



Association pour le développement de l'éducation en Afrique

Biennale de l'éducation en Afrique
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)

Programmes DPE efficaces et généralisables

Session parallèle C- 3

**Préparer l'enfant à l'école :
organiser des interventions
holistiques pour l'apprentissage
dès les premières années**

Une année d'éducation pré-primaire obligatoire
pour tous les enfants ?

Par Rokhaya Fall DIAWARA

**Document de travail
en cours d'élaboration
NE PAS DIFFUSER**

DOC C-3.1

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) (l')auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2006

Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

adea@iiep.unesco.org

Site web : www.ADEAnet.org

Table des matières

Tableaux	4
Figures.....	4
I. PROBLEMATIQUE	10
I.1 Situation de la petite enfance en Afrique Subsaharienne et Défis.....	11
I.1.1 Evolution de la petite Enfance	11
I.1.2 Défis et opportunités	12
II. Education préprimaire obligatoire : fondements psychopédagogiques et socio-économiques	14
II.1 Au plan scientifique et biologique,	14
II.2 Au plan pédagogique	14
III. STRATEGIE POUR INSTAURER UNE ANNEE D'EDUCATION PREPRIMAIRE OBLIGATOIRE POUR TOUS LES ENFANTS ?.....	18
III.1 Options fondamentales et principes directeurs.....	18
III.2 <i>Une responsabilité fondamentale</i>	19
III.3 <i>Un réalisme partagé</i>	19
III.4 <i>Conditions de réalisation</i>	19
III.4.1 <i>Condition I: développement holistique de l'enfant</i>	19
III.4.2 <i>Condition II: une pédagogie appropriée</i>	20
III.4.3 <i>Condition III: plans pour les 0-3 ans</i>	20
III.5 Expériences africaines en cours	21
III.5.1 Les classes préscolaires à l'élémentaire au Sénégal :	21
III.5.2 La stratégie de la Gambie en matière d'éducation préprimaire	22
III.6 Impact et effet d'une année obligatoire d'éducation pré-primaire	24
IV. CONCLUSION	25
V. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	26

Liste des tableaux, figures et graphiques

Tableaux

Tableau 1: pays où l'enseignement pré primaire est obligatoire en 2000	15
Tableau 2: performances des modèles d'éducation pré primaire au Sénégal	22

Figures

Figure 1: taux de scolarisation dans le pré primaire avec écarts importants en 2000	16
Figure 2: taux de scolarisation dans le pré primaire avec écarts faibles en 2000	16
Figure 3: comparaison des taux de scolarisation dans le pré primaire des pays ETSA et non ETSA en 2000	16

Remerciements

Nous remercions particulièrement l'équipe de la Section Petite enfance de l'UNESCO Siège, les collègues du BREDA (Unité LBE/DFU et Direction) pour leurs contributions qui ont permis d'améliorer considérablement le document.

Nos remerciements vont également à tous les membres du Groupe de travail de l'ADEA sur la Petite Enfance pour leur volonté constante de faire avancer le DPE en Afrique Subsaharienne.

Liste des Acronymes et Abréviations

ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
BREDA	Bureau Régional de l'Education en Afrique
CITE	
DPE	Développement de la Petite Enfance
EPPE	Education et Protection de la Petite Enfance
EPT	Education Pour Tous
ETSA	
GMR	Global Monitoring Report
LBE/DFU	Literacy Basic Education / Dakar Follow Up
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ORT/SEN	Organisation Reconstruction Travail / Sénégal
PDEF	Programme Décennal de l'Education et de la Formation
PIB	Produit Intérieur Brut
PNC	Programme de Nutrition Communautaire
QI	Coefficient intellectuel
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Abrégé

1. Face aux défis qui se posent à l'Afrique en matière d'Education de Qualité Pour Tous, il est difficile d'allier la vision politique des Etats à accorder la priorité à certains niveaux ou modèles tel que l'enseignement primaire d'une part et d'autre part, les résultats de la recherche qui soutiennent que investir dans le développement de la petite enfance est certainement un des moyens les plus sur pour assurer un système éducatif efficace et efficient.
2. Comment rendre effective la prise en charge des tout-petits tout en restant conforme à la déclaration de Jomtien de 90 selon laquelle l'apprentissage commence à la naissance ? Une étude menée par l'UNESCO en 2004 en Amérique Latine et portant sur la mesure des écarts entre les taux de scolarisation dans l'enseignement pré primaire a montré que dans les pays où la scolarisation préprimaire est obligatoire le taux de scolarisation au primaire dans 19 pays monterait en flèche et que les résultats scolaires étaient 3 fois supérieurs que là où la scolarisation pré primaire n'était pas obligatoire.
3. Partant des ces résultats qui renforcent les fondements psychopédagogiques de la prise en charge des tout-petits comme option fondamentale pour atteindre les objectifs de l'EPT, l'UNESCO a battu une stratégie de mobilisation des Etats vers l'instauration d'une année de scolarisation préprimaire obligatoire pour tous les enfants. La stratégie la plus réaliste actuellement pour l'opérationnalisation de cette idée semble être (i) l'installation d'une classe pré primaire au sein des écoles primaires tout en gardant à la fois (ii) une pédagogie appropriée pour cette tranche d'âge, (iii) un plan de prise en charge des 0/3 ans et (iv) une priorité à accorder au secteur de la petite enfance.

Résumé

4. En 2000, lors du forum mondial de l'éducation tenu à Dakar, la communauté internationale a retenu de « *Développer et d'améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés* ». Cet objectif, le premier du cadre d'action de Dakar, concrétise si besoin en était encore, la Déclaration de Jomtien en 90 selon laquelle, l'apprentissage commence dès la naissance.
5. Le dernier rapport mondial de suivi de l'EPT révèle que même si des progrès ont été enregistrés sur les six objectifs de l'EPT et de façon significatives dans certains aspects tels que la parité, l'universalisation de l'enseignement Primaire, l'alphabétisation des adultes, d'autres et non moins importants comme la qualité, l'acquisition des compétences de vie courante et le développement de la petite enfance, restent encore très faiblement appréciés en terme d'indicateurs de performance.
6. En outre et de façon plus spécifique, le dernier rapport de suivi de l'EPT issu du Forum de Dakar + 5 intitulé « l'EPT en Afrique : repères pour l'action », indique que même si des progrès significatifs ont été réalisés, l'Afrique Subsaharienne reste encore très loin de l'atteinte des objectifs de l'EPT en général et de l'objectif 1 en particulier. Ainsi, l'enseignement pré primaire y reste peu développé avec des situations extrêmement variables d'une région à une autre. En moyenne on note moins de 2 enfants sur 10 pré scolarisés avec un taux de couverture deux fois plus important en Afrique Australe et de l'Est qu'en Afrique Centrale et de l'Ouest. Dans la plupart des plans d'EPT, en ce qui concerne la petite enfance, notamment dans les pays en développement, l'accent est mis sur l'éducation préprimaire à partir de trois ans et jusqu'à l'âge de la scolarisation des enfants dans le primaire¹.
7. La problématique que pose ce principe est de savoir, comment concilier une telle orientation avec la vision promue par l'EPT, qui prend la naissance pour point de départ de l'apprentissage ? Doit-on cesser d'accorder une attention prioritaire à l'éducation préprimaire au motif qu'elle néglige les tout petits ? Doit-on au contraire l'encourager en tant qu'elle constitue un objectif concret pour le secteur de l'éducation, fer de lance de l'EPT ? Les pays doivent-ils pouvoir choisir eux-mêmes la tranche d'âge sur laquelle ils veulent concentrer leurs efforts, faut-il alors s'abstenir de promouvoir l'une ou l'autre position à l'échelle mondiale ?
8. Si chaque pays doit effectivement pouvoir bénéficier d'une certaine marge de manœuvre, à l'échelle mondiale, il ne serait sans doute pas inutile de faire quelques suggestions sur la tranche d'âge qu'il convient de privilégier, notamment dans le cadre du système éducatif.
9. Dans le domaine de la petite enfance, l'Afrique se trouve face à es défis. Ces défis se posent en terme: (i) d'amélioration de la qualité de l'éducation préprimaire, d'élargissement de l'offre éducative et de diversification des services offerts dans ce domaine; (ii) de définition de politiques d'éducation y compris de l'enseignement pré primaire, en s'appuyant sur des stratégies diversifiées et adaptées pour les pays africains.. (iii) de définition de stratégies à utilisées par les Gouvernements africains en mettant en évidence l'intérêt à adopter pour structurer leur action de manière à promouvoir un système éducatif intégré et performant.
10. La question qui se pose dès lors est comment y arriver ? Pour répondre à cette question, l'UNESCO propose une stratégie d'instauration d'une année d'éducation préprimaire obligatoire pour tous les enfants en partant d'une vision réaliste et d'une approche scientifique confirmée par une étude de terrain.

