evans, 2008).

Un autre important atelier sur le réexamen des politiques a été organisé en décembre 2009 par le Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance (ARNEC) à Singapour sur le thème : « Développement de la petite enfance : de la politique, au stade des idées, à la mise en œuvre et aux résultats ». Y ont participé des fonctionnaires et des experts en matière de politiques des pays suivants : Australie, Bangladesh, Bhoutan, Brunei, Cambodge, Canada, Chine, États-Unis, Hong - Kong, Inde, Indonésie, RDP Lao, Malaisie, Myanmar, Mongolie, Népal, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Philippines, Singapour, Îles Salomon, Sri Lanka, Thaïlande, Timor-Leste, Vanuatu et Viet Nam. L'atelier et la documentation à laquelle il a donné lieu ont mis en relief l'importance de ce qui suit pour l'EPPE dans les régions :

1. « déterminer les objectifs et résultats mesurables et procéder à une évaluation initiale des besoins afin de soutenir le processus d'élaboration des politiques et de planification et de déterminer ce qu'il faut accomplir par le biais des stratégies choisies de mise en œuvre et de prestation,

2. définir clairement une gouvernance afin de répondre aux questions suivantes : quels sont les partenaires qu'il faut impliquer (pouvoirs publics et/ou partenaires privés) et, parmi ces partenaires, à qui incombe la prestation des services ?
3. établir les coûts estimatifs afin de comprendre les engagements financiers potentiels requis parallèlement aux avantages potentiels à court et à long terme attendus de ces investissements,
4. apporter un financement continu (et novateur) afin de faire comprendre aux parties prenantes qu'il y a un engagement financier à la politique et, en même temps, fournir les incitations appropriées pour aligner la prestation des programmes sur les résultats escomptés,
5. créer des mécanismes viables et fiables de surveillance continue et d'évaluation afin de faire comprendre aux parties prenantes les progrès accomplis sur la voie des résultats escomptés » (ARNEC 2010, p.10.).

Bien que les pays participants se trouvent à des stades différents en ce qui concerne l'élaboration des politiques EPPE et leur mise en œuvre, l'atelier a été une action utile en matière de renforcement des capacités. La plupart des pays ont mis en commun leurs données d'expérience sur l'évaluation initiale des besoins ou sur les résultats des programmes EPPE (ARNEC 2010).

**Planification pour l'EPPE dans les situations d'urgence.** Selon les estimations, les centaines de milliers d'enfants que compte la région Asie-Pacifique seront touchés par les catastrophes naturelles, tels les tremblements de terre ou les cyclones imputables au changement climatique. Les effets de ces catastrophes ont tendance à n'être ressentis que dans les endroits où elles ont sévi, et il se peut qu'ils ne se reflètent pas dans les indicateurs de développement humain partout dans un même pays. L'impact de ces catastrophes sera aggravé par des facteurs tels que l'urbanisation et les pénuries alimentaires, et les moins de 8 ans y seront particulièrement vulnérables. En dépit de l'effet dévastateur de ces catastrophes sur les familles, les populations et les pays, la société civile et les organisations professionnelles ont joué un rôle de premier plan dans l'effort de reconstruction et de remise en état. Certes, l'atténuation des risques liés aux catastrophes et la planification des mesures destinées à faire face aux situations d'urgence pour ce qui est de l'EPPE exigent bien plus que des bâtiments sûrs, la construction de locaux sûrs et adaptés aux besoins des enfants contribuera au futur développement de l'EPPE dans la région. Or, peu de pays de la région Asie-Pacifique ont des plans nationaux destinés à améliorer l'état de préparation à la catastrophe qui comprennent un volet DPE. Face à cette situation, le bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie de l'Est et le Pacifique et Save the Children Alliance ont organisé en mai 2009 un atelier pour aider les pouvoirs publics et les populations à procéder à une planification préalable en vue de pouvoir faire face à une éventuelle situation d'urgence et à mettre au point un trousseau à outils correspondant. Ont participé à l'atelier des spécialistes de l'éducation et de la santé des gouvernements et des ONG des pays suivants : Afghanistan, Bangladesh, Cambodge, Chine, Inde, Indonésie, Maldives, Myanmar, Népal, Philippines, Sri Lanka, Vanuatu et Viet Nam, ainsi que des fonctionnaires de l'UNICEF et des représentants de Save the Children Alliance (UNICEF, 2009 c).

### **Encadré 16 : Programmes en faveur de la petite enfance en Chine au lendemain du tremblement de terre qui a frappé le Sichuan**

Un séisme dévastateur – de magnitude 8 sur l'échelle de Richter – a frappé la province chinoise du Sichuan le 12 mai 2008. Le bilan de la catastrophe a été d'au moins 68 000 morts. Quelques 15 millions de personnes (dont 10 millions d'enfants) vivaient dans la zone sinistrée. Dans cette zone, l'éducation de la petite enfance a été gravement touchée: des milliers de jardins d'enfants endommagés, de nombreux enseignants tués ou portés disparus.

Une action a été menée pour ramener la vie à la normale peu après le séisme. Outre l'action gouvernementale, des organisations non gouvernementales et des associations professionnelles, telle l'Association nationale chinoise de l'éducation de la petite enfance, ont envoyé des équipes de volontaires dans la région sinistrée. Des professeurs d'université et des étudiants chercheurs en éducation de la petite enfance ainsi que des enseignants expérimentés de jardins d'enfants, venant de Beijing, Shanghai et Nanjing, se sont rendus dans les zones les plus fortement détruites et dangereuses pour aider à la reconstruction de l'EPE dans le cadre du projet intitulé « Un jardin d'enfants ambulante ». Ils ont travaillé dans des locaux mobiles et ont fourni des services de garderie et de psychothérapie aux enfants et à leurs parents, et ont reconstruit des jardins d'enfants.

Dans une prochaine étape qui devrait s'inscrire logiquement dans cette action, il faudrait que la Chine élabore avec cohérence un plan national d'urgence pour les services de la petite enfance, qui comprendrait des directives sur la manière de réagir aux situations d'urgence nationales et des stratégies efficaces pour la prestation de services aux jeunes enfants dans cette éventualité. Ce plan devrait s'enrichir des enseignements rits du séisme du Sichuan.

Source : Zhou et Chen (2010).

### **Préconisation**

Peu après la publication du RMS 2007 (UNESCO 2006 a), on a estimé qu'un document de référence pratique d'orientation générale destiné aux décideurs en matière d'EPPE dans la région de l'Asie du Sud-Est serait utile. L'UNESCO a commandité un rapport dans lequel on indiquerait comment et par quels moyens les recommandations d'une portée mondiale émanant du GMR pourraient être appliquées au contexte et aux besoins qui sont propres à la sous-région de l'Asie du Sud-Est. Des experts en matière de politiques des pays suivants : Cambodge, Indonésie, Laos, Myanmar, Philippines, Thaïlande et Viet Nam, prêtaient leur concours et ont analysé la politique EPPE de leur propre pays sous les différents aspects, notamment l'histoire, la gouvernance, l'accès, la qualité, le financement et l'attention particulière accordée aux moins de 3 ans (UNESCO 2008 d).

Quelques mois après, en avril 2008, l'UNICEF, l'UNESCO et Save the Children ont organisé conjointement un forum régional sur les avantages de l'EPPE que peuvent escompter les enfants de l'Asie du Sud, tandis que la Banque mondiale inscrivait le DPE à l'ordre du jour de son propre forum, « Au-delà de l'éducation de base dans la région Asie-Pacifique. », qui se tenait en août 2008. À l'évidence, les organismes internationaux de développement mettaient l'accent sur la mise en commun des importants messages et des bonnes pratiques concernant l'EPPE depuis la publication du GMR 2007.

