

RAPPORT DE
SYNTHÈSE DU
GPE KIX

Le Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation

L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE UNE SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE



Canada

EPE

© 2024, Centre de recherches pour le développement international

Diffusé en vertu de la licence d'attribution non commerciale de Creative Commons 4.0 (CC BY-NC). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fr>



Les personnes ayant l'intention de faire un usage commercial doivent [communiquer avec nous](#) pour obtenir une autorisation formelle, en détaillant le matériel qu'elles souhaitent utiliser et en décrivant l'usage qu'elles comptent en faire.

Citation recommandée : Centre de recherches pour le développement international. 2024. *L'éducation de la petite enfance : Une synthèse de la recherche*. Ottawa, Canada.

À propos du CRDI

En tant que partenaire dans les efforts du Canada en matière d'affaires étrangères et de développement, le Centre de recherches pour le développement international (CRDI) appuie et finance la recherche et l'innovation au sein et aux côtés des régions en développement afin de favoriser le changement mondial. Le CRDI investit dans des recherches de grande qualité, mobilise les connaissances auprès des chercheuses et chercheurs ainsi qu'auprès des décisionnaires afin d'en accroître l'adoption et l'utilisation, et mobilise ses alliances mondiales pour bâtir un monde plus durable et davantage inclusif. Visitez le site crdi.ca.

À propos du GPE

Le Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) est le plus grand fonds mondial consacré exclusivement à la transformation de l'éducation dans les pays à faible revenu, ainsi qu'un partenariat unique et multipartites. Pour en savoir plus, consultez le site du GPE : globalpartnership.org/fr.

À propos du GPE KIX

Le programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX) est une initiative conjointe du GPE et du CRDI qui vise à soutenir les pays partenaires afin qu'ils disposent et utilisent les données probantes et l'innovation dont ils ont besoin pour accélérer l'accès, les résultats d'apprentissage et l'égalité des genres grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, adaptés au XXI^e siècle.

À propos du présent rapport

Ce rapport de synthèse est l'un des cinq commandés par le GPE KIX pour consolider les données probantes et les enseignements tirés des projets de recherche appliquée financés au cours de la première phase du programme, de 2019 à 2024. Ces projets multipartites se sont concentrés sur les principaux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs dans l'ensemble des pays du Sud et ont permis de recueillir des données probantes, de renforcer les capacités et de transformer les connaissances en politiques ainsi qu'en pratiques. Les rapports de cette série traitent de cinq thèmes prioritaires déterminés par les parties prenantes de l'éducation nationale : les systèmes de données et l'utilisation des données; l'éducation de la petite enfance; l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion; les enfants et les jeunes non scolarisés et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant (PPPE).

Remerciements

Ce rapport a été préparé par le professeur Seth Oppong au nom du Réseau africain de la petite enfance (AfECN), avec le soutien de l'assistante de recherche Fiji Phuti. Ce rapport a aussi été révisé par Joy Nafungo et Sophie D'Aoust du CRDI et George Evans Owino de l'AfECN.

Le GPE KIX tient à souligner la généreuse contribution de la Fondation LEGO à cinq des huit projets de recherche sur l'éducation à la petite enfance présentés dans ce rapport.

Pour plus d'informations : www.gpekix.org/fr

ACRONYMES

APJ	Apprentissage par le jeu
COVID-19	Maladie à coronavirus 2019
CRDI	Centre de recherches pour le développement international
EDPE	Éducation et développement de la petite enfance
EGI	Égalité des genres, équité et inclusion
EPE	Éducation de la petite enfance
GOALS	Espaces d'apprentissage ouverts et actifs en Gambie
GPE	Partenariat mondial pour l'éducation
GPE KIX	Programme Partage de connaissances et d'innovations (KIX) du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE)
GTT	Groupe de travail technique
ODD	Objectif de développement durable
ONG	Organisation non gouvernementale
PFR-PRI	Pays à faible revenu et à revenu intermédiaire
PPE	Programme préscolaire d'été
PRE	Pays à revenu élevé
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