¹ Ici l'éducation préprimaire est définie comme le niveau CITE-0 – activités et programmes éducatifs conçus pour les enfants à partir de trois ans et jusqu'à l'âge de la scolarisation dans le primaire. En général, les cours, les classes et les programmes pré-primaires ne représentent qu'une partie seulement du niveau CITE-0 mais, dans la présente note, ces activités sont considérées comme faisant partie de l'éducation pré-primaire.

11. Cette étude a été menée en 2004 en Amérique Latine et portait sur la mesure des écarts entre les taux de scolarisation dans l'enseignement pré primaire. Le rapport de cette étude présente les taux de scolarisation dans le préprimaire par tranche d'âge d'un an pour 19 pays de cette région et met en évidence des taux plus élevés pour la tranche la plus âgée. Dans certains cas, le taux global de scolarisation est faussé par le taux des enfants les plus âgés (5 ans), qui gomme des taux très faibles pour les enfants plus jeunes (3-4 ans). L'"écart entre les taux de scolarisation selon les âges" (ETSA) est plus important dans certains pays que dans d'autres. Comment expliquer ces écarts ? Une des analyses évoque la politique d'enseignement préprimaire obligatoire et gratuit menée dans de nombreux pays latino-américains (tableau 1). Selon ce raisonnement, le taux de scolarisation dans ces pays monterait en flèche à partir des tranches d'âge où le préprimaire devient obligatoire, d'où un écart important avec les années non obligatoires.
12. La conclusion générale de cette étude est que si la politique de scolarisation obligatoire n'est pas le seul facteur responsable des écarts selon les âges, il s'agit certainement d'un facteur important, du moins politiquement. Dans beaucoup de pays, elle est souvent présentée comme le signe de l'engagement du gouvernement dans l'éducation préprimaire. Cependant, elle ne semble pas favoriser l'accroissement du taux global de scolarisation.
13. Instaurer une année de scolarisation pré primaire obligatoire semble être audacieux comme paris et politiquement étriqué dès le départ si on sait qu'en Afrique Subsaharienne, la priorité des Etats reste accordée à l'enseignement primaire. Comment alors, dans cet arbitrage politique déjà défavorable à la petite enfance, tenir ce par ?
14. L'idée ou l'hypothèse de départ, disons la fenêtre de l'espoir reste autour de l'articulation de cette année de scolarisation préprimaire obligatoire à ce niveau d'enseignement primaire tout en gardant toute la philosophie de l'approche holistique et intégrée pour la prise en charge des tout-petits. Pour ce faire, la stratégie de l'UNESCO s'appuie sur les orientations suivantes :
 - La définition et l'adoption d'options fondamentales et de principes directeurs qui permettront de veiller à ce que les constats, les tendances négatives souvent observées en Afrique, puissent être corrigés et tout en restant conformes et cohérents à l'atteinte des objectifs de l'EPT ;
 - La responsabilisation fondamentale du secteur de l'éducation et la nécessité d'accorder une priorité à la petite enfance tout en gardant le caractère multisectoriel de la gestion
 - Le réalisme à adopter face aux défis et aux moyens limités de l'Afrique (optimisation des ressources) tout en veillant à ce que cette scolarisation pré primaire ne pervertisse pas l'approche holistique
 - Le respect obligatoire des conditions de réalisation que sont (i) le développement holistique de l'enfant, (ii) l'identification et l'application d'une pédagogie appropriée, (iii) l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de prise en charge des 0/3 ans
15. Cette volonté de l'UNESCO de soutenir une année de scolarisation pré primaire obligatoire pour tous les enfants est aujourd'hui en application dans plusieurs pays en voie de développement où, une fois le principe acquis, plusieurs alternatives s'offrent aux Etats. La première et la plus simple pourrait être l'implantation d'une classe préprimaire à l'intérieure de chaque école primaire. La Gambie et le Sénégal expérimentent cette approche.

I. PROBLEMATIQUE

16. « *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* », tel est libellé l'objectif N°1 du Cadre d'action de Dakar adopté par la communauté internationale lors du Forum mondiale sur l'éducation pour tous tenu en avril 2000, 10 ans après Jomtien.
17. Pourtant, le dernier rapport de suivi de l'EPT et celui du Forum de Dakar + 5 « l'EPT en Afrique : repères pour l'action », indiquent que même si des progrès significatifs ont été réalisés, l'Afrique Subsaharienne reste encore très loin de l'atteinte des objectifs de l'EPT en général et de l'objectif 1 en particulier. Ainsi, l'enseignement pré primaire y reste peu développé avec des situations extrêmement variables d'une région à une autre. En moyenne on note moins de 2 enfants sur 10 pré scolarisés avec un taux de couverture deux fois plus important en Afrique Australe et de l'Est qu'en Afrique Centrale et de l'Ouest.
18. En Afrique subsaharienne, la part des dépenses d'éducation dans les budgets nationaux varie entre 5 et 25% car l'éducation est considérée, à juste titre, comme un facteur important pour le bien-être des individus et pour le développement économique – le Sénégal est l'un des rares pays, où 40% du budget de l'état est réservé à l'éducation-. Toutefois, ces investissements ne sont pas toujours rentables car les résultats obtenus sont bien en dessous des attentes. La plupart des performances d'accessibilité et de qualité des systèmes éducatifs en Afrique sont presque en dessous de ceux du reste du monde. Ainsi, selon des statistiques récentes établies par l'UNESCO en 2003 les taux de redoublement et d'abandon scolaire sont préoccupants et indiquent d'une manière générale, que les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne sont très souvent inefficaces. Ce qui s'explique, en partie, par l'impact de certains facteurs externes aux systèmes éducatifs dont la malnutrition, les faibles niveaux de santé individuelle et publique, les effets sociaux, sanitaires et économiques de la pandémie de HIV/sida et les conflits armés (Young 2002)
19. Dans les systèmes éducatifs africains, les investissements effectués pour le développement ou l'éducation des tout-petits enfants sont relativement faibles. Pourtant, les professionnels du secteur soutiennent que le renforcement des investissements visant à développer la petite enfance pourrait contribuer, plus efficacement, à améliorer les systèmes éducatifs.
20. Selon le rapport mondial de suivi de l'EPT de 2005, dans les pays d'Afrique francophone, moins de 4% seulement des enfants bénéficient d'une scolarité au niveau pré primaire et les petites filles sont toujours très minoritaires. Toutes les structures d'accueil, même les jardins d'enfants et les rares classes maternelles rattachées à des écoles élémentaires, sont payantes. Pourtant, les Etats sont de plus en plus persuadés de la nécessité d'une action éducative avant l'entrée à l'école élémentaire. Les professionnels de la prime enfance, éducateurs et administrateurs pourraient être mobilisés pour sensibiliser les parents et mettre au point des formules innovantes et économiques, qui retirent les enfants aux dangers de la rue et des accidents domestiques, améliorant leur santé, abaissant le taux de mortalité, favorisant leur développement, accordant une place correcte à l'accueil des petites filles.
21. En vue de l'expansion du sous cycle de la petite enfance, les structures doivent être légères, économiques, situées à proximité des populations, adaptées au calendrier des parents. Mais aussi l'action vers les enfants doit être étendue aux mères. Dès lors, on ne saurait répondre à l'immensité des besoins de la Petite enfance en se contentant de copier ce qui se fait dans les pays développés. Il faut rechercher des formules d'organisation pertinentes et adaptées qui puissent être généralisées, tout en répondant aux besoins des enfants.
22. C'est en ce sens que s'était déjà inscrite et s'inscrit encore la Déclaration mondiale de Jomtien sur l'Education pour tous (EPT), « L'apprentissage commence dès la naissance ». Comment cela

devrait-il se traduire pour les pays qui cherchent à développer et à étendre les services éducatifs à la petite enfance ? Les Etats devraient-ils tous prendre la naissance comme point de départ ? Les plans d'EPT axés sur la petite enfance devraient-ils donner la priorité aux plus jeunes ?

23. Malgré la Déclaration de Jomtien en 90, dans la plupart des plans d'EPT pour la petite enfance, notamment dans les pays en développement, l'accent est mis sur l'éducation préprimaire à partir de trois ans et jusqu'à l'âge de la scolarisation des enfants dans le primaire.² Même en Amérique latine et dans les Caraïbes où, de plus en plus, la petite enfance³ est prise en charge par le système éducatif, la priorité va, là encore, à l'éducation universelle préprimaire.
24. La problématique que pose ce principe est de savoir, comment concilier une telle orientation avec la vision promue par l'EPT, qui prend la naissance pour point de départ de l'apprentissage ? Doit-on cesser d'accorder une attention prioritaire à l'éducation préprimaire au motif qu'elle néglige les tout petits ? Doit-on au contraire l'encourager en tant qu'elle constitue un objectif concret pour le secteur de l'éducation, fer de lance de l'EPT ? Les pays doivent-ils pouvoir choisir eux-mêmes la tranche d'âge sur laquelle ils veulent concentrer leurs efforts, faut-il alors s'abstenir de promouvoir l'une ou l'autre position à l'échelle mondiale ?
25. Si chaque pays doit effectivement pouvoir bénéficier d'une certaine marge de manœuvre, à l'échelle mondiale, il ne serait sans doute pas inutile de faire quelques suggestions sur la tranche d'âge qu'il convient de privilégier, notamment dans le cadre du système éducatif. Cette question constitue pour de nombreux pays un choix politique difficile. La présente communication (i) expose la situation de la petite enfance en Afrique subsaharienne ainsi que les défis et opportunités qui en découlent (ii) examine les justifications et les conditions qui sous-tendent la priorité à donner à l'enseignement préprimaire dans les systèmes éducatifs africains, aux plans psychopédagogique et socio économique, (iii) explique les raisons de l'instauration d'une année obligatoire d'éducation pré primaire et (iv) identifie les modalités de réalisation d'une année d'éducation préprimaire.