Le réexamen des politiques de la petite enfance évoqué plus haut a débouché sur le lancement en février 2009 du Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance (ARNEC). L'ARNEC vise à renforcer la préconisation, les réexamens de politiques et le développement, la recherche et les pratiques novatrices en matière de petite enfance aux niveaux national et régional afin de les aligner sur la Convention sur les droits de l'enfant et réaliser les objectifs liés au développement de

tous les enfants, sous tous les aspects. Les donateurs de base, à savoir l'UNICEF, l'UNESCO et Plan Asia ont apporté leur soutien à la création de l'ARNEC, et, à l'heure actuelle, le réseau bénéficie aussi du soutien d'Open Society Foundation, Save the Children et Seed Institute. Bien que son existence soit relativement brève, l'ARNEC est très visible et efficace en tant que réseau ([www.arnec.net](http://www.arnec.net)). Il a constitué trois équipes spéciales s'occupant des questions suivantes : recherche, politique, préconisation et communication. Il publie des bulletins de liaison, des nouvelles brèves urgentes, et a publié deux rapports d'orientation générale. Les profils par pays sous l'angle de la petite enfance dans la région Asie-Pacifique ont été compulsés, et un répertoire des bonnes pratiques dans le domaine de la petite enfance dans la région est en cours d'élaboration.

L'ARNEC est le partenaire régional du Groupe consultatif sur la protection et le développement de la petite enfance, établi de longue date, qui lui a apporté une aide importante à son développement.

### **3.6.2 Politique fondée sur des preuves**

L'analyse documentaire et la recherche empirique sont, l'une et l'autre, très importantes dans le processus d'élaboration des politiques. Sharma, Sen et Gulati (2008) ont fourni une analyse critique des politiques gouvernementales à l'égard des jeunes enfants en Inde sous un angle historique. Ils ont répertorié des changements dans la politique gouvernementale de la petite enfance. C'est sur ce type d'analyse que l'on s'appuie pour suggérer des stratégies, des politiques et des interventions en matière de développement de l'enfant afin d'améliorer le bien-être des jeunes enfants en Inde.

Une recherche menée systématiquement selon une méthode rigoureuse au sujet du développement des enfants et les facteurs qui ont une incidence sur ce développement devrait être la base d'une politique nationale de l'enfant et d'une politique sociale. Il est indispensable d'aider les décideurs à prendre des décisions au sujet de l'augmentation graduelle des programmes EPE ou d'une autre option. Bien que cette recherche soit rare pour l'instant en Asie, elle s'accumule lentement. Quelques études menées au Bangladesh, en Inde, au Cambodge et en Chine ont examiné l'efficacité de différents programmes EPPE sur les résultats obtenus par les enfants dans la région Asie-Pacifique.

S'appuyant sur une étude de cas réalisée en RPD Lao, Britto, Cerezo et Ogbunuga (2008) ont fourni un cadre, à la fois pour élaborer et analyser les politiques de la petite enfance. Comme le soulignent les auteurs, les liens entre les preuves scientifiques et les politiques de la petite enfance sont souvent ambigus. Leur protocole d'analyse des politiques, orienté dans trois directions, fournit aux pays et aux analyses une base sur laquelle ils pourront établir et discerner clairement ces liens.

### **3.7 Surveillance continue et évaluation**

Bien que l'importance que représente l'investissement dans la petite enfance pour les enfants, leurs familles, leur communauté et leur pays soit de mieux en mieux établie, on investit considérablement moins dans la petite enfance que dans l'enseignement primaire. Cela s'explique en partie par le fait que l'on n'a pas apporté une attention suffisante à la collecte de données exactes pendant les premières années (Gertsch, 2009). Dans le Cadre d'action de Dakar les indicateurs de progrès sur la voie de la réalisation de l'Objectif 1 ne sont pas spécifiés, et il n'existe aucun cadre pour la collecte des données. Il n'est pas clair dans quelle mesure un pays doit « développer et améliorer » ses services de la petite enfance avant qu'il ne soit jugé avoir atteint l'objectif. Par ailleurs, comment devrait-on mesurer « l'amélioration » ? Ainsi qu'on l'a indiqué plus haut, il est très difficile d'obtenir des données exactes sur les moins de 3 ans, et différents pays ont différentes définitions de l'EPPE.



Même lorsque l'on dispose de données, souvent elles ne sont pas ventilées selon l'âge, année, type de programme suivi.

Des repères ont été mis au point pour évaluer les prestations d'EPPE dans le cas des pays de l'OCDE, y compris l'Australie, le Japon, la Nouvelle-Zélande et la République de Corée, au titre de la région Asie-Pacifique (UNICEF, 2008), et on a suggéré de mettre au point des repères analogues pour les pays en développement (Gertsch, 2009).

### **3.7.1 Évaluation de l'Éducation pour tous à mi-parcours de la décennie**

L'évaluation à mi-parcours de la décennie a été entreprise pour évaluer le progrès accompli sur la voie de la réalisation, à l'échéance de 2015, des objectifs de l'Éducation pour tous. Elle vise aussi à déterminer et à localiser les lacunes qui restent à l'échelle sous-nationale quant à la qualité et à l'équité, l'accent étant mis sur les populations désavantagées et exclues. Dans le cadre de l'EPA à mi-parcours de la décennie, des pays de la région ont procédé à leur évaluation nationale. Ce fut une action très utile car, en dehors du renforcement des capacités, elle a mis en relief les problèmes relatifs aux données EPPE.

### **3.7.2 Évaluation des politiques**

On doit procéder à l'évaluation des politiques pour s'assurer que les politiques et programmes publics sont efficaces sous l'angle de la planification et de la mise en œuvre et du point de vue fiscal, et qu'ils sont durables. Dans de nombreuses régions du monde, l'accent est mis sur une élaboration de politiques s'appuyant sur des preuves bien établies, et cela commence à se faire dans la région Asie-Pacifique. Les réexamens de politiques effectués en Asie ont été centrés sur l'incidence des politiques/programmes sur les participants, la mise en œuvre des politiques et l'efficacité économique des programmes. Ils ont utilisé des indicateurs d'apport, de processus et/ou de produit, et on y a procédé d'une manière générale en utilisant des données en provenance des statistiques nationales, des évaluations de programmes ou au moyen d'entretiens avec les parties prenantes. Ils ont utilisé des comptes rendus d'évaluation des enfants et/ou de rapports d'adultes (voir section précédente et Rao & Pearson, 2007).

Comme nous l'avons signalé précédemment, une bonne politique EPPE est intégrée, mais il y a des problèmes liés à l'évaluation des interventions globales et convergentes. En outre, il est beaucoup plus facile de mesurer la survie/santé et l'accès que la qualité des services, et nous savons que la qualité est essentielle. À l'heure actuelle, de nombreux pays à l'intérieur de la région Asie-Pacifique doivent faire face à un certain nombre de contraintes pratiques pour ce qui est des réexamens de politiques du fait qu'ils manquent de ressources techniques et financières (Rao, 2009). Toutefois, étant donné qu'ils sont en train de mettre au point une politique EPPE, ils ont la possibilité d'intégrer l'évaluation des politiques dans le processus de mise au point des politiques.