TITRES DE PROJETS RACCOURCIS

BELDS	Intégrer l'éducation de la petite enfance dans la planification sectorielle
Enfant à enfant	Approche de l'apprentissage inclusif d'enfant à enfant : Étendre l'apprentissage inclusif par le jeu pour une transition en douceur de l'école maternelle à l'école primaire
ETTCS-EPE	Éducation et transformation tenant compte de la sexospécificité : Éducation de la petite enfance par le jeu à grande échelle au Mozambique et au Rwanda
IHELP	Projet d'apprentissage précoce inclusif à domicile
APPRENDRE Plus	Adapter, tester et mettre à l'échelle un modèle éprouvé d'enseignement préscolaire d'été au Cambodge, au Laos et en Tanzanie
Capacité des enseignants pour l'apprentissage basé sur le jeu	Renforcement des capacités des enseignants pour un apprentissage précoce basé sur le jeu au Ghana et en Sierra Leone
Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce	Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce grâce à un renforcement des capacités d'apprentissage par le jeu : données probantes du Nigéria, de la Gambie et du Kenya
SSRI	Mise à l'échelle de l'Initiative pour la préparation à l'école : renforcement des capacités des écoles et des collectivités pour l'adoption de l'apprentissage par le jeu en Ouganda et en Zambie

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	1
1. Introduction.....	4
1.1 La recherche.....	5
1.2 À propos du présent rapport.....	10
2. Le contexte de l'EPE.....	11
3. Principales conclusions portant sur la mise à l'échelle des innovations visant à promouvoir la qualité de l'EPE.....	14
3.1 Pédagogie basée sur le jeu et préparation à l'école.....	14
3.2 Formation, soutien et perfectionnement professionnel du personnel enseignant	20
3.3 Égalité des genres, équité et inclusion (EGI) en tant qu'enjeux transversaux dans l'EPE.....	23
3.4 Mise à l'échelle et pérennité de l'EPE dans la planification du secteur de l'éducation.....	28
3.5 Partenariats de l'EPE, mobilisation de la communauté et des parents.....	34
4. Lacunes dans la recherche et perspectives de recherches futures.....	37
5. Conclusions et recommandations.....	40
Références.....	43

RÉSUMÉ

L'éducation de la petite enfance (EPE) a été déterminée comme un facteur essentiel pour favoriser le développement cognitif, socioémotionnel et physique des enfants, améliorer l'égalité des genres et soutenir les résultats scolaires à long terme. Ce rapport de synthèse regroupe les idées et les données probantes issues de huit recherches appliquées du programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX) axées sur l'amélioration de l'EPE dans les pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (PFR-PRI). Cinq des huit projets résumés dans cette étude de synthèse ont été cofinancés par la Fondation LEGO. Les projets du GPE KIX visaient à renforcer les systèmes d'apprentissage précoce en faisant la promotion de la pédagogie basée sur le jeu, le renforcement des capacités du personnel enseignant, l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion et la mobilisation de la communauté. S'appuyant sur leur expérience et leurs constatations, ce rapport donne un aperçu des principaux défis et des approches innovantes relatives à la mise à l'échelle des initiatives d'EPE et offre des recommandations politiques pour assurer l'accès à une éducation de qualité de la petite enfance.

Thèmes et résultats clés

1. Pédagogie basée sur le jeu et préparation à l'école : L'apprentissage par le jeu (APJ) est reconnu comme une approche essentielle pour favoriser le développement cognitif et socioémotionnel lors de la petite enfance. Malgré son inclusion dans de nombreuses politiques nationales en matière d'éducation, sa mise en œuvre efficace représente un défi. Les projets du GPE KIX ont donné des résultats positifs grâce à l'intégration de l'APJ dans les programmes d'éducation pré primaire dans un certain nombre de pays, dont le Ghana, le Kenya et la Gambie. Le succès de la mise à l'échelle de l'APJ repose non seulement sur des cadres stratégiques, mais aussi sur la mobilisation active de la communauté et des parents. Le renforcement des capacités du personnel enseignant et la création de matériel de jeu adapté à la culture représentent des facteurs clés pour une mise en œuvre réussie.

2. Formation et perfectionnement professionnel du personnel enseignant : Un obstacle important à la mise en œuvre efficace de l'EPE est le manque de capacités et de confiance du personnel enseignant dans la prestation de la pédagogie basée sur le jeu. Les projets du GPE KIX se sont concentrés sur le développement et la mise à l'essai de stratégies innovantes de formation du personnel enseignant, y compris l'apprentissage entre pairs et les communautés de pratique pour venir enrichir le modèle de formation des formatrices et formateurs. En Ouganda et en Zambie, par exemple, la recherche Mise à l'échelle de l'Initiative pour la préparation à l'école a renforcé les capacités du personnel enseignant grâce à une formation pratique et

à la création de guides pédagogiques basés sur le jeu. Le mentorat du personnel enseignant et le perfectionnement professionnel continu sont nécessaires pour assurer le succès à long terme.