I.1 Situation de la petite enfance en Afrique Subsaharienne et Défis

I.1.1 Evolution de la petite Enfance

26. Au plan politique, il a déjà été dressé un condensé de la situation de l'éducation de façon générale et de la petite enfance en particulier en Afrique Subsaharienne. La majorité des pays de la région Afrique Subsaharienne ont des politiques sectorielles en Education et en santé, peu en ont en protection ou en Eau / Hygiène / Assainissement. Pour combler ces lacunes et établir les liens nécessaires entre ces diverses politiques plusieurs pays de la région, l'UNICEF a initié un processus d'élaboration d'une politique nationale holistique en faveur du jeune enfant. Aujourd'hui, en Afrique de l'Ouest par exemple, le Ghana, la Guinée, le Sénégal, Djibouti, le Burkina Faso, la Mauritanie et la Gambie disposent d'un document de politique finalisé ou en phase de finalisation. Ce document est en hase d'élaboration au Cameroun, au Cap Vert, au Niger, et au Tchad . Par ailleurs, certains se sont inscrits dans une dynamique de mener un exercice de revue nationale de la politique de développement de la Petite enfance ; c'est le cas du Kenya qui a travaillé sur un modèle pilote avec l'appui de l'UNESCO. Le Sénégal est dans la même dynamique.
27. Les progrès accomplis en matière d'élargissement de l'accès aux programmes pré-primaires ont été lents depuis 1998. La plupart des pays d'Afrique subsaharienne, ont une faible scolarisation à

³ 0 à 5 ans, 6 ans ou 7 ans, selon les pays.

ce niveau et, dans certains pays pauvres très endettés, la participation a diminué entre 1998 et 2001. Selon le rapport mondial de suivi de l'EPT de 2005, en moyenne, un enfant africain ne peut compter que sur 0,3 année de scolarité pré-primaire, contre 1,6 année en Amérique latine et dans les Caraïbes et 2,3 années en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Les services tendent à privilégier les habitants des zones urbaines et les ménages les plus aisés. Cette donnée statistique est bien vérifiable à l'analyse de la carte préscolaire du Sénégal. Cette analyse démontre que sur 394 établissements préscolaires, seuls 37 sont implantés en milieu rural. La région de Dakar polarise à elle seule 73,88%. A ces difficultés s'ajoutent la non prise en charge des enfants de 0 à 3 ans estimés à 1.153 703. Malgré les quelques initiatives gouvernementales, non gouvernementales, communautaires ou privées, l'accès reste très limité au niveau de ce secteur.

28. Au niveau de la qualité, il est difficile à la fois sur le plan conceptuel et sur le plan empirique d'évaluer les services de PEPE. Les sources d'informations tels que les rapports du GMR et du Forum régional Dakar+5 n'ont pas accordé une attention suffisante à cette question. En plus, la plupart des études qui visent à évaluer les résultats de la PEPE se limitent à mesurer son impact sur la progression dans le primaire et son achèvement. Cependant un des indicateurs essentiels de la qualité reste lié à la formation et à la motivation des enseignants. A ce niveau, le rapport mondial de suivi de l'EPT 2005 révèle qu'en Afrique subsaharienne, les enseignants des pays à faible revenu sont employés à titre contractuel, mal rémunérés et sous qualifiés . Très souvent, leur prise en charge est laissée à la charge de la communauté, Ceci se fait ressentir forcément sur les résultats scolaires. Compte tenu du fait que le secteur de la Petite Enfance a toujours été traité en parent pauvre des systèmes éducatifs africains et est largement laissé à l'initiative privée, un déficit criard en outils méthodologiques et supports didactiques pour la conduite des activités est noté. A cela s'ajoute le fait que la quasi-totalité des jeux et jouets utilisés dans les structures de prise en charge (garderies, écoles maternelles, crèches, etc.) sont très souvent inadaptés aux réalités socioculturelles africaines, fragiles et pas toujours en adéquation avec les curricula en vigueur.
29. Selon le rapport mondial de suivi de l'EPT de 2005, les progrès accomplis en matière d'élargissement de l'accès ont été lents, et les enfants des milieux défavorisés restent les plus être exclus des programmes de développement de la petite enfance. En Afrique subsaharienne, un enfant ne peut compter que sur 0,3 année d'éducation préscolaire, contre 1,6 en Amérique latine et dans les Caraïbes et 2,3 en Amérique du Nord et en Europe occidentale. Dans beaucoup de pays en développement, les programmes de PEPE sont mis en œuvre par des enseignants peu qualifiés. il a été noté aussi que les pays qui sont les plus éloignés de la réalisation des objectifs 1 à 5 sont aussi ceux qui sont les plus éloignés de la réalisation de l'objectif 6.

I.1.2 Défis et opportunités

30. En Afrique, les gouvernements sont de plus en plus conscients du fait que les pouvoirs publics doivent investir afin d'élargir l'offre et d'assurer l'existence d'un mécanisme de gestion de la qualité pour l'éducation. Investir dans l'éducation pré primaire est une des pistes les plus probables pour atteindre cette ambition.
31. Une étude de l'OCDE parue en 2004 démontre que la plupart des pays s'efforcent d'offrir aux enfants de 3 à 6 ans la possibilité de bénéficier d'une prise en charge gratuite dans le domaine de l'éducation pré primaire pendant au moins deux ans avant leur entrée à l'école primaire. Par exemple dans plusieurs pays, l'accès des enfants en bas âge aux services d'accueil et d'enseignement qui leur sont destinés est un droit garanti par la loi et il a lieu plus tôt, c'est à -dire dès l'âge d'un an au Danemark, en Finlande et en Suède, de deux ans et demi en Belgique et de trois ans en Italie.
32. En Afrique, en règle générale, l'offre de services aux enfants de moins de trois ans ne permet pas pour le moment de répondre à la demande, et même lorsque ces services existent, les possibilités

d'y accéder sont souvent limitées et la qualité des prestations est insuffisante . Dès lors, il devient important d'établir des liens cohérents entre les divers secteurs de prise en charge des tout-petits, en particulier au niveau de l'élaboration des politiques sectorielles et dans la distribution des services à l'échelon local. Il est en outre nécessaire de s'appuyer sur des approches participatives qui mettent à contribution les personnels, les parents et les enfants.

33. Partant d'une analyse effectuée en 2004 par le Bureau Régional de l'UNESCO à Dakar et portant sur les plans EPT des pays francophones, l'on observe un manque de vision du jeune enfant capable d'orienter les options et de définir les options fondamentales à traduire en acte concret et surtout en engagement financier et matériel conséquent ; par exemple, au Tchad, Au Sénégal, en Guinée, au Burkina, au Mali, au Togo et au Niger, le budget n'atteint même pas les 2% des allocations. (ii) Dans la plupart des pays, peu d'éducateurs et de moniteurs ont bénéficiés d'une formation appropriée à la prise en charge des jeunes enfants. La majorité est formée sur le tas en l'absence de structures spécialisées et conçues à cet effet. (iii) Dans beaucoup de pays, soit il n'y pas de cadre de référence quelconque pour l'encadrement des jeunes enfants, soit chaque intervenant développe son propre curriculum. (iv) Pratiquement aucun des pays ciblés ne dispose de supports ludiques et didactiques en quantité suffisance et adaptée. Dans certains pays, ces supports sont pour l'essentiel importé et bénéficient exclusivement à des couches minoritaires aisées. (v) L'on ne note pas l'existence d'un dispositif systématique d'appui aux parents, aux familles et aux communautés pour les aider à prendre effectivement en charge leurs jeunes enfants, malgré l'idée répandue qu'ils sont les mieux à même de le faire. Par contre, cette préoccupation apparaît au niveau des propositions. (vi). La petite enfance ne peut être prise en charge de façon efficiente et efficace par le tâtonnement et débrouillardise ; elle nécessite un appui technique sur différents aspects.
34. Les défis se posent alors en terme: (i) d'amélioration de la qualité de l'éducation préprimaire, d'élargissement de l'offre éducative et de diversification des services offerts dans ce domaine et qui devraient constituer désormais une priorité majeure des pouvoirs publics dans les pays africains ; (ii) de définition de politiques d'éducation y compris de l'enseignement pré primaire, en s'appuyant sur des stratégies diversifiées et adaptées pour les pays africains.. (iii) de définition de stratégies à utilisées par les Gouvernements africains en mettant en évidence l'intérêt à adopter pour structurer leur action de manière à promouvoir un système éducatif intégré et performant.
35. Pour relever ces défis, l'option pourrait être déclinée autour de plusieurs stratégies allant de la mise en place de programmes nationaux spécifiques à la petite enfance à l'intégration effective de la prise en charge des tout-petits au niveau de toutes les politiques, projets et programme nationaux. En Afrique, plusieurs évaluations ou sondages autour des projets et programmes éducatifs laissent ressortir clairement la multiplicité des expériences, le manque de coordination et de cohérence des programmes et politiques d'éducation. Plusieurs revendications du personnel enseignant ont soulevé la fragmentation du système éducatif, le manque de mécanismes de suivi et la quasi inexistence de transition entre les différents niveaux d'enseignement. En outre, s'y ajoute la gestion peu coordonnée des ressources tant matérielles que financières. Il est temps de procéder à une réelle ré interrogation des pratiques et options.