### **Encadré 17: Une feuille de route nationale pour la protection et le développement de la petite enfance (PDPE) en Thaïlande**

La prestation systématique de services de protection et de développement de la petite enfance (PDPE) a une histoire relativement brève en Thaïlande, mais un progrès important a été accompli au cours de la dernière décennie. Un jalon de la PDPE a été la publication en 2008 du document intitulé *Long-Term Policy and Strategy for Early Childhood Care and Development (0-5 Age Group) 2007-2016*. Ce document fournit à toutes les parties prenantes les orientations utiles au sujet des services PDPE dont elles avaient grandement besoin.

En reconnaissant l'importance de la petite enfance et de son éducation, la situation actuelle en Thaïlande et les problèmes liés à la promotion du développement de la petite enfance, le document offre une vision claire de la PDPE en Thaïlande. Il spécifie que d'ici à 2016 on aura donné à tous les enfants la possibilité d'un développement tel qu'ils le souhaitent et qui leur convient, sous tous les aspects et équilibré, à la mesure de leurs potentialités et en tant que fondement de leur développement ultérieur. La famille sera le principal pivot de la réalisation de cette ambition, et la communauté et la société y apporteront leur concours.

Il y a trois principales stratégies offrant le concept et l'orientation qui permettent de traduire la politique en plans opérationnels concrets, y compris : (1) les stratégies visant à renforcer le DPE ; (2) les stratégies visant à renforcer le concours des parents et des personnes qui s'occupent du DPE ; et (3) stratégies visant à renforcer l'environnement propice au DPE.

Sources : Bureau du conseil éducatif – Ministère de l'éducation du Gouvernement royal thaïlandais (2008).

### **3.7.3 Normes applicables aux enseignants et aux programmes**

Les rapports élèves/enseignant (REE) mesurent le nombre d'enseignants par rapport à l'effectif de la population scolaire (UNESCO 2006 a) : il est le thermomètre de la qualité. Le REE démontre dans quelle mesure un pays fait face à la demande accrue d'enseignement préprimaire. La région Asie-Pacifique a connu une baisse du REE préprimaire global entre 1999 et 2007, exception faite de l'Asie du Sud et de l'Ouest, où le REE a augmenté, passant de 36 à 40 pendant la même période. (UNESCO, 2009 a). Cette augmentation est imputable à l'énorme croissance du nombre d'élèves du préprimaire par rapport au nombre d'enseignants du préprimaire dans la région (Wallet, 2006).

Dans la plupart des pays développés, les établissements privés de l'enseignement préprimaire sont tenus d'être immatriculés auprès du gouvernement, lequel est habilité à déterminer les normes applicables à l'enseignement préprimaire, à les surveiller et à les faire respecter. La réglementation peut être centrée soit sur le prestataire des services (qualification du personnel), soit sur les installations (normes en matière de santé et de sécurité), soit encore sur l'enfant et, selon qu'elles soient rigoureuses ou pas, ces normes peuvent avoir une forte incidence sur la qualité de l'enseignement préscolaire. (Par exemple titres minimaux exigés des enseignants de l'enseignement préprimaire ou rapports élèves/enseignant). Singapour offre un bon exemple de la manière dont les gouvernements peuvent améliorer la qualité des programmes en faveur de la petite enfance en élevant le niveau des titres professionnels et académiques exigés des enseignants de la petite enfance. Toutefois, dans certains pays (l'Inde, par exemple), aucune qualification n'est requise des enseignants dans le secteur privé, tandis que dans d'autres (Chine, par exemple) les écoles rurales de l'enseignement préprimaire ne sont pas en mesure de se conformer aux normes gouvernementales applicables aux titres des enseignants. Dans certains pays (Inde, par exemple), le secteur privé n'est soumis à aucune réglementation.

### **Encadré 18 : À Singapour, améliorer la qualité des services de la petite enfance en améliorant la qualité des enseignants**

Le Gouvernement singapourien a fait au cours de la dernière décennie un gros effort pour améliorer la qualité des enseignants dans le cadre de programmes en faveur de la petite enfance. Des normes sont énoncées en matière d'installations, de santé, de nutrition et de sécurité, de principes directeurs applicables aux programmes d'enseignement, de rapports élèves/enseignant et de titres requis des enseignants. Au cours des dernières années, le gouvernement a rendu plus rigoureuses les conditions requises du personnel en matière de qualification afin d'améliorer la qualité des prestations de la petite enfance.

Pour être qualifiés, les enseignants de l'enseignement préscolaire doivent passer avec succès l'examen pour la délivrance du certificat d'études secondaires, lequel comportera désormais au moins cinq matières (au lieu de trois). En outre, les personnes qui enseignent l'anglais doivent dorénavant satisfaire à des repères linguistiques applicables à cette langue de manière à être de bons modèles pour les enfants. La qualification professionnelle exigée des personnes qui enseignent à des enfants âgés de plus de 4 ans a été élevée du niveau du certificat à celui du diplôme, et tous les enseignants des jardins d'enfants (pour les enfants âgés de 4 à 6 ans) doivent avoir désormais un diplôme, tandis que tous les directeurs de jardins d'enfants et superviseurs de centres de garde d'enfants doivent avoir des titres supplémentaires en matière d'aptitude à la direction. Toutefois, seule une qualification au niveau du certificat reste exigée des personnes qui enseignent aux moins de 4 ans. Tandis que la question évolue, il est vraisemblable que la qualification attendue sera élevée, peut-être au niveau du diplôme pour les enseignants des moins de 4 ans et au niveau du grade universitaire pour les enseignants des jardins d'enfants.

Singapour est un pays économiquement avancé de la région et offre un bon exemple de la manière dont les politiques gouvernementales et le soutien gouvernemental améliorent la qualité de l'enseignement de la petite enfance en mettant l'accent sur la formation des enseignants et la qualification professionnelle.

Source : Choo, K. K. (2009).

#### **3.7.4 Surveillance continue du développement de l'enfant**

Il est indispensable de surveiller l'incidence des différents services EPPE sur les résultats obtenus par l'enfant sur le plan du développement afin de déterminer les programmes qu'il conviendrait de renforcer graduellement ou de retenir d'autres options. Il faut que nous sachions quelle politique mise en œuvre apporte les résultats escomptés et de quel programme les enfants tirent le plus grand bénéfice (Young, 2007). Nous commençons à voir des évaluations de programmes de ce genre effectuées dans certains pays de l'Asie.

L'UNICEF, en partenariat avec l'université Columbia, a lancé en 2002 le projet relatif aux normes applicables à l'apprentissage précoce et au développement afin de remédier au manque d'instruments appropriés pour l'évaluation et la surveillance continue du développement précoce de l'enfant. À la date de 2009, cette démarche s'appuyant sur les normes avait été adoptée par 43 pays à travers le monde et marque l'élaboration d'une politique de la petite enfance adaptée au contexte culturel. À la même date, des normes intégrées applicables à l'apprentissage précoce et au développement avaient été élaborées ou étaient en cours d'élaboration dans 10 pays de la région Asie orientale-Pacifique – Cambodge, Chine, RDP de Corée, Fidji, RDP Lao, Malaisie, Mongolie, Philippines, Thaïlande et Viet Nam. Miyahara et Meyers (2008) ont laissé entendre que dans une prochaine étape on pourrait éventuellement s'appuyer sur les partenariats régionaux qui se sont constitués dans ce processus et travailler à la réalisation d'un « index ELDS » qui intéresserait tous les pays de la région et leur serait accessible.