3. Égalité des genres, équité et inclusion (EGI) : L'égalité des genres, l'équité et l'inclusion sont des questions transversales qui influencent l'accès à une EPE de qualité. Les projets du GPE KIX ont mis l'accent sur l'élimination des stéréotypes de genre et la promotion de pratiques inclusives qui profitent aux enfants marginalisés, en particulier à ceux en situation de handicap. La recherche menée en Éthiopie et en Ouganda, par exemple, a permis de former le personnel enseignant et les personnes responsables des enfants pour répondre aux besoins uniques des enfants des communautés vulnérables. Il est essentiel de mobiliser les pères et de lutter contre la stigmatisation entourant la situation de handicap pour assurer des environnements d'EPE inclusifs.

4. Mise à l'échelle et durabilité de l'EPE : La durabilité et la mise à l'échelle des programmes d'EPE dépendent du soutien politique, de la mobilisation de la communauté et de l'intégration des modèles d'EPE dans les plans nationaux du secteur de l'éducation. Les projets du GPE KIX ont réussi à mettre à l'échelle les modèles d'EPE communautaires et à domicile en établissant des partenariats solides avec les parties prenantes locales et en tirant parti des outils numériques de source ouverte. Par exemple, la recherche portant sur un modèle d'éducation préscolaire d'été en Tanzanie et au Cambodge a démontré la rentabilité des interventions à court terme qui préparent les enfants à l'enseignement primaire. L'intégration de l'EPE dans des stratégies nationales d'éducation plus vastes est essentielle à la durabilité à long terme.

5. Mobilisation de la communauté et des parents : La mobilisation de la communauté active et des parents est essentielle à la réussite des programmes d'EPE. Les projets du GPE KIX ont mobilisé les communautés locales au moyen d'ateliers, de recherches participatives et de campagnes de sensibilisation. En Gambie et au Nigéria, les parents ont été formés pour soutenir l'apprentissage par le jeu, tandis qu'en Zambie, les efforts de mobilisation de la communauté ont abouti à la construction de parcs et de jeux en plein air. L'encouragement de la mobilisation des parents, en particulier dans les régions rurales et défavorisées, a été déterminé comme un facteur clé dans le maintien des initiatives d'EPE.

Recommandations

- Intégrer le jeu dans le programme d'études de l'EPE :** Les programmes d'EPE devraient être axés sur un apprentissage ludique adapté à l'âge des enfants. L'inclusion de ressources pour guider le personnel enseignant et les parents dans l'utilisation de l'apprentissage par le jeu et un suivi et une évaluation réguliers contribueront à garantir le respect des normes de qualité en matière d'éducation et de formation de la petite enfance.

- **Renforcer la formation du personnel enseignant et élargir l'accès aux programmes de formation :** le perfectionnement professionnel continu, le mentorat et la formation pratique devraient constituer une priorité afin de renforcer la confiance du personnel enseignant à l'égard de la prestation d'une pédagogie basée sur le jeu. Les voies d'accès à la formation devraient être élargies pour inclure des options qui font usage du numérique et d'autres options de formation à distance qui sont plus accessibles aux personnes des régions rurales et éloignées.
- **Promouvoir l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion :** les considérations relatives à l'EGI doivent être intégrées dans les politiques et programmes de l'EPE, en mettant l'accent sur la satisfaction des besoins des groupes marginalisés, y compris les enfants en situation de handicap et les filles.
- **Favoriser la mobilisation de la communauté :** la mobilisation des parents et de la communauté devrait être activement promue au moyen de campagnes de sensibilisation et de formation, en veillant à ce que toutes les parties prenantes soient investies dans la réussite des programmes d'EPE.
- **Assurer la durabilité et la possibilité de mise à l'échelle :** les modèles d'EPE devraient être intégrés dans les plans sectoriels nationaux de l'éducation, et les gouvernements devraient collaborer avec les partenaires locaux et internationaux pour en assurer la durabilité à long terme.