II. Education préprimaire obligatoire : fondements psychopédagogiques et socio-économiques

II.1 Au plan scientifique et biologique

36. Des études ont montré que la période la plus critique du développement du cerveau d'un enfant se situe dans les six premières années. Une stimulation positive du cerveau au cours de ces premières années jette les bases de la capacité future de l'enfant à apprendre, développer des compétences linguistiques et interagir avec les autres. La stimulation positive, ou éducation, qu'un enfant reçoit au cours de ces premières années revêt dès lors une importance capitale.
37. Les recherches menées par la Rand Corporation, un groupe de réflexion indépendant et sans but lucratif basé à Los Angeles, aux Etats-Unis, montrent que des enfants qui suivent des programmes préscolaires de qualité présentent un coefficient intellectuel (QI) plus important et un développement émotionnel et cognitif plus élevé. Cette affirmation est étayée par des recherches menées par le New Zealand Council for Educational Research. Son projet baptisé «Competent Children Project» suit le développement à long terme de quelque 500 enfants. L'étude a débuté en 1993, alors que les enfants étaient âgés d'un peu moins de cinq ans et fréquentaient un service d'enseignement préscolaire. Il évalue leurs compétences dans 10 domaines liés à un apprentissage couronné de succès. Le dernier rapport, publié au mois d'août dernier, évalue les enfants à l'âge de 12 ans. On peut y lire que : « L'expérience en enseignement préscolaire des enfants concernés par l'étude contribue encore aux résultats qu'ils obtiennent en mathématiques et compréhension à la lecture, sept ans plus tard.» Tout comme l'étude américaine, ce projet montre que la qualité de l'enseignement préscolaire est déterminante pour le succès d'un enfant à l'école.
38. Un survol rapide des résultats de la recherche dans le domaine de l'Education permet de noter que les investissements dans le DPE sont, en effet, très rentables (*Duncan et autres, 1998; Heckman, 1999; Ramey et autres, 2000*). Ils coûtent moins chers, produisent des résultats plus spectaculaires et plus durables que les interventions touchant d'autres niveaux du système éducatif (*van der Gaag et Tan, 1998*). La conclusion à tirer reste que les programmes de DPE sont bénéfiques pour l'individu, la famille et la communauté. Ils donnent l'opportunité de mettre en œuvre, suffisamment tôt, des interventions qui peuvent produire un impact important sur la vie des enfants.

II.2 Au plan pédagogique

39. Il semble pertinent de partir d'un cas pratique et d'une approche scientifique comme base de réflexion. L'UNESCO a travaillé en 2004 sur une étude de cas pour mesurer les écarts entre les taux de scolarisation dans l'enseignement préprimaire. Depuis les résultats de cette étude et conformément à toutes les autres recommandations de la recherche au niveau scientifique, l'UNESCO a soutenu l'idée d'une année de pré primaire obligatoire pour tous les enfants comme option fondamentale pour l'atteinte des objectifs de l'EPT. L'argumentaire de cette option fondamentale a fait l'objet d'une note sur la politique de la petite enfance dont l'extrait est ici présenté comme base de réflexion.

40. Dans cette étude, l'impact de la politique de scolarisation obligatoire entre les données sur la scolarisation dans le préprimaire? est le plus souvent présentées sous forme d'un taux unique pour l'ensemble du groupe d'âge, c'est-à-dire de 3 (4) ans à 5 (6) ans. L'interprétation de ces données est présentée dans la note petite enfance de l'UNESCO N° 21 qu'il dit en substance : « *cette statistique globale ne permet pas de mettre en évidence les différences entre les taux de scolarisation de chaque tranche d'âge d'un an. Il y a longtemps que l'on soupçonne des écarts considérables entre les différentes tranches d'âge et c'est ce qui semble confirmer un rapport régional de suivi sur l'EPT publié par le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes.*

41. Le rapport présente les taux de scolarisation dans le préprimaire par tranche d'âge d'un an pour 19 pays de la région et met en évidence des taux plus élevés pour la tranche la plus âgée. Dans certains cas, le taux global de scolarisation est faussé par le taux des enfants les plus âgés (5 ans), qui gomme des taux très faibles pour les enfants plus jeunes (3-4 ans). L'"écart entre les taux de scolarisation selon les âges" (ETSA) est plus important dans certains pays que dans d'autres. Comment expliquer ces écarts ? Une des analyses évoque la politique d'enseignement préprimaire obligatoire et gratuit menée dans de nombreux pays latino-américains (tableau 1). Selon ce raisonnement, le taux de scolarisation dans ces pays monterait en flèche à partir des tranches d'âge où le préprimaire devient obligatoire, d'où un écart important avec les années non obligatoires.

Tableau 1: pays où l'enseignement pré primaire est obligatoire en 2000

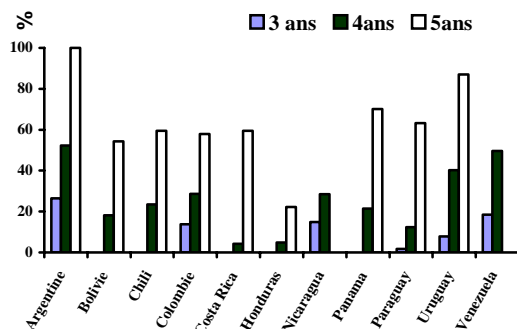
Pays	Nombre d'années obligatoires	Âge(s) où le préprimaire est obligatoire	Groupe d'âge pour le niveau CITE 0	Âge d'entrée dans l'enseignement primaire
Argentine	1	5	3-5	6
Colombie	1	5	3-5	6
Costa Rica	1	5	5	6
République dominicaine	1	5	3-5	6
El Salvador	3	4, 5 et 6	4-6	7
Mexique ⁴	3	3, 4 et 5	4-5	6
Panama	2	4 et 5	4-5	6
Pérou	1	5	3-5	6
Uruguay	1	5	3-5	6
Venezuela	1	5	3-5	6

Sources : UNESCO – Note petite enfance N° 21

Constat 1 : *l'écart est apparemment plus important dans les pays où le préprimaire est obligatoire. Sur les 11 pays présentant un écart supérieur à 90 % (figure 1), six - Argentine, Colombie, Costa Rica, Panama, Uruguay et Venezuela - ont un enseignement préprimaire obligatoire. Si l'on prend les 10 pays du tableau 1 (hormis la République dominicaine pour laquelle les données sont incomplètes), seuls trois pays ne présentent pas d'écarts importants (El Salvador, Mexique et Pérou).*

⁴ Au Mexique, la loi rendant l'enseignement préscolaire obligatoire et gratuit est en cours d'application : enseignement obligatoire pour les enfants âgés de 5 ans (dès 2004), de 4 ans (en 2005) et de 3 ans (en 2006).

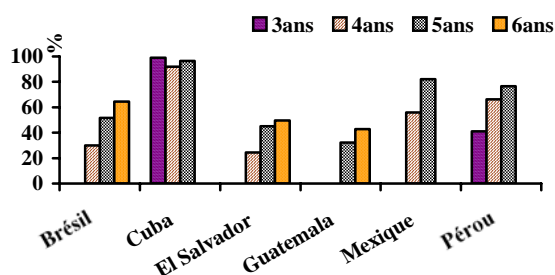
Figure 1: taux de scolarisation dans le pré primaire avec écarts importants en 2000



Conclusion : La plupart des pays où le préprimaire est obligatoire présentent des écarts ETSA significatifs.