Un autre outil dont l'utilisation est en cours pour mesurer les résultats obtenus par les enfants dans la région Asie-Pacifique est l'instrument mesurant le développement précoce (Janus & Offord, 2007). Il s'agit d'une mesure destinée à des communautés fondée sur la population. Les enseignants rendent compte des différents domaines de la préparation de l'enfant à l'école, et l'instrument est utilisé sur l'ensemble du territoire australien, et, à notre connaissance, l'index du développement précoce fait l'objet d'essais dans certains pays d'Asie.

Si les pouvoirs publics recueillent une information relative à la survie, à la santé et à la nutrition pendant les premières années, l'attention prêtée à la surveillance continue des services EPPE offerts aux moins de 3 ans, surtout dans des cadres informels, n'a pas été suffisante. La supervision et le soutien sont indispensables à l'amélioration de la qualité des services lorsque les enseignants de l'enseignement préscolaire n'ont pas une qualification académique et professionnelle élevée (Rao, 2010).

## **QUATRIÈME PARTIE**

### **CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS**

Dans le présent rapport on considère le progrès accompli dans la région Asie-Pacifique au cours des dernières années sur la voie de la réalisation de l'Objectif 1 de l'Éducation pour tous, à savoir « développer et améliorer l'éducation et la protection de la petite enfance sous tous les aspects ». Si les données relatives à l'inscription et au pourcentage des enfants inscrits en première année de l'école primaire qui sont passés par l'enseignement préscolaire sont recueillies automatiquement, il n'existe ni indicateurs ni cadres qui sont propres à la collecte des données relatives à l'Objectif 1. Ainsi, dans quelle mesure un pays devrait-il avoir « développé et amélioré » ses services de la petite enfance avant d'être jugé avoir atteint l'Objectif 1 ? Devrait-on évaluer la qualité en fonction de la qualification des enseignants, des REE, des pratiques en matière de programme d'enseignement, ou d'une combinaison de tous ces facteurs ? Quels indicateurs devrait-on utiliser pour évaluer le progrès accompli sur la voie de la réalisation de l'Objectif 1 pour les moins de 3 ans ?

Le Rapport mondial de suivi (RMS) sur l'EPT 2007 – *Strong Foundations for Early Childhood Care and Education* (UNESCO, 2006 a) – avance des raisons convaincantes en faveur d'un investissement dans les premières années. Le rapport présente un résumé des preuves, établies par la recherche, des avantages à long terme que les enfants et les pays retirent des programmes en faveur de la petite enfance, donne des exemples de services de grande qualité et de politiques nationales efficaces et recommande des stratégies pour mettre au point des programmes et politiques EPPE efficaces. Il s'agit notamment de ce qui suit : adopter une démarche intégrée à l'égard de l'EPPE, accorder une plus grande attention à la politique de l'EPPE et 'intégrer l'EPPE dans les stratégies nationales en matière de politiques relatives aux enfants, désigner un ministère chargé de coordonner l'EPPE, réglementer et améliorer la qualité des programmes, accroître le financement de l'EPPE ; cibler les enfants les plus vulnérables et exclus, et améliorer la surveillance continue de l'EPPE et de son incidence sur les résultats de l'école primaire.

Les conclusions et recommandations qui suivent sont fondées sur le corps du rapport. Toutefois, nombre d'entre elles sont analogues à celles qui sont formulées dans le RMS 2007 et applicables à d'autres régions du monde.

1. La région Asie-Pacifique est très étendue et diverse, et la distance qui sépare de la réalisation de l'Objectif 1 varie sensiblement d'un pays à l'autre de la région. Elle varie en fonction des différences existant à certains points de vue, notamment les suivants : géographie culturelle ; niveaux de développement économique ; degré de pauvreté et d'inégalité ; dépenses publiques consacrées à l'enseignement et aux services de la petite enfance ; insertion sociale et politiques éducatives et degré auquel elles sont mises en œuvre ; et la volonté politique d'atteindre les objectifs de l'EPT et les OMD, lesquels sont liés.
  - **Recommandation** : prenant en compte les facteurs socio-contextuels et la distance qui sépare de l'Objectif 1, les gouvernements des pays de la région devraient prendre des mesures pour (i) accroître la demande et l'offre des programmes ; et (ii) développer l'aptitude technique à faire de la mise en œuvre et de l'évaluation des programmes une réussite.
2. Au cours des dernières années, les pays de la région ont obtenu des améliorations au regard des indicateurs du bien-être des enfants, mais dans de nombreux pays de l'Asie du Sud et de l'Ouest et de l'Asie du Sud-Est on trouve des taux de mortalité élevés chez les moins de 5 ans et des taux de déficit de croissance supérieurs à 30 %.
  - **Recommandation** : une action devrait être orientée aussi vers l'amélioration de la santé infantile et la prestation d'une EPPE intégrée et globale visant à améliorer la survie et le bien-être des enfants, en particulier en Asie du Sud et de l'Ouest et en Asie du Sud-Est.

3. Plusieurs pays de l'Asie du Sud et de l'Ouest ont aussi des taux élevés de mortalité maternelle, et il y a un rapport marquant entre santé maternelle, santé infantile et résultats éducatifs. Des améliorations ont été constatées en santé maternelle et infantile, et des méthodes qui ont permis d'améliorer l'accès au service de santé ont été répertoriées dans des pays à faible revenu de l'Asie du Sud. Toutefois, de nombreux pays de l'Asie du Sud et de l'Ouest ne vont pas atteindre les objectifs de l'EPA et les OMD ayant un rapport avec la santé maternelle et infantile à l'échéance de 2015.
- **Recommandation** : les gouvernements devraient offrir des services gratuits de santé maternelle et infantile, encourager la présence d'accoucheurs ou accoucheuses compétents à la naissance et fournir des services de nutrition complémentaire à la fois aux mères enceintes et aux jeunes enfants.
4. La plupart des pays de la région ont accru les taux d'accès à l'enseignement préprimaire, mais des millions d'enfants de la région Asie-Pacifique n'ont toujours pas accès aux services. L'accès est incontestablement lié aux ressources familiales et au niveau d'instruction des parents. La ruralité, le statut de minorité ethnique, la langue et le handicap accentuent les désavantages qui sont le cortège de la pauvreté et du faible niveau d'instruction des parents.
- **Recommandation** : des programmes d'éducation et de protection intégrateurs, holistiques (formel, informel et non formel) et de grande qualité devraient être accrus pour tous les enfants, de la naissance à l'entrée à l'école primaire. Lorsque les gouvernements n'ont pas les moyens de fournir des services universels, ils devraient, dans un stade initial, cibler les enfants des familles pauvres et ceux qui sont vraisemblablement exclus en tant qu'étape vers l'accès universel. Les ingrédients clés qui permettent aux gouvernements de surmonter la marginalisation sont les suivants : garantir l'accessibilité et le caractère abordable de l'EPPE ; améliorer l'environnement d'apprentissage dans les écoles pour les enfants des familles pauvres ; et fournir des avantages et possibilités quant à une plus grande équité pour les enfants exclus.
5. L'expansion rapide des programmes d'enseignement préprimaire pour les plus de 3 ans dans de nombreux pays d'Asie a suscité une préoccupation : l'augmentation de la quantité ne se traduit-elle pas par un rapport élèves/enseignant moins favorable, alors que ce rapport est considéré comme indicateur de la qualité du programme ? La qualification des enseignants est aussi en rapport avec la qualité des programmes, et dans de nombreux pays en Asie du Sud et en Asie du Sud-Est, les enseignants de l'enseignement préscolaire ne sont pas très qualifiés.
- **Recommandation** : les gouvernements devraient s'assurer qu'une augmentation des prestations de l'EPPE ne se traduit pas par une baisse de la qualité des services fournis. Ils devraient fournir également un soutien aux enseignants et surveiller en permanence la qualité des programmes.
6. Dans la région Asie-Pacifique on n'a pas accordé une attention suffisante à la collecte de données exactes relatives à l'EPPE. Il est très difficile d'obtenir des données relatives à l'accès à l'EPPE pour les moins de 3 ans, et différents pays ont des définitions différentes de l'EPPE.
- **Recommandation** : les gouvernements devraient s'efforcer de recueillir des données exactes relatives à l'accès à l'EPPE qui soient ventilées par âge et type de programme suivi. Les pays devraient mettre au point des outils adaptés au contexte culturel pour recueillir au niveau de la population des données relatives au développement de l'enfant. Ces données peuvent émaner des évaluations en fonction du programme d'enseignement, lesquelles évaluent les progrès des enfants ou leur état de préparation à