Les données probantes des projets du GPE KIX soulignent le rôle essentiel de l'éducation de la petite enfance dans la promotion de systèmes éducatifs inclusifs et équitables. En investissant dans l'apprentissage par le jeu, le renforcement des capacités du personnel enseignant et les approches sensibles au genre, les PFR-PRI peuvent améliorer l'accès à une EPE de qualité pour tous les enfants. Les enseignements tirés de ces projets fournissent une feuille de route en vue de mettre à l'échelle des interventions efficaces de l'EPE et faire en sorte que l'apprentissage précoce reste une priorité dans les programmes nationaux d'éducation.

1. INTRODUCTION

Le programme Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX) est une initiative conjointe du GPE et du Centre de recherches pour le développement international (CRDI) qui vise à soutenir les pays partenaires afin qu'ils disposent et utilisent les données probantes et l'innovation dont ils ont besoin pour accélérer l'accès, les résultats d'apprentissage et l'égalité des genres grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients, adaptés au XXI^e siècle. Au cours de sa première phase, de 2019 à 2024, le GPE KIX a financé 41 projets de recherche appliquée axés sur les principaux défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs dans l'ensemble des pays du Sud. Ces projets ont permis de générer des données probantes, de renforcer les capacités et de participer à la mobilisation des connaissances dans les politiques et les pratiques. Ces projets de recherche ont été entrepris par une série d'universités, de think tanks, de réseaux et d'ONG.

Ce document constitue l'un des cinq rapports de synthèse commandés par le GPE KIX pour consolider les données probantes et les enseignements tirés des projets de recherche financés relatifs aux thèmes prioritaires déterminés par les parties prenantes nationales de l'éducation : les systèmes de données et l'utilisation des données; l'éducation de la petite enfance (EPE); l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion (EGI); les enfants et les jeunes non scolarisés (EJNS); et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant (PPPE).

La petite enfance est reconnue depuis longtemps comme l'une des étapes très importantes du développement humain. Une enfance sûre et épanouissante apporte aux jeunes le soutien dont ils ont besoin pour devenir des adultes résilients. Les expériences positives en matière d'éducation aident les jeunes à relever de nouveaux défis et même à apprendre tout au long de leur vie. Les interventions en matière d'EPE sont essentielles pour accroître l'accès à des occasions d'apprentissage précoce de qualité et abordables pour tous les enfants. L'EPE permet de développer la littératie (langue), la numération, les compétences socioémotionnelles, et améliore le développement physique. Dans le cadre de ce rapport, nous mettons l'accent sur les occasions d'apprentissage pour les enfants âgés de trois à huit ans, bien que nous reconnaissions l'importance des 1 000 premiers jours (de la naissance à trois ans).

Ce rapport synthétise les données probantes issues de huit recherches appliquées du GPE KIX qui visaient à renforcer l'EPE en mettant l'accent sur la mise à l'échelle de l'impact des innovations de l'EPE. Cinq des huit projets résumés dans cette étude de synthèse ont été cofinancés par la Fondation LEGO. En communiquant les résultats de ces études portant sur des sujets relatifs à la petite enfance, ce rapport de synthèse vise à éclairer les politiques et les pratiques nationales et internationales ainsi que les futures initiatives d'apprentissage précoce et d'EPE.

1.1 La recherche

Couvrant 19 pays à faible revenu et à revenu intermédiaire (PFR-PRI), les projets suivants sont résumés dans le présent rapport :

Tableau 1: Projets de recherche, pays cibles, organismes de mise en œuvre, objectifs et innovations

Projets et pays	Organismes de mise en œuvre	Objectifs et innovations testées
Approche de l'apprentissage inclusif d'enfant à enfant : étendre l'apprentissage inclusif par le jeu pour une transition en douceur de l'école maternelle à l'école primaire (Enfant à enfant) Éthiopie, Malawi et Ouganda	Université de Kyambogo Chanceler College, Université du Malawi Université de Gondar Literacy and Adult Basic Education (LABE)	L'objectif général du projet était d'adapter et de mettre à l'échelle l'apprentissage d'enfant à enfant comme moyen d'aider les enfants à passer du pré primaire au primaire. Le modèle du projet Enfant à enfant implique des enfants plus âgés qui aident les plus jeunes à acquérir des compétences en matière de préparation à l'école, d'alphabétisation et d'aptitudes sociales dans les communautés où les écoles maternelles classiques ne sont pas disponibles ou manquent de ressources.
Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce grâce à un renforcement des capacités d'apprentissage par le jeu : données probantes du Nigéria, de la Gambie et du Kenya (Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce)	Le Réseau africain pour la petite enfance (AfECN) Centre de recherche sur la population et la santé en Afrique (APHRC) UNICEF	La recherche a cherché à mettre à l'essai et à adapter les innovations pour soutenir le renforcement des capacités du personnel enseignant, des parents et d'autres parties prenantes clés sur la façon de mettre en œuvre des approches d'apprentissage par le jeu (APJ), en s'appuyant sur les pratiques positives et ludiques existantes dans les écoles préprimaires. La recherche s'est fondée sur une approche éprouvée de renforcement des capacités du personnel enseignant de l'EPE connue sous le nom de Tayari, qui est rentable, qui peut être mise à l'échelle et qui est propice à l'intégration d'approches basées sur le jeu.