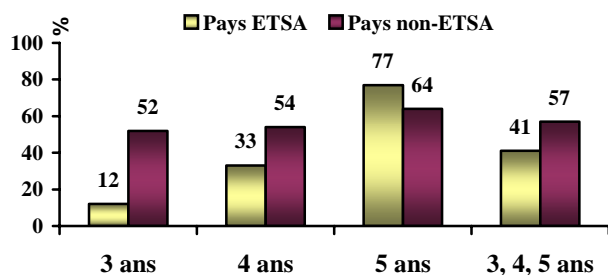
Constat 2 : La corrélation positive entre l'ETSA et l'enseignement préprimaire obligatoire est également étayée par les pays présentant des écarts faibles, pour lesquels on constate une répartition plus régulière des taux de scolarisation entre les différentes tranches d'âge. Sur les six pays non-ETSA - c'est-à-dire les pays présentant au moins un écart inférieur à 50 % et aucun écart supérieur à 90 % (figure 2) - seuls deux (El Salvador et Pérou) ont un enseignement préprimaire obligatoire. Dans la majorité des pays non-ETSA, l'enseignement préprimaire n'est pas obligatoire.

Figure 2: taux de scolarisation dans le pré primaire avec écarts faibles en 2000



Constat 3 : La comparaison entre les taux globaux de scolarisation des pays ETSA et non-ETSA vient confirmer l'hypothèse que l'enseignement préprimaire obligatoire favoriserait des écarts importants (figure 3).

Figure 3: comparaison des taux de scolarisation dans le pré primaire des pays ETSA et non ETSA en 2000



42. *Lorsqu'on cumule les taux de scolarisation des enfants de 3 à 5 ans, les pays non-ETSA présentent un taux de scolarisation plus élevé. Ils font également mieux que les pays ETSA pour les tranches d'âge de 3 ans et de 4 ans⁵. En revanche, la tendance s'inverse pour les enfants de 5 ans : le taux de scolarisation des pays ETSA est supérieur à celui des pays non-ETSA pour cette tranche d'âge. L'enseignement préprimaire est obligatoire pour les enfants de 5 ans dans trois des quatre pays ETSA.*
43. *On constate que les pays non-ETSA ne sont pas nécessairement les plus riches. En 2000, leur PIB moyen par habitant (environ 6.000 dollars) était inférieur à celui des pays ETSA (environ 8.000 dollars). Par ailleurs, les deux groupes de pays ne présentent pas de différences notables en matière de promotion de la scolarisation des très jeunes enfants dans le préprimaire. La conception élargie d'un enseignement préprimaire dispensé dès la naissance se retrouve à la fois dans les pays ETSA et les pays non-ETSA.*
44. ***La conclusion générale** de cette étude est que si la politique de scolarisation obligatoire n'est pas le seul facteur responsable des écarts selon les âges, il s'agit certainement d'un facteur important, du moins politiquement. Dans beaucoup de pays, elle est souvent présentée comme le signe de l'engagement du gouvernement dans l'éducation préprimaire. Cependant, elle ne semble pas favoriser l'accroissement du taux global de scolarisation. Cette politique n'existe pas dans la plupart des pays développés, où les effectifs du préprimaire sont pourtant beaucoup plus importants. La nécessité d'une telle politique se trouve ainsi remise en cause.*
45. *D'autre part, cette politique peut induire des problèmes pédagogiques pour les enseignants du préprimaire, en gonflant les effectifs à la fin du préprimaire et en créant une population importante d'enfants qui se retrouvent en dernière année sans avoir suivi auparavant aucun enseignement préprimaire. Les enseignants du primaire peuvent connaître le même genre de problème s'ils ont en cours préparatoire un nombre important d'élèves qui n'ont pas suivi des programmes d'éducation de la petite enfance.*
46. *Plus grave encore, si l'enseignement préprimaire est concentré sur la tranche des 5 ans, il risque de se transformer en un cours intensif avant l'entrée dans l'enseignement scolaire formel, au lieu de permettre la construction progressive d'un socle pour l'apprentissage tout au long de la vie, axé sur le développement holistique de l'enfant. En résumé, la politique de scolarisation obligatoire peut faire de l'enseignement préprimaire un enseignement préélémentaire.*
47. *Pour que la politique soit constructive et permette de promouvoir l'éducation de la petite enfance plutôt que la scolarité formelle, elle doit être complétée par des mesures qui assurent la scolarisation de l'enfant dès les premières années du préprimaire. Dans cette perspective, il convient de diversifier les formes de services, au-delà de ce qui est prévu dans le niveau CITE 0, et de les intégrer dans la collecte de données. L'importance de la protection et de l'éducation de la petite enfance avant le préprimaire, dans le cadre familial et dans d'autres structures, doit également être reconnue, et des efforts doivent être menés pour mettre en relation ces activités avec l'enseignement préprimaire, aussi bien politiquement qu'au niveau du système éducatif.*

⁵ Dans le cas de Cuba, qui présente les taux les plus élevés pour les enfants âgés de 3 ans et 4 ans, les structures non formelles fréquentées par les jeunes enfants ont été prises en compte, à hauteur de 70 %, dans le calcul de CITE 0. Ce qui a pu produire un biais par rapport aux autres pays, pour lesquels seul l'enseignement formel organisé relève du niveau CITE 0.

III.STRATEGIE POUR INSTAURER UNE ANNEE D'EDUCATION PREPRIMAIRE OBLIGATOIRE POUR TOUS LES ENFANTS ?

III.1 Options fondamentales et principes directeurs

48. La gestion de la petite enfance en Afrique Subsaharienne et de façon plus particulière dans les pays francophones s'appécie à travers les indicateurs suivants : (i) A part les pays qui se font engager à rénover leurs politiques nationales de petite enfance en relation avec un certain nombre d'institutions internationales, la plupart des pays francophones semblent s'inscrire dans un traitement marginal de la petite enfance en estimant qu'elle ne peut être ni des préoccupations d'ordre stratégie dans les initiatives de développement national. (ii) Au niveau opérationnel, le constat qui se dégage est soit une tendance à confiner la prise en charge de la petite enfance à une toute petite structure très souvent logée au Ministère de l'Education, soit à laisser à chaque Ministère le soin de gérer à sa manière son volet d'intervention dans la petite enfance ; ce qui engendre un éclatement prononcé des interventions. (iii) les logiques sectorielles prédominent et induisent une prise en charge éclatée de la petite enfance. En conséquence, de cela et en l'absence d'un cadre fédérateur des actions relatives à la petite enfance, le partenariat est souvent peu développé dans la plupart des pays. (iv) Beaucoup de pays envisagent de faire un grand bond pour assurer un niveau acceptable de scolarisation préprimaire or, la faiblesse caractérisée du taux actuel de scolarisation préprimaire suppose la nécessité de déployer des efforts financiers considérables.
49. Pourtant, une conclusion des recherches sur le développement souligne qu'un investissement dans le secteur de l'éducation est une assurance et une éducation de meilleure qualité améliore l'espérance de vie scolaire, mais les chances sont très inégales selon les régions. Selon les statistiques de l'UNESCO de 2004, en moyenne, tous pays confondus, les élèves peuvent compter sur 9,2 années de scolarité primaire et secondaire, mais un enfant d'Afrique subsaharienne peut s'attendre à 5 ou 6 années de moins de scolarité qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques. Les habitants des pays présentant les niveaux d'espérance de vie scolaire les plus élevés peuvent s'attendre à rester à l'école jusqu'à 5 fois plus longtemps que ceux des pays aux niveaux les plus bas. En outre, des liaisons plus étroites entre les différents services gouvernementaux chargés de la protection et de l'éducation de la petite enfance, de l'alphabétisation et de la santé peuvent contribuer à améliorer la qualité. Comment faire pour que ces constats, ces tendances négatives souvent observées en Afrique, ces tableaux sombres établis puissent être rétablis en faveur des systèmes éducatifs africain et au-delà de l'atteinte des objectifs de l'EPT ? Comment traduire/concrétiser les engagements lors des rencontres internationales ? Comment mettre en application les multiples résolutions votées ? comment faire avancer de manière significative la prise en charge de la petite enfance et contribuer à l'efficacité de l'enseignement à tous les niveaux avec les moyens disponibles, une vision réaliste et une mise en œuvre possible et tenable par les gouvernements ?
50. Pour apporter une réponse à toutes ces questions, l'UNESCO a élaboré une stratégie basée sur les nombreuses expériences, les conclusions de la recherche, l'évolution du concept petite enfance, la nécessité de construire des modèles soutenables et efficaces des Etats et enfin, l'urgence de concrétiser les engagements internationaux et les défis posés par l'EPT et les OMD. Toute cette stratégie est comprise dans la note petite enfance N° 31 coordonnée par Soo Choi Hang de l'UNESCO dont voici des extraits ;

III.2 Une responsabilité fondamentale

51. Dans de nombreux pays en développement, la petite enfance n'est pas une priorité pour le secteur de l'éducation, notamment lorsque le système éducatif peine déjà à assumer ses responsabilités vis-à-vis des autres niveaux d'enseignement. Quoi qu'il en soit, lorsque le système éducatif se trouve en mesure d'accorder une certaine attention à la petite enfance, c'est généralement l'enseignement préprimaire qui en bénéficie. Même lorsque rien d'autre n'est possible, le système s'efforce de préserver une certaine forme d'enseignement préprimaire.
52. D'aucuns considèrent ces choix avec inquiétude, craignant qu'ils ne réduisent l'éducation de la petite enfance à une simple préparation des enfants à l'éducation formelle. On redoute également que la multi-sectorialité de la petite enfance ne soit compromise lorsque la composante éducative est mise en avant. Ces risques sont réels et exigent d'être pris au sérieux. Cependant, l'éducation préprimaire forme la base de la responsabilité du système éducatif vis-à-vis de la petite enfance, c'est pour lui une porte naturelle vers la petite enfance.