l'école. Les sous-régions devaient aussi spécifier des repères adaptés au contexte local pour évaluer la qualité des prestations EPPE.

7. Les gouvernements devraient fournir des services aux moins de 3 ans en prenant en compte la recherche au sujet de l'importance du tout premier âge
  - **Recommandation** : les gouvernements devraient mettre autant l'accent sur les moins de 3 ans que sur les autres enfants. Étant donné les ressources limitées, les gouvernements peuvent reproduire des programmes de santé, de protection de la petite enfance et de puériculture qui se sont avérés efficaces dans des environnements pauvres en ressources.
8. Des études menées dans des contextes où l'alphabétisation maternelle est très faible et où les enfants sont très socialement désavantagés ont montré qu'un programme qui serait considéré comme de qualité faible à médiocre si l'on utilise les repères occidentaux a malgré tout un effet positif sur les résultats du développement de l'enfant par rapport à l'absence de programme. Une mise en garde : même dans ces contextes, la qualité de l'enseignement préscolaire est indissociablement liée aux résultats du développement de l'enfant maîtrisant les variables confusionnelles potentielles.
  - **Recommandation** : les gouvernements devraient prévoir au moins des programmes qui comprennent un complément alimentaire et quelque stimulation cognitive et psychologique car quelque chose est mieux que rien. Ils devraient aussi mettre au point et évaluer les initiatives à faible coût en matière d'apprentissage précoce.
9. De nombreux pays de la région utilisent ce qui est considéré comme de bonnes pratiques en matière de programmes EPPE. Il s'agit notamment de favoriser l'utilisation de la langue maternelle dans les programmes de la petite enfance, de dispenser une éducation à des enfants souffrant d'incapacités ou de handicaps dans des programmes conventionnels et d'intervenir pour faciliter la préparation de l'enfant à l'école.
  - **Recommandation** : les pays devraient augmenter graduellement le nombre de programmes utilisant ces pratiques dignes d'intérêt et étendre leur application à travers tout le territoire. Ces pratiques devraient aussi être largement diffusées pour être utilisées par d'autres pays de la région et/ou d'autres régions, le cas échéant. Les gouvernements devraient : (i) favoriser l'utilisation de la langue maternelle dans les programmes de la petite enfance ; (ii) encourager l'insertion des enfants souffrant d'incapacités ou de handicaps dans des programmes de la petite enfance et (iii) mettre au point et évaluer des interventions à court terme destinées à faciliter la préparation de l'enfant à l'école.
10. Dans de nombreux pays de la région Asie-Pacifique, un certain nombre de ministères, ONG, organisations communautaires s'occupent, à un titre ou à un autre, de la prestation de services EPPE, et les services sont fragmentés.
  - **Recommandation** : les gouvernements devraient désigner un ministère chef de file respecté (l'éducation, par exemple), créer un ministère (par exemple ministère de la femme et du développement de l'enfant) ou un Conseil (coprésidé par les ministères de la santé, de l'aide sociale et de l'éducation) pour coordonner et mettre en œuvre l'EPPE.
11. De nombreux gouvernements de la région ont adopté la décentralisation de l'EPPE en tant que stratégie pour favoriser une plus grande transparence, un plus grand sens de l'appartenance et une mise en œuvre efficace des services dans la région.
  - **Recommandation** : Les gouvernements devraient s'assurer, au moyen d'une surveillance continue attentive, que la décentralisation n'accroisse pas l'injustice.



12. Les gouvernements et les organismes internationaux donateurs allouent davantage de crédits à l'enseignement primaire qu'à l'enseignement préprimaire, et l'allocation des fonds aux toutes premières années est généralement très faible. Cela est inquiétant étant donné que l'importance que revêtent les premières années pour le développement humain et le développement du capital humain est bien établie. Des millions d'enfants, en particulier en Asie du Sud et du Sud-ouest et dans le delta du Mékong ne vont pas atteindre leur potentiel.
- **Recommandation** : les gouvernements (et donateurs) devaient apporter un engagement financier conséquent à l'EPPE afin de mettre les pays de la région en mesure d'atteindre l'Objectif 1 et pour le bien des communautés, des pays et de l'humanité.
13. On a donné une impulsion considérable à la mise en œuvre de la politique de la petite enfance en Asie et dans le Pacifique en soutenant les réexamens de politiques, l'élaboration de lois nationales, la recherche d'érudition et la création du réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance (ARNEC).
- **Recommandation** : renforcer les partenariats dans la région et continuer à les mobiliser à l'appui de la préconisation s'appuyant sur des preuves et de la mise en œuvre de politiques pour l'EPPE.
14. La qualité est un élément indispensable des programmes de la petite enfance et la qualité des programmes doit faire l'objet d'une surveillance continue. Parmi les aspects mesurables de la qualité des programmes de la petite enfance figurent notamment la formation des enseignants et leur qualification, les normes applicables aux programmes, et l'application globale et intégrée des programmes d'enseignement. Dans certains pays, les gouvernements ont privilégié la satisfaction des besoins des personnes désavantagées sur le plan social et, de ce fait, ont négligé la réglementation du secteur lucratif, lequel se développe rapidement dans certains pays de l'Asie du Sud et du Sud-Est. Dans certains pays de la région, les programmes du secteur privé sont des prolongements foncièrement inappropriés vers le bas de l'enseignement primaire.
- **Recommandation** : les gouvernements devraient s'assurer que seul le personnel ayant reçu une formation est prestataire de services aux enfants et que les possibilités suivantes sont offertes aux éducateurs de la petite enfance : formation de mise à jour et développement professionnel continu. Ils doivent réglementer régulièrement la mise au point et en œuvre de programmes ayant un caractère communautaire et implantés dans des centres, et accorder une attention suffisante aux normes de santé et de sécurité, à la qualification des enseignants et aux REE. Les gouvernements devraient aussi s'assurer que les principes directeurs applicables aux programmes d'enseignement sont suivis, et que les programmes sont globaux, intégrés et compatibles avec les connaissances professionnelles du moment et non un simple prolongement vers le bas de l'école primaire. Le secteur lucratif devrait être réglementé. Pour surveiller efficacement et d'une manière continue les programmes, une action appropriée doit être engagée lorsque les programmes ne respectent pas les normes en rapport avec le contexte.