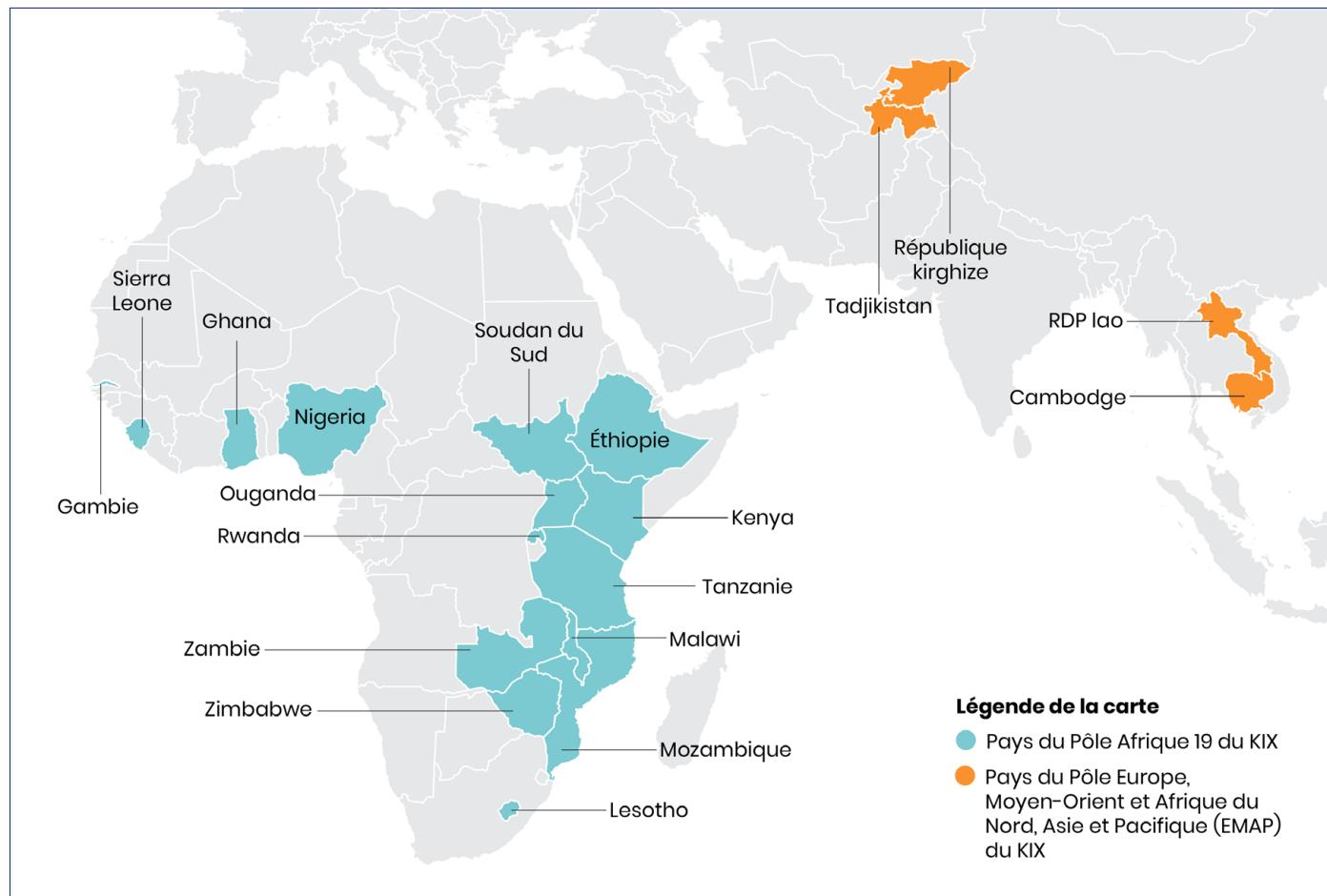
Projets et pays	Organismes de mise en œuvre	Objectifs et innovations testées
Éducation et transformation tenant compte de la sexospécificité : Éducation de la petite enfance par le jeu à grande échelle au Mozambique et au Rwanda (ETTCS-ECE)	Three Stones International Rwanda Right To Play, Canada Cambridge Éducation, Royaume-Uni	<p>La recherche a été conçue pour générer des données probantes portant sur l'APJ dans les milieux de l'EPE au Mozambique et au Rwanda et pour sensibiliser les parties prenantes grâce à une adaptation fondée sur des données probantes du projet Éducation adaptée et transformatrice de genre (GREAT) de l'organisme Right To Play. L'équipe du projet a analysé les commentaires du personnel enseignant, des chefs d'établissement, des parents et des personnes responsables des enfants, ainsi que les évaluations de l'apprentissage des enfants et les activités du programme, afin de déterminer comment des approches adaptées au genre en matière d'APJ peuvent être introduites dans l'enseignement pré primaire et comment cela peut contribuer à façonner les normes de genre, les compétences de vie et les résultats d'apprentissage.</p>