III.3 Un réalisme partagé

53. Le développement des services à la petite enfance prend rarement les plus jeunes pour point de départ, et ce, même dans les pays développés. Le développement de l'éducation universelle progresse du sommet de ce groupe d'âge vers la base, en commençant par les enfants les plus âgés,⁶ et non l'inverse. Les pays qui disposent de ressources limitées et d'une connaissance partielle de la petite enfance et qui tentent d'inverser le sens de cette progression – en commençant par les enfants les plus jeunes – se lancent dans une entreprise difficile.
54. Par ailleurs, parmi les différentes possibilités de soutien à la petite enfance, le système éducatif aura tendance à privilégier l'éducation préprimaire. En effet, s'il a généralement la capacité d'ouvrir une classe d'enseignement préprimaire au sein d'une école primaire, la création d'une nouvelle structure d'accueil indépendante est beaucoup plus lourde. De même, il est moins difficile de donner à des enseignants du primaire une formation sur le développement de la petite enfance et de leur confier des enfants en bas âge que de recruter de nouveaux enseignants spécialisés dans la petite enfance et de leur demander de prendre tous les niveaux en charge. Il convient d'accorder toute l'attention voulue à ces orientations financièrement viables en matière d'éducation préprimaire, ne serait-ce que par souci de faisabilité. (revoir ce parag)

III.4 Conditions de réalisation

Condition I: développement holistique de l'enfant

55. Les actions de promotion de l'éducation préprimaire doivent toutefois insister sur une condition importante, qui est que l'éducation préprimaire ne doit pas se transformer en scolarisation précoce. L'éducation préprimaire doit avoir pour priorité d'aider les enfants à construire les fondements psychosociaux nécessaires à l'apprentissage des connaissances abstraites qu'ils feront plus tard, à l'école primaire. Il ne s'agit pas de mettre l'accent sur l'enseignement de compétences spécifiques en lecture et en calcul qui nécessitent la faculté de raisonner dans l'abstrait.
56. Même si elle ne dure que très peu de temps, l'éducation préprimaire doit favoriser le développement holistique de l'enfant en mettant l'accent sur un développement équilibré. Il ne s'agirait pas de considérer que les domaines tels que la santé, l'alimentation, un environnement

⁶ Les objectifs de Barcelone de 1992 fixent pour les pays de l'U.E. à l'horizon 2010 un taux de scolarisation de 90% des 3-6 ans dans l'enseignement préscolaire et de 33% des moins de 3 ans dans les structures d'accueil des tout petits.

sain et sans risque ou les relations avec les parents et les communautés revêtent une importance secondaire pour l'éducation et la protection des enfants d'âge préprimaire. On peut accorder la priorité à l'éducation préprimaire à condition de ne pas se détourner de l'objectif final des activités éducatives pour les tout petits, à savoir le développement holistique de l'enfant.

Condition II: une pédagogie appropriée

57. *La coopération avec l'enseignement primaire, ses infrastructures et ses ressources humaines peut, comme nous l'avons vu plus haut, constituer une stratégie viable pour développer l'accès des tout petits. Toutefois, les activités éducatives pour la petite enfance exigent une pédagogie spécifique. Lorsqu'elles s'inscrivent dans le contexte du primaire, la tendance à la 'scolarisation' de ces activités est inévitable. Il faut donc impérativement prendre un minimum de précautions pour que les classes d'enseignement préprimaire constituent un environnement pédagogique et physique adapté à la petite enfance.*
58. *Lorsque la classe préprimaire est installée dans un établissement d'enseignement primaire, il convient de prévoir un espace ouvert afin d'encourager les enfants à bouger et à jouer en toute liberté, pour que le jeu et l'apprentissage scolaire reçoivent une égale attention. Si les enseignants sont également des enseignants du primaire, la formation qu'ils recevront devra les inciter à ne pas trop insister sur le 'par cœur' avec les jeunes enfants. S'il n'est pas possible de leur donner une formation qui fasse d'eux de véritables spécialistes de la petite enfance, il faudra au moins leur indiquer comment éviter de se conduire comme des enseignants du primaire avec les tout petits, qui ne sont pas encore des élèves.*

Condition III: plans pour les 0-3 ans

59. *Si l'on donne la priorité aux enfants de plus de trois ans, on risque de négliger l'éducation pré primaire des plus jeunes. Ce risque est réel dans les pays qui conjuguent un besoin croissant de structures d'accueil pour les tout petits dont les mères travaillent et d'importants problèmes de survie des enfants en bas âge.*
60. *Pour sortir de ce dilemme, l'intégration progressive représente une stratégie de planification intéressante. Si tous les groupes d'âge de la petite enfance sont pris en charge par le système éducatif et que ce dernier ne peut assumer une telle responsabilité vis-à-vis de tous ces groupes d'âge simultanément, il peut alors donner la priorité à l'éducation préprimaire des enfants les plus âgés, tout en élaborant un plan pour l'intégration progressive des enfants les plus jeunes. L'existence d'un tel plan d'intégration aura pour principal avantage d'inciter le système éducatif à ne pas négliger les plus jeunes ; dans un deuxième temps, il permettra au système de répondre aux besoins des tout petits, assumant ainsi toutes ses responsabilités vis-à-vis de la petite enfance.*
61. *Le partenariat constitue lui aussi une bonne stratégie pour répondre aux besoins de tous les groupes d'âge de la petite enfance en termes de protection et d'éducation. C'est notamment le cas si la responsabilité administrative de la petite enfance est répartie entre plusieurs secteurs. Ainsi, les services sociaux et le secteur de la santé ont souvent davantage de contacts avec les familles, ce qui les rend plus efficaces lorsqu'il s'agit de fournir ou de gérer les services d'aide à l'éducation parentale, de santé et de nutrition, domaines où les besoins des enfants en bas âge sont particulièrement importants.*
62. *Dans le secteur de l'éducation lui-même, le sous-secteur non-formel propose de nombreux programmes utiles, tels que les cours d'alphabétisation pour les femmes ou les programmes d'apprentissage communautaire, où l'on peut aisément intégrer un programme d'aide à l'éducation parentale afin d'améliorer l'environnement des jeunes enfants chez eux. C'est là un moyen très efficace de répondre aux besoins de la petite enfance en matière de protection et d'éducation. Grâce à la répartition des tâches et aux partenariats, la protection et l'éducation des tout petits et des enfants plus âgés peuvent être mises en œuvre de façon simultanée.*

63. A la lumière dans cette optique, l'UNESCO a retenu de continuer la collaboration avec tous ses partenaires sur la protection et le développement de la petite enfance. Des actions sont en chantier pour aider les États membres à examiner et réaménager leurs plans concernant l'accès à la protection et l'éducation de la petite enfance et à renforcer la capacité technique des responsables gouvernementaux en matière d'élaboration de plans d'accès. L'UNESCO soutient de façon plus efficace l'enseignement primaire et les programmes d'EPPE. En collaboration avec des partenaires internationaux, l'UNESCO aide les États membres à optimiser le rendement d'investissements accrus dans l'éducation de base.

III.5 Expériences africaines en cours

64. Une fois le principe acquis, plusieurs alternatives s'offrent aux États. (i) La première et la plus simple pourrait être l'implantation d'une classe préprimaire à l'intérieur de chaque école primaire. Cette expérience est actuellement en cours au niveau de certains pays.

Les classes préscolaires à l'élémentaire au Sénégal :

65. Pour mémoire, les objectifs de développement de la petite enfance au Sénégal peuvent se résumer selon le document officiel du PDEF/PNA-EPT comme suit (i) donner un appui pédagogique, logistique et institutionnel aux structures d'accueil des tout-petits ; (ii) élaborer un curriculum pour le sous secteur ; (iii) renforcer les capacités professionnelles du personnel.