## Références bibliographiques

- Aboud, F. E. (2006). Evaluation of an early childhood preschool programme in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 46-60.
- Aboud, F. E.; Hossain, K.; O'Gara, C. (2008). The Succeed Project: Challenging early school failure in Bangladesh. *Research in Comparative & International Education*, 3, 294-305.
- Aboud, F. E.; Moore A. C.; Akhter, S. (2008). Effectiveness of a community-based responsive feeding programme in rural Bangladesh: A cluster randomized field trial. *Maternal and Child Nutrition*, 4, 275-286.
- Arnold, C.; Bartlett, K.; Gowani, S.; *et al.* (2007) « *Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward* », Working Paper 41, La Haye: Fondation Bernard van Leer, Genève: Fondation Aga Khan.
- Association internationale pour l'éducation de l'enfance (ACEI) (2006). *Outil d'auto-évaluation ACEI*. Extrait de <http://acei.org/education/guidelines/>.
- Banister, J. (2004). Shortage of girls in China today. *Journal of Population Research*, 21, 19-45.
- Banque mondiale (1999). *La santé en Inde : Tirer les enseignements du chemin parcouru*. Précis n°187. Département de l'évaluation des opérations de la Banque mondiale. Washington D. C.
- Banque mondiale (2010). *Rapport de suivi mondial 2010 : les ODM après la crise*. Washington, D. C. : Banque internationale pour la reconstruction et le développement / Banque mondiale. (Seul le résumé est en français.)
- BRAC (2009). Annual report of BRAC 2009. Extrait de <http://www.brac.net/oldsite/useruploads/files/brac-ar-2009.pdf>.
- Britto, P. R.; Cerezo, A.; Ogbunugafor, C. B. (2008). How evidence can be used to inform policy: A case study of early childhood evidence-based policy development. *International Journal of Early Childhood*, 40, 101-118.
- Bureau de l'éducation, Ministère de l'éducation du Gouvernement du Royaume de Thaïlande (2008). *Long-Term Policy and Strategy for Early Childhood Care and Development (0-5 Age Group) 2007 – 2016*. Bangkok. Extrait de [http://www.onec.go.th/cms/admin/admin\\_book/Content/uploaded/url/917-file.pdf](http://www.onec.go.th/cms/admin/admin_book/Content/uploaded/url/917-file.pdf).
- Caoli-Rodriguez, R. B. (2008). *Asia and the Pacific Education for All (EFA) mid-decade assessment: Insular South-East Asia sub-region synthesis report*. Bangkok, Thaïlande: UNESCO Bangkok.
- Carrasquillo, A.; Rodriguez, V. (2002). *Language minority student in the mainstream classroom*. New York: Language Matters Ltd.
- Chinese National Centre for Education Development Research et Commission nationale chinoise pour l'UNESCO (2008). *National report on mid-term assessment of Education for All in China*. Extrait de <http://www.un.org.cn/public/resource/f159de42fc9d1559de2b7f47f0ad3a6.pdf>.
- Choi, S. H. (2006). PEPE – les principaux concepts en jeu. *Institut international de planification de l'éducation – Lettre d'information*, 24. Extrait de [http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Info\\_Services\\_Newsletter/pdf/fre/2006/janf06.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Newsletter/pdf/fre/2006/janf06.pdf).

- Choo, K.K. (2009). Singapore's Early Child Care and Development Policy. *ARNEC Connections*, 2, 29-30.
- DFID (Ministère du développement international) (2008). *Maternal health strategy reducing maternal deaths: Evidence and action. Third Progress Report*. Extrait de [http://www.wcf-uk.org/northsouth/extra3.nsf/Resources/5F81CF4F397751FA802574950046B179/\\$FILE/DFID%20Maternal%20Report.doc?openElement](http://www.wcf-uk.org/northsouth/extra3.nsf/Resources/5F81CF4F397751FA802574950046B179/$FILE/DFID%20Maternal%20Report.doc?openElement).
- Engle, P. L.; Black, M. M.; Behrman, J. R.; et al. (2007). Child development in developing countries 3: Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369, 229-242.
- Evans, J. (2008). Asia Pacific regional early childhood policy review. *International Journal of Early Childhood*, 40, 120 – 124.
- Fondation de recherche M. S. Swaminathan (2000). *Quality Matters: Understanding the relationship between early childhood education and learning competencies of children*. Chennai, Inde.
- Gertsch, L. (2009). *Getting the basics right: Contribution of early childhood development to quality, equity and efficiency in education*. Extrait de <http://www.ecdgroup.com/pdfs/qtz-Getting-the-basics-right.pdf>.
- Gordoncillo, P.U.; P aunlagui, M. M.; Talavera, M. T.; et al. (2009). *Early Childhood Care and Development Policy Review in the Philippines*. Extrait de <http://www.unescobkk.org/en/education/appeal/programme-themes/ecce/ecce-resources>.
- Gouvernement de Fidji, Ministère de l'éducation, du patrimoine national, de la culture et des arts (2008). *Education for All; Mid-decade assessment report*. Suva.
- Gouvernement de l'Inde (2001). *Census of India 2001*. Extrait de <http://www.censusindia.net/results/resultsmain.html>.
- Gouvernement de l'Inde (2009). *Integrated Child Development Services (ICDS) Scheme*. Extrait de <http://wcd.nic.in/icds.htm>.
- Gouvernement des Philippines (2000). *Republic Act No. 8980 (The ECCD ACT)*. Quezon City.
- Gouvernement du Bangladesh (2008). *Bangladesh EFA MDA national report (2001-2005)*. Extrait de <http://www.google.com/search?q=Bangladesh+EFA+MDA+national+report+%282001-2005%29&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:en-US:official&client=firefox-a>.
- Gouvernement du Kazakhstan (2010). *Draft Kazakh law*. Extrait de <http://www.edu.gov.kz/index.php?id=838&L=1>.
- Gouvernement du Royaume du Cambodge (2010). *National Policy on Early Childhood Care and Development*. Phnom Penh, Cambodge.
- Grantham-McGregor, S.; Cheung, B. C.; Cueto, S.; et al. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369, 60-70.
- Guilmoto, C. Z. (2009). The sex ratio transition in Asia. *Population and Development Review*, 35, 519-549.
- Heckman, J. J. (2004). Invest in the very young. *Encyclopaedia on Early Childhood Development*. Extrait de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/HeckmanANGxp.pdf>.