Projets et pays	Organismes de mise en œuvre	Objectifs et innovations testées
Mise à l'échelle de l'Initiative pour la préparation à l'école : renforcement des capacités des écoles et des collectivités pour l'adoption de l'apprentissage par le jeu en Ouganda et en Zambie (SSRI)	Écoles communautaires ouvertes en Zambie Université de Zambie Université Makerere	<p>Le projet visait à renforcer les capacités des écoles, des communautés et des systèmes d'éducation préscolaire à adopter l'APJ pour promouvoir le développement holistique des enfants et assurer une transition en douceur des centres d'éducation préscolaire. S'appuyant sur les enseignements tirés de la mise en œuvre de l'Initiative pour la préparation à l'école dans deux provinces de la Zambie, le projet a examiné l'APJ dans les programmes d'apprentissage précoce de l'Ouganda et de la Zambie et a conçu un cadre d'apprentissage amélioré – repérant et élaborant du matériel d'apprentissage contextuellement pertinent avec l'apport du personnel enseignant, des parents et des enfants. L'équipe de recherche a travaillé en étroite collaboration avec les responsables de l'éducation à l'échelle nationale et locale.</p>
Renforcement des capacités des enseignants pour un apprentissage précoce fondé sur le jeu au Ghana et en Sierra Leone (Capacités des enseignants pour l'apprentissage fondé sur le jeu)	Institut de recherche statistique, social et économique, Université du Ghana Associates for Change Université de la Sierra Leone	<p>La recherche visait à générer des connaissances et des données probantes pour améliorer la pratique de l'APJ et la formation du personnel enseignant. Elle visait également à déterminer des moyens rentables de former le personnel enseignant spécialisé dans l'éducation de la petite enfance. L'équipe du projet a étudié la mise en œuvre de programmes de formation de l'APJ par Right To Play, Sabre Education et Teach for Sierra Leone dans des environnements ruraux et urbains à travers le Ghana et la Sierra Leone afin d'évaluer leur efficacité et leur possibilité de mise à l'échelle.</p>