66. Le modèle fait parti d'une série d'initiatives soutenue par la banque mondiale dans la recherche de l'élargissement et de la diversification de l'offre éducative. Le mode de gestion est communautaire et l'ancrage institutionnel reste le Ministère de l'éducation. Ce sont des garderies communautaires abritées dans des écoles élémentaires et qui fonctionnent avec l'appui des Associations de Parents d'Elèves (APE). Ces structures bénéficient de l'encadrement des enseignants du primaire et les éducateurs sont intégrés au sein de l'équipe pédagogique de l'école. L'espace pédagogique est parfois communes (la cour) ou spécifique (la classe). Au niveau financier, chaque classe bénéficie d'une subvention à partir d'une requête qui doit obéir aux critères définis dans le Manuel de Procédures pour l'accès à la subvention du Programme de Développement Intégré de la Petite Enfance dont elles constituent de véritables pépinières

67. Il est évident que la conduite d'un tel modèle nécessite une grande capacité de gestion et de planification des activités du pré primaire et du primaire (exemple au niveau de la cour, les activités de psychomotricité, l'éducation physique, les moments d'accueil et de récréation...). Les avantages immédiats de ce modèle sont (i) l'assurance d'une place à la première année du primaire ; (ii) la familiarisation de l'enfant déjà au milieu scolaire ; (iii) les gains financiers ; (iv) la réduction du fossé pédagogique entre pré primaire et primaire et le renforcement mutuel des compétences pour chaque niveau d'enseignement impliqué...

68. En terme de limite, il a été déjà noté (i) la persistance de l'iniquité du traitement entre pré primaire et primaire ; (ii) l'inadaptation des infrastructures telles que les toilettes communes, l'étroitesse des classes,

69. Il ressort assez nettement d'une évaluation effectuée en 2003 que les performances des enfants⁷ semblent être fonction du degré de professionnalisme des structures et de leurs animateurs. En effet, plus, on se rapproche du pôle communautaire et rural, plus les scores baissent car dans ce type de modèle, la structure est plus une garderie qu'une institution de formation.

7 Un test comprenant trois items a été administré à des enfants âgés de 5 à 7 ans et fréquentant les différents types d'établissements préscolaires. Le premier item mesure le développement intellectuel tandis que le deuxième apprécie le niveau de pré-lecture ainsi que le développement de la motricité fine. Quant au troisième, il cherche à mesurer la capacité de calcul ainsi que la perception spatiale de l'enfant.

Tableau 2: performances des modèles d'éducation pré primaire au Sénégal

Types de programmes	Score moyen du groupe
1. Cases communautaires	1,14
2. Groupe témoin rural plus semi-urbain	1,75
3. PNC (Programme de Nutrition Communautaire)	1,74
4. PDEF (Programme de Développement de l'Enfance et de la Famille)	2,04
5. Centres préscolaires dans les écoles élémentaires	2,21
6. Plan International	2,39
8. Education des parents avec leurs enfants	2,54
9. ORT/SEN (Organisation pour la Reconstruction et le Travail/Santé, Education, Nutrition)	3,86

Source : D'après ME/DPRE, 2005

La stratégie de la Gambie en matière d'éducation préprimaire

70. Pour en savoir plus sur les efforts déployés par la Gambie pour élaborer une politique viable en faveur de la petite enfance, l'UNESCO a eu un entretien avec M. Mamadou Sanneh, Directeur de l'Education de base et de l'Enseignement secondaire au Ministère de l'Education et M. Alieu Badara Senghore, Directeur du lycée Gambie. Cet entretien joint en annexe de ce document a été réalisé par Mme Soo-Hyang Choi, de l'Unesco, Paris. Nous tentons ici de vous présenter le résumé en précisant que l'interview fera l'objet d'une publication dans la série note Petite Enfance courant 2006.

71. En Gambie, depuis 2003, l'expression appropriée pour se référer à la prise en charge des tout-petits est « Développement Intégré de la Petite Enfance ». Ses composantes clés sont les Centres EPE pour les enfants de 3 à 6 ans et les Dispensaires et Garderies⁸ pour les enfants de 0 à 2 ans. Le Ministère de l'Education apporte aux Centres EPE l'assistance technique dont ils ont besoin, le Ministère du développement communautaire aide les garderies et le Ministère des Affaires sociales s'occupe des dispensaires. Mais la responsabilité administrative globale du Développement intégré de la Petite Enfance incombe en réalité au Ministère des Collectivités locales qui supervise un groupe de travail multisectoriel qui couvre tout le territoire. La Petite Enfance n'est pas comprise dans l'éducation de base au niveau du système éducatif formel qui englobe l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire du premier cycle réservé aux enfants de 7 à 15 ans⁹. Nous ne disposons pas de données officielles, mais presque tous les services liés à la petite enfance sont privés. Le taux de scolarisation brut dans l'enseignement préscolaire était de 20% en 2002. Le gouvernement prévoit de le porter à 50% d'ici 2015. Les enfants entrent à l'école primaire à l'âge de 7 ans.

72. Dans sa Politique Nationale d'Education pour 2004-2015¹⁰, le gouvernement gambien a annoncé la mise sur pied d'un plan visant la création, dans les zones défavorisées, de Centres Education Préprimaire pour les enfants de 3 à 6 ans dans les écoles primaires. Ce plan a essentiellement pour but d'optimiser les infrastructures scolaires et le personnel en place au profit de la petite enfance.

⁸ Le terme garderie englobe aussi les services privés qui s'occupent des enfants de plus de 2 ans.

⁹ La Politique d'Education pour 2004-15 propose de rendre obligatoire l'éducation de base. Pour le moment, seule l'éducation primaire des 7-12 ans est obligatoire et gratuite.

¹⁰ Approuvée par le Conseil des Ministres, cette politique doit être soumise à l'Assemblée Nationale en 2006 pour ratification.

73. Ce programme est une stratégie gouvernementale qui vise essentiellement la correction des disparités en faveur des plus pauvres. Le plan d'implantation des ces centres suit la cartographie de la pauvreté, les zones à besoins immédiat de démocratisation et d'accroissement de l'accès à l'éducation selon la carte scolaire. Ce programme s'intéresse également aux zones où l'offre est là en terme de structure classique mais inaccessible pour tous car économiquement lourd pour les parents à faible revenus.
74. La qualité dans ces centres est bien surveillée et surtout prise en compte en amont au niveau de la formation des enseignants. En effet, il a été proposé la mise en place d'un cadre polyvalent de formation des maîtres, où les enseignants du primaire ont maintenant les compétences requises pour enseigner aussi bien aux très jeunes enfants qu'aux plus âgés. Une fois le plan approuvé et mis en oeuvre, chaque directeur d'école assignera un de ces enseignants polyvalents au nouveau centre EPE11. C'est un moyen stratégique pour doter chaque centre EPE au moins d'un enseignant payé par l'Etat et qualifié, mais pour cela, chaque école primaire devra se séparer d'un enseignant au profit d'un centre EPE installé dans un abri. C'est pour cette raison que le gouvernement prévoit de recruter davantage d'enseignants du primaire. Au niveau des contenus, ce programme évite de reconduire l'enseignement préscolaire strict selon l'instruction formelle et se concentre sur le développement de l'enfant. La Gambie n'utilise même plus le terme préscolaire depuis qu'elle a adopté, en 2003, le cadre intégré multisectoriel de la petite enfance.
75. Corrélativement à la qualité, il faut signaler que la langue de travail au niveau de ces centres a fait l'objet de discussion face à la volonté des parents de voir l'introduction de l'anglais le plus tôt possible. Finalement l'argument du gouvernement sur toute la théorie de l'utilisation des langues maternelles pour et leur efficacité prouvée sur le plan pédagogique a été retenu. Cette position l'a emporté.
76. Le Gouvernement gambien est bien conscient du danger d'« écolisation » de la petite enfance qui risque, dans ces cas de devenir un système d'éducation primaire précoce. Les mesures envisagées tournent autour des systèmes de contrôle de la qualité qui sont en place pour l'enseignement primaire¹² et qui seront utilisées pour contrôler les Centres EPE. Seulement, les communautés, les parents ainsi que les organes de contrôle spécialisés seront formés pour pouvoir faire une nette distinction entre la petite enfance et l'enseignement primaire, et ils seront mobilisés à la base et au niveau du système pour veiller à ce que la petite enfance ne devienne pas un système d'éducation primaire précoce. Avant cette option, il avait été envisagé même de ramener à 6 ans l'âge d'entrée à l'école primaire afin de s'inscrire dans la politique d'universalisation de l'éducation. Seulement les projections qui ont été faites ont révélé un coût trop élevé et difficilement supportable par le budget de l'Etat. En lieu et place de cette ambition et pour conserver l'option de l'Etat à savoir prolonger l'instruction gratuite obligatoire de 6 à 9 ans, les arbitrage ont juste permis d'adopter cette stratégie de promouvoir le développement de la petite enfance avec la création des Centres EPE au sein même des écoles primaires.
77. Ainsi, selon le Directeur de l'Education de base de la Gambie, si le terme centre évoque souvent dans l'esprit des gens l'idée de bâtiment, les Centres EPE tels que envisagés par son pays ressemblent davantage à une cour de récréation, dotée d'abris financés et construits par les communautés. Ce qui réduit considérablement les coûts et permet de réaliser des économies sur la construction des infrastructures.