- Horn, R. (2008). *Early childhood policy: Getting it right: Lessons learned in Asia*. Bangkok, Thaïlande : Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance (ARNEC)/UNICEF.
- Horwath, J.; Morrison, T. (2007). Collaboration, integration and change in children's services: Critical issues and key ingredients. *Child Abuse and Neglect*, 31, 55–69.
- Huong, H. T. T. (2009). A mother tongue-based preschool programme for ethnic minority children in Gia Lai, Viet Nam. In K. Kosonen & C. Young (dir. publ.), *Mother tongue as bridge language of instruction: Policies and experiences in Southeast Asia* (pages 109-119). Thaïlande : Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique et Banque mondiale.
- Institut de statistique de l'UNESCO (sans date). *Country profile of expenditure for all educational levels*. Extrait de [http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF\\_Language=fra&BR\\_Topic=0](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=136&IF_Language=fra&BR_Topic=0).
- Janus, M.; Offord, D. R. (2007). Development and psychometric properties of the Early Development Instrument (EDI): A measure of children's school readiness. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 39, 1-22.
- Jennings, J. (2008). *Asia and the Pacific Education for All (EFA) mid-decade assessment: South Asia sub-region synthesis report*. Bangkok, Thaïlande : UNESCO Bangkok.
- Kaga, Y.; Bennett, J.; Moss, P. (2010). *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO.
- Khan, N. C. ; Tuyen, L. D. ; Ngoc, T. X. ; et al. (2007). Reduction in childhood malnutrition in Viet Nam from 1990 to 2004. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 16, 274-278.
- Kim, M.; Na, J. (2003). *Early childhood care and education in Korea: National policies and practices*. Extrait de [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/appeal/ECCE/reports\\_and\\_publications/ECCE\\_in\\_Korea - report\\_July2003\\_.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/ECCE/reports_and_publications/ECCE_in_Korea_-_report_July2003_.pdf).
- Li, S. (29-31 octobre 2007). *Imbalanced sex ratio at birth and Comprehensive Intervention in China*. Document présenté à la quatrième Conférence Asie-Pacifique sur la santé génésique et sexuelle et les droits dans ce domaine, Hyderabad, Inde.
- Lynch, R. G. (2004). *Exceptional returns: Economic, fiscal, and social benefits of investment in early childhood development*. Washington, D.C: Economic Policy Institute.
- Ministère de l'éducation de la République démocratique populaire lao (2008). *Education for All mid-decade assessment*. Vientiane.
- Ministère de l'éducation de la République des Îles Marshall (sans date). *Education for All mid-decade assessment*. Majuro.
- Ministère de l'éducation de la République des Philippines (sans date). *Philippine Education for All 2015: Implementation and challenges*. Extrait de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Philippines/Philippines\\_EFA\\_MDA.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Philippines/Philippines_EFA_MDA.pdf).
- Ministère de l'éducation de la République du Tadjikistan (2007). *National report; Education for All in the Republic of Tajikistan mid-term review 2000-2005*. Extrait de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tajikistan/Tajikistan\\_EFA\\_MDA\\_EN\\_10Mar09.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Tajikistan/Tajikistan_EFA_MDA_EN_10Mar09.pdf).
- Ministère de l'éducation de Malaisie (2008). *Malaysia Education for All mid-decade assessment report (2000-2007): Reaching the Unreached*. Putrajaya, Malaisie.

- Ministère de l'éducation de Nouvelle-Zélande (1996). *Te Whāriki: Early childhood curriculum*. Extrait de <http://www.northcotecreche.org.nz/pdf/whariki.pdf>.
- Ministère de l'éducation du Turkménistan (sans date). *The national mid decade assessment report on achievements of Education for All*. Ashgabat.
- Ministère de l'enseignement public de la République d'Ouzbékistan (2007). *The National EFA mid-decade assessment report*. Extrait de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Uzbekistan/Uzbekistan\\_EFA\\_MDA\\_ENG.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Uzbekistan/Uzbekistan_EFA_MDA_ENG.pdf).
- Miyahara, J.; Meyers, C. (2008). Early learning and development standards in East Asia and the Pacific: Experiences from eight countries. *International Journal of Early Childhood*, 40, 17-31.
- Montie, J. E.; Xiang, Z.; Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Musthafa, B. (2007). *Early childhood care and education in Indonesia: Current practice and future policy directions*. Extrait de [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/appeal/ECCE/ECCE\\_Policy\\_Briefs/Indonesia\\_ECCE\\_Policy\\_Review/Indonesian\\_ECCE\\_Policy\\_Review\\_Report\\_FINAL-EDITED\\_3.doc;UNESCO](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/appeal/ECCE/ECCE_Policy_Briefs/Indonesia_ECCE_Policy_Review/Indonesian_ECCE_Policy_Review_Report_FINAL-EDITED_3.doc;UNESCO).
- Mwaura, P. A. M.; Sylva, K.; Malmberg, L. E. (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 of Early Childhood Care and Education (ECCE)*. Document établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance. Extrait de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147473e.pdf>.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4, 116-135.
- Nonoyama-Tarumi, Y.; Bredenberg, K. (2009). Impact of school readiness program interventions on children's learning in Cambodia. *International Journal of Educational Development*, 29, 39-45.
- Nonoyama-Tarumi, Y.; Loaiza, E.; Engle, P. L. (2010). Late entry into primary school in development societies: Findings from cross-national household surveys. *International Review of Education*, 56, 103-125.
- Noonan, R. (2008). *Asia and the Pacific Education for All (EFA) mid-decade assessment: Mekong sub-region synthesis report*. Bangkok, Thaïlande: UNESCO Bangkok.
- OCDE (2001). *OECD country note: Early childhood education and care policy in Australia*. Extrait de <http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/BDA963E3-D439-4ED2-AEED-FE3998C4F9CA/1537/EarlyChildhoodEducation.pdf>.
- Prochner, L. (2002). Preschool and playway in India. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 9, 435-453.
- Purdue, K.; Ballard, K.; MacArthur, J. (2001). Exclusion and inclusion in New Zealand early childhood education: Disability, discourses and contexts. *International Journal of Early Years Education*, 9, 37-49.
- Rao, N; Pearson, E. (dir. publ.) (2008). Policy changes in early childhood in the Asia Pacific Region [Special issue]. *International Journal of Early Childhood*, 40 (2).



- Rao, N. (2009, December). *Monitoring and evaluating early childhood development policy efforts in Asian contexts: A matter of choice?* Document présenté au Regional Early Childhood Policy Review Development Seminar: Sustainable Policies for Early Childhood Development, Singapour.
- Rao, N. (2010). Preschool quality and the development of children from economically disadvantaged families in India. *Early Education and Development*, 21, 167-185.
- Rao, N.; Li, H. (2008). « Eduplay »: Beliefs and practices related to play and learning in Chinese kindergartens. In Pramling Samuelsson, I.; M. Fleer, (dir. publ.), *Play and learning in early childhood settings: International perspectives* (pages 73-92). Springer Academic Publishers.
- Rao, N.; Li, H. (2009). Quality matters: Early childhood education policy in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 179, 233-245.
- Rao, N.; Pearson, E. (2007). Evaluation of early childhood care and education programmes in Cambodia. Cambodge: UNICEF. Extrait de [http://www.unicef.org/evaldatabase/files/CBD\\_early\\_childhoodcare\\_evaluation.pdf](http://www.unicef.org/evaldatabase/files/CBD_early_childhoodcare_evaluation.pdf).
- Rao, N.; Pearson, V.; Sun, J.; et al. (2010). *Is something better than nothing? An evaluation of early childhood programs in Cambodia*. Manuscrit non publié.
- Rao, N.; Sharma, A. (2002). Early childhood services in India: Challenges and prospects for their development. In L. K. S. Chan & E. Mellor (dir. publ.), *International developments in early childhood services* (pages 97-117). New York: Peter Lang.
- Research Centre for Child and Adolescent Development and Education, Ochanomizu University (sans date). *Framework and mechanisms of early childhood education in Japan*. Extrait de [http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed/eccd/report/hand\\_E/1-1e.pdf](http://www.ocha.ac.jp/intl/cwed/eccd/report/hand_E/1-1e.pdf).
- Réseau Aga Khan de développement (AKDN) (2009). *Investing in Early Childhood Development (ECD)*. Extrait de <http://www.akdn.org/blog.asp?id=734>.
- Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance (ARNEC) (2010). *Early childhood development: From policy idea to implementation to results*. Singapour: ARNEC.
- Sanchez, A. (2009). Birth weight, nutrition and the acquisition of cognitive skills: Evidence from four developing countries. Initial findings. Documents d'information pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010*.
- Sardjunani, N. ; Suryadi, A. ; Dunkelberg, E. (2007). Indonesia: Public financing of block grants for privately delivered services. In Young, M. E. & Richardson, L. M. (dir. publ.), *Early childhood development from measurement to action: A priority for growth and equity* (pages 179-190). Washington, D.C.: Banque mondiale.
- Secrétariat à l'Éducation pour tous, Ministère de l'éducation, République d'Indonésie (2007). *Education for All mid-decade assessment: Sustaining EFA performance in Indonesia*. Jakarta.
- Secrétariat du Ministère de l'éducation des Îles Cook (2008). *Education for All Cook Islands report* (projet). Raratonga.
- Sesame Workshop. (2010). *Our reach is global*. Extrait de <http://www.sesameworkshop.org/aroundtheworld>.
- Shanmugavelayutham, D. (sans date). *Right to participation of young children in India*. Extrait de [http://www.crin.org/docs/resources/treaties/crc.37/forces\\_tamil\\_nadu\\_india.pdf](http://www.crin.org/docs/resources/treaties/crc.37/forces_tamil_nadu_india.pdf).