Projets et pays	Organismes de mise en œuvre	Objectifs et innovations testées
Adapter, tester et mettre à l'échelle un modèle éprouvé d'enseignement préscolaire d'été au Cambodge, au Laos et en Tanzanie (APPRENDRE Plus)	Plan international Canada American Institutes for Research (AIR) The Mother Child Education Foundation	La recherche visait à adapter, à tester et à mettre à l'échelle un programme préscolaire d'été contextualisé d'une durée de 10 semaines pour soutenir l'expansion d'une éducation pré primaire de qualité et adaptée au genre dans les communautés mal desservies. Le projet s'est appuyé sur des essais pilotes antérieurs du modèle de programme préscolaire d'été accéléré de l'initiative APPRENDRE Plus de Plan international au Laos. L'initiative APPRENDRE Plus impliquait d'adapter le modèle pour inclure un accent sur l'EGI avant d'être mise à l'échelle dans les trois pays.
Intégration de l'éducation de la petite enfance dans la planification sectorielle (BELDS) République kirghize, Lesotho, Sierra Leone, Soudan du Sud et Tadjikistan	UNICEF Groupe de la Banque mondiale Early Childhood Development Action Network (ECDAN)	Ce projet visait à soutenir l'intégration du secteur pré primaire dans les processus de planification du secteur de l'éducation dans cinq des pays partenaires du GPE. Il visait à mettre à l'échelle et à développer l'approche de l'initiative BELDS (Initiative pour un meilleur apprentissage précoce mis à l'échelle) afin de produire une boîte à outils mondiale complète, souple et pratique (la boîte à outils de l'accélérateur d'EPE BELDS) pour aider les pays partenaires du GPE à planifier et à mettre en œuvre l'EPE grâce à des processus de planification et de mise en œuvre du secteur de l'éducation.

Projets et pays	Organismes de mise en œuvre	Objectifs et innovations testées
Projet d'apprentissage précoce inclusif à domicile (IHELP) Kenya, Ouganda et Zimbabwe	Kyambogo University Sense International Masinde Muliro University of Science and Technology University of Zimbabwe	La recherche visait à accroître l'action communautaire à l'échelle nationale afin de fournir un accès à un apprentissage et à des soins précoce de qualité et d'améliorer les résultats de préparation à l'école pour les garçons et les filles, y compris les personnes en situation de handicap. S'appuyant sur les caractéristiques éprouvées des modèles d'EPE basés sur le jeu, des centres d'accueil et à domicile, le projet a adapté et mis à l'échelle un modèle d'EPE à domicile (IHELP) efficace et inclusif. Il a tiré des enseignements sur la façon dont les parents et le personnel enseignant peuvent soutenir l'apprentissage à la maison et en classe pour améliorer à la fois l'accès et les résultats d'apprentissage.

Figure 1: Pays dans lesquels les projets de recherche du GPE KIX ont été réalisés.



1.2 À propos du présent rapport

Cette étude comprenait la détermination, l'évaluation et la synthèse des données probantes du GPE KIX sur l'EPE afin de produire un résumé qui peut éclairer les pratiques exemplaires et déterminer les lacunes dans les données probantes, visant à aider à définir les futurs programmes de recherche (voir Grant et Booth 2009; Tricco et coll., 2018, 2016). L'approche inhérente à cette synthèse comportait quatre activités :

- La détermination des thèmes et l'évaluation des nombreuses données probantes produites par les projets du GPE KIX;
- La tenue de groupes virtuels de discussion pour cerner les lacunes dans les rapports de projet et préciser d'autres questions afin d'orienter le processus d'examen de la portée;
- L'examen de la portée de la littérature scientifique sur l'EPE dans les pays partenaires du GPE, en ce qui concerne les thèmes pertinents ressortis des projets du GPE KIX, ainsi que les produits de recherche et les résultats des bénéficiaires de subventions du GPE KIX et des principales parties prenantes;
- L'intégration des données probantes et la rédaction du rapport.

La section suivante donne un aperçu du contexte de l'EPE, en soulignant ses avantages, ses défis, ainsi que son rôle dans la réalisation des Objectifs de développement durable des Nations Unies (ODD) pour le bien-être et l'éducation des enfants. La section 3 présente les principaux résultats de cette revue de la recherche du GPE KIX et de la littérature scientifique portant sur cinq thèmes principaux : la pédagogie basée sur le jeu; la formation et le soutien du personnel enseignant; l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion (EGI); la mise à l'échelle et l'intégration de l'EPE dans la planification du secteur de l'éducation; et l'importance de la mobilisation de la communauté et des parents. La section 4 met en évidence les lacunes en matière de recherche qui sont ressorties de cet examen ainsi que les perspectives futures. Le rapport se termine par la section 5 qui présente une série de recommandations à l'intention des principales parties prenantes qui peuvent apporter d'importantes contributions à l'amélioration de l'accès à une EPE de qualité, y compris les praticiennes et praticiens, les chercheures et chercheurs, les décisionnaires et les bailleurs de fonds.

Les personnes qui souhaitent obtenir plus de détails sur les projets individuels peuvent trouver des renseignements et des données probantes supplémentaires dans les rapports de projets ainsi que dans les autres extrants de recherche inclus dans la section « Référence » du présent rapport.