¹¹ Toutefois, le gouvernement prévoit parallèlement d'élaborer un programme de formation indépendant sur la petite enfance à l'intention des éducateurs travaillant dans le secteur privé.

¹² Deux systèmes sont en place. L'un est le « *Participatory Performance Monitoring* » (Contrôle participatif des performances), où les communautés et les parents ont tout loisir d'aller dans les écoles et de contrôler la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, l'autre est le « *Cluster Monitors System* » (Système de surveillance groupée) où un contrôleur est chargé de suivre les méthodes d'apprentissage et d'enseignement dans un groupe de quatre ou cinq écoles.

78. Bien que la petite enfance ne fasse pas actuellement partie de l'enseignement obligatoire gratuit, les enfants des Centres EPE n'auront pas à payer de frais de scolarité. Ils recevront également des repas gratuits comme les élèves du primaire. En ce qui concerne leur statut, les enfants des Centres EPE pourront jouir de certains des avantages dont jouissent les élèves du primaire. Cependant, il faut signaler qu'en Gambie, ce programme ne prévoit pour le moment aucun plan de prise en charge des 0-2 ans. Ils sont pris en charge par d'autres secteurs, et le secteur de l'éducation ne prévoit pas de s'impliquer dans les activités de ces secteurs. L'éducation a pris la responsabilité de s'occuper des enfants de 3-6 ans, sa priorité est d'assumer cette responsabilité dans sa forme absolue.

III.6 Impact et effet d'une année obligatoire d'éducation pré-primaire

79. Il serait un peu hasardeux de se prononcer sur les effets et les impacts avec une assurance scientifique tirée des expériences en cours. Cependant, il est possible d'aller sur des hypothèses et des projections qui seront essayées par un suivi plus rapproché des expériences en cours pour en dégager les repères d'actions. En dépit de ces réserves, les recherches sur l'éducation ont quand même toujours confirmé la valeur ajoutée d'une expérience préscolaire pour un enfant ayant fréquenté une structure d'accueil plutôt que celui qui n'a bénéficié d'aucun encadrement. Ainsi les principes énoncés pourront être utiles pour améliorer la qualité de l'enseignement à l'École Maternelle et au delà, des l'enseignement élémentaire. De façon spécifique, l'efficacité du présent modèle pourrait se présenter comme suit :

80. **Au niveau efficacité et qualité des programmes : articulation/transition :** En développant le modèle d'une classe pré-primaire à l'intérieur des écoles élémentaires, il est évident que le corpus de données à recueillir sur l'organisation et l'utilisation de l'espace pédagogique, sur les méthodes d'enseignement et d'apprentissage actives, sur la gestion communautaire du programme, permettra d'identifier et de partager les indicateurs d'efficacité et amélioreront conséquemment la qualité de l'enseignement primaire. Ceci par exemple : comment les enseignants du préscolaire et les enfants de cette tranche d'âge interagissent dans la classe et comment ils utilisent ou créent au mieux les matériels pédagogiques.
81. **Relèvement taux de scolarisation pré-primaire et diversification de l'offre éducative :** Il a été toujours décrié le manque de données fiables et d'outils de suivi/gestion/Evaluation de la petite enfance en Afrique. L'indice de développement de l'Education qui est un des indicateurs essentiels pour ne pas dire l'indicateur le mieux partagé et adopté pour apprécier les efforts des pays en matière d'EPT, ne prend pas en compte le secteur de la petite enfance tant les données sont quasi inexistantes ou pas suffisamment standardisés. L'intégration d'une classe pré-primaire dans le secteur formel de l'enseignement élémentaire permettra de capitaliser les investissements et les ressources en s'appuyant sur les mécanismes existants et fonctionnels de ce niveau d'enseignement....

IV. CONCLUSION

Si l'apprentissage commence dès la naissance, les orientations à prendre pour appliquer ce principe doivent être adaptées à la réalité. L'éducation pré primaire est pour le système éducatif un point d'accès naturel à la petite enfance. L'éducation pré primaire mérite d'être élevée au rang de priorité à condition qu'elle soit axée sur le développement holistique de l'enfant, qu'elle soit dispensée dans un environnement respectueux des normes pédagogiques de base et qu'elle aille de pair avec un plan d'intégration progressive des enfants les plus jeunes. Si ces conditions sont remplies, l'éducation pré primaire représente pour le système éducatif le moyen le plus réaliste d'appréhender la Déclaration sur l'EPT selon laquelle *l'apprentissage commence dès la naissance*.

Il semble important de préciser que même si l'option ici présentée et soutenue avec force est d'arriver à une année d'éducation préprimaire obligatoire pour tous les enfants, le principe de l'approche holistique et intégré de prise en charge des tout-petits reste le fondement de base pour donner un bon départ à tous les enfants. La stratégie ici vise à se rapprocher au plus vite des objectifs fixés et des engagements pris par la communauté internationale tout en assurant une bonne efficacité et une efficience des interventions en faveur de la petite enfance.

Cette option s'appuie sur un réalisme et une optique de réduction du fossé éducatif constaté en Afrique, tant du point de vue qualité que du point de vue accès. En mettant en avant une stratégie d'investissement en faveur des tout-petits à travers une année obligatoire de scolarisation pré primaire, le système éducatif procurera à un nombre encore plus grand d'enfants un meilleur environnement socio-éducatif et leur assurera une qualité de vie supérieure. De tels investissements sont nécessaires pour permettre à tous les enfants et ceux de l'Afrique en particulier, d'avoir le meilleur départ possible dans la vie et d'avoir des chances égales de réussir.

Et c'est là nous le sens qu'il faut donner à des pistes de réflexions qui jaillissent de plus en plus pour se concrétiser dans des modèles de prise en charge, de programme national ou tout simplement des modèles aussi diversifiées que complémentaires dans les stratégies de lutte pour l'atteinte des objectifs de l'EPT et des OMD.

Pour bien réussir cette option, un pacte éducatif essentiel devra être élaboré. Ce pacte mettra en évidence la vocation fédératrice de l'Education en cohérence avec les exigences de l'approche holistique et intégrée du jeune enfant. Il ne sera pas nécessairement réaliste et opportun pour le secteur de l'éducation de prétendre prendre lui-même et directement en charge l'ensemble des impératifs de couverture liés à la prise en charge holistique du jeune enfant ; l'option de la Gambie est assez édifiante là dessus. Par contre, il aura l'obligation de tisser des partenaires pouvant garantir cette prise en charge holistique.

Ce pacte mettra l'accent sur les aspects suivants : (i) un argumentaire politique sur l'intérêt stratégique de la petite enfance par rapport à l'Education pour tous et au développement en Afrique et les modalités optimales pour stimuler l'enseignement pré primaire ; (ii) une documentation technique sur les stratégies émergentes de DPE en Afrique ; (iii) une documentation technique sur les procédures d'acquisition de moyens pour la petite enfance ainsi que les contenus standards de la prise en charge des jeunes enfants dans une perspective holistique et intégrer ; (iv) la mise en place d'un dispositif d'un suivi-évaluation du processus avec des revues régional et sous-régional.

V. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ME/DPRE (2004a). *Analyse du secteur de l'éducation*, Dakar, CREA
- Etude de cas Sénégal (2003a). *Le projet d'école et le cahier des charges : des outils de contractualisation pour le pilotage*, ADEA
- Etude de cas Sénégal (2003b). *Décentralisation de la gestion de l'éducation et diversification des offres : le faire-faire*, ADEA
- UNESCO (2003). *Rapport mondial EPT 2003-04*, Paris, UNESCO
- UNESCO (2004). *Rapport mondial EPT 2004-05*, Paris, UNESCO
- UNESCO (2005). *Rapport mondial EPT 2005-06*, Paris, UNESCO
- *Boubacar NIANE : INNOVATIONS ET REFORMES POUR L'AMELIORATION DE LA QUALITE DE L'EDUCATION DE BASE EN PERSPECTIVE DE L'EPT, CAS DU SENEGAL*
- *Eveline Pressoir (2005) article GARANTIR LES DROITS A LA SURVIE ET AU DEVELOPPEMENT DU JEUNE ENFANT EN AFRIQUE DE L'OUEST ET DU CENTRE*
Un défi pour le Bureau régional de l'UNICEF – juillet 04
- UNESCO BRENDA /Pole de Dakar(2005). *Rapport Dakar + 5, repères pour l'action*
- UNESCO, Soo CHOI Hang ; Séries notes Petite Enfance ECD
- <http://www.unesco.org/education/ecf/briefs>
- <http://www.oecd.org/document>
- Soo-Hyang Choi, UNESCO, Paris, note petite enfance 21- avril 04, 31-mars 2006, et une autre note en cours d'élaboration
- Judith Evans, U N E S C O 2003 - Judith L. Evans, Robert G. Myers & Ellen M. Ilfeld : un guide de programmation pour le développement propice du jeune enfant