- Sharma, A.; Rajesh, A.; Sethi, R.; *et al.* (2009). ARNEC ECD regional mapping survey: India. Extrait de [http://www.arnec.net/ntuc/slot/u2323/EDC\\_Country\\_Profiles/Mapping\\_Exercise/India\\_mappingexercise.pdf](http://www.arnec.net/ntuc/slot/u2323/EDC_Country_Profiles/Mapping_Exercise/India_mappingexercise.pdf).
- Sharma, A.; Sen, R. S.; Gulati, R. (2008). Early childhood development policy and programming in India: Critical issues and directions for paradigm change. *International Journal of Early Childhood*, 40, 65-83.
- Sharma, O. P.; Haub, C. (2008). *Sex ratio at birth begins to improve in India*. Extrait de <http://www.prb.org/Articles/2008/indiasexratio.aspx>.
- Shonkoff, J. P. ; Phillips, D. (2000). *From neurons to neighbourhoods: The science of early childhood development*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- SPPD Project (1999). EFA 2000 assessment for Afghanistan. Extrait de <http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/afghanistan/contents.html>.
- Stanikzai, R. (2009). Community-based ECD playgroups in Afghanistan. *ARNEC Connections: Working together for Early Childhood*, 2, 7-8.
- Tobin, J. (2005). Quality in early childhood education: An anthropologist's perspective. *Early Education and Development*, 16, 421-434.
- Tobin, J.; Hsueh, Y.; Karasawa, M. (2009). *Preschool in three cultures revised: China, Japan, and the United States*. Chicago et Londres : The University of Chicago Press.
- UNESCO (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar – L'Éducation pour tous ; tenir nos engagements collectifs*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2003). *Synthesis of the Pacific Education for All action plans 2003*. Extrait de [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/efa/Synthesis\\_of\\_Pacific\\_EFA\\_Action\\_Plans\\_2003.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/efa/Synthesis_of_Pacific_EFA_Action_Plans_2003.pdf).
- UNESCO (2004). *Les programmes éducatifs pour la petite enfance. Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance*. Extrait de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137401e.pdf>.
- UNESCO (2006a). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2006b). *Philippines Early Childhood Care and Education (ECCE) programmes. Country profile prepared for the Education for All global monitoring report 2007*. Extrait de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147225e.pdf>.
- UNESCO (2007a). *Bonne gouvernance de la protection et de l'éducation de la petite enfance: enseignements tirés du rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007. Note de l'UNESCO sur la Politique de la Petite Enfance n°40*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2007b). *Summary Report of the UNESCO/OECD early childhood policy review project for Brazil, Indonesia, Kazakhstan and Kenya*. Série sur la politique de la Petite enfance et de la famille n°14. Paris, UNESCO, Division pour la promotion de l'éducation de base, Secteur de l'éducation. Extrait de <http://www.unesco.org/education/earlychildhood/series>.

- UNESCO (2008a). *Asia and the Pacific Education for All (EFA) mid-decade assessment: Central Asia sub-region synthesis report*. Bangkok, Thaïlande: UNESCO Bangkok.
- UNESCO (2008b). *Central Asia Education for All (EFA) mid-decade assessment synthesis report*. Almaty ; Bureau multipays de l'UNESCO à Almaty.
- UNESCO (2008c). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 : Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Paris: Éditions UNESCO.
- UNESCO (2008d). *Transforming early childhood care and education in the Insular South-East Asia and Mekong Sub-Regions: Implications of the global monitoring report 2007*. Bangkok, Thaïlande : UNESCO Bangkok.
- UNESCO (2009a). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2010 : Atteindre les marginalisés*. Paris : UNESCO.
- UNESCO (2009b). *L'Impact de la crise économique mondiale*. Extrait de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001796/179657f.pdf>.
- UNESCO (2009c). *Regional overview: South and West Asia, Education for ALL global monitoring report*. Paris, UNESCO.
- UNICEF (2003). *Situation des enfants dans le monde 2004*. New York.
- UNICEF (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant, Bilan Innocenti 8*. Florence, Italie : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF. Extrait de [http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8\\_fre.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_fre.pdf).
- UNICEF (2009a). *Suivre les progrès dans le domaine de la nutrition de l'enfant et de la mère : une priorité en matière de survie et de développement*. Extrait de [http://www.unicef.org/french/publications/files/Tracking\\_Progress\\_on\\_Child\\_and\\_Maternal\\_Nutrition\\_FR\\_011510.pdf](http://www.unicef.org/french/publications/files/Tracking_Progress_on_Child_and_Maternal_Nutrition_FR_011510.pdf).
- UNICEF (2009b). *Magic journey: Children's TV travels from Kyrgyzstan to Turkey*. Extrait de [http://www.unicef.org/ceecis/reallives\\_13024.html](http://www.unicef.org/ceecis/reallives_13024.html).
- UNICEF (2009c). *Overlooking young children in emergency preparedness*. Extrait de [http://www.unicef.org/eapro/media\\_10772.html](http://www.unicef.org/eapro/media_10772.html).
- Union du Myanmar (2007). *EFA mid-decade assessment report*. Yangon, Myanmar : Ministère de l'éducation.
- Wallet, P. (2006). Pre-primary teachers: A global analysis of several key education indicators. Document d'information pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.
- Young, M. E. (2007). The ECD agenda: Closing the gap. In Young, M. E. & Richardson, L. M. (dir. publ.), *Early childhood development from measurement to action: A priority for growth and equity* (pages 3-12). Washington, D. C.: Banque mondiale.
- Zhou, J.; Chen, S. (2010). *Responding to emergencies: Early childhood programs after the Sichuan earthquake*. Manuscrit non publié.
- Zhu, J.; Zhang, J. (2008). Contemporary trends and developments in early childhood education in China. *Early Years*, 28, 173-182.
- Zhu, W. X.; Lu, L.; Hesketh (2009). China's excess males, sex selective abortion, and one child policy: Analysis of data from 2005 national intercensus survey. *British Medical Journal* 338, 1136-1141.



## **POUR EN SAVOIR PLUS**

Pour suivre l'actualité de la conférence, consultez le site Internet  
**[www.unesco.org/new/en/world-conference-on-ecce/](http://www.unesco.org/new/en/world-conference-on-ecce/)**

ou contactez-nous par courrier électronique à l'adresse suivante :  
**[wcec@unesco.org](mailto:wcec@unesco.org)** ou par fax au **(33.1) 45 68 56 44**



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



WCECCE

Conférence mondiale sur l'éducation et  
la protection de la petite enfance  
Moscou, Fédération de Russie  
27-29 septembre 2010