2. LE CONTEXTE DE L'EPE

Une EPE de bonne qualité offre un large éventail d'avantages pour les enfants, les familles et les communautés. Grâce aux programmes d'EPE, les enfants obtiennent des espaces sûrs dans lesquels grandir, soutenant ainsi leur développement cognitif, socioémotionnel et physique. En tant que principales personnes responsables des enfants dans la plupart des contextes, les femmes bénéficient également de l'accès à l'EPE. Leur temps est libéré, ce qui leur permet de se mobiliser dans le cadre d'activités génératrices de revenus qui augmentent leur capacité d'action et la prospérité globale de leur famille. Pour les communautés, les avantages durables d'une EPE de qualité comprennent la réduction du travail des enfants et l'augmentation de la mobilité sociale intergénérationnelle et de l'égalité des genres (Mwaipopo et coll., 2021).

Compte tenu de tous ces avantages, l'éducation et le développement de la petite enfance (EDPE) – un terme générique qui regroupe l'EPE ainsi que les avantages connexes comme la nutrition de l'enfant et les services de soins familiaux – sont devenus une priorité à l'échelle mondiale. Les Nations Unies plaident en faveur d'une EDPE de haute qualité avec l'élargissement du programme politique mondial pour inclure des indicateurs pour l'accès universel à l'éducation pré primaire et la santé, l'apprentissage et le bien-être psychosocial des enfants (ONU 2015). Un signe de progrès vers l'élargissement de l'accès à l'EDPE est le fait que de nombreux pays offrent désormais l'accès à au moins une année d'éducation pré primaire gratuite (Britto et coll., 2015; Raikes et coll., 2023). Une EDPE de qualité exige la mobilisation de nombreux secteurs, recouvrant la nutrition, la santé et la protection de l'enfance. Sa gouvernance regroupe les milieux privés et publics, ce qui implique la surveillance du financement et de la dotation en personnel et nécessite une coordination à l'échelle locale et nationale (Britto et coll., 2015; UNESCO, 2021).

Pourtant, les défis abondent dans l'offre d'une programmation de qualité dans l'EPE, comme Mwaipopo et coll. (2021) l'ont souligné. Les inégalités dans les occasions d'apprentissage précoce sont souvent attribuées à la pauvreté, aux carences nutritionnelles, à une offre limitée de services de l'EPE et à une pénurie de membres du personnel enseignant formés et qualifiés. La faible rémunération du personnel enseignant, le manque de sensibilisation du public à l'importance de l'EPE, l'insuffisance d'infrastructures et les défis linguistiques sont d'autres facteurs. Les enfants des pays partenaires du GPE sont souvent confrontés à des carences socioéconomiques en raison de la pauvreté des parents et des défis environnementaux et en matière de santé persistants (Allel et coll., 2021). Allel et coll. soulignent aussi une stimulation précoce limitée, même dans les communautés rurales où les enfants ont de multiples possibilités et ressources pour jouer.

La baisse des investissements dans l'EPE explique, entre autres, le faible taux de persévérance scolaire, la sensibilisation limitée des membres de la communauté à l'EPE, ainsi que la baisse du taux de scolarisation. Alors que les bailleurs de fonds financent le secteur de l'EPE pour renforcer l'accès à des services de qualité mis à l'échelle, cela demeure un défi (Neuman et Powers 2022). Souhaitant mettre à l'échelle l'EPE, la plupart des pays ont tendance à se concentrer sur les infrastructures et l'environnement physique, les caractéristiques du groupe (p. ex. les ratios adulte-enfants) et les variables relatives aux personnes responsables des enfants ou au personnel enseignant (p. ex. l'éducation et la formation initiale). Cependant, investir seulement dans l'infrastructure est insuffisant pour garantir d'autres aspects de la qualité de l'EPE, comme les interactions avec le personnel enseignant, les pairs et le matériel.

À l'échelle mondiale, l'accès à l'EPE a doublé au cours des dernières décennies, passant d'une moyenne de 30 % des enfants en 1986 à un peu plus de 60 % en 2019 (Akkari 2022; UNESCO 2021). Cependant, cet accès est aussi inégal. Le taux d'inscription à l'EPE varie de 21 % dans les PFR-PRI à 79 % dans les pays à revenu élevé (PRE) selon les données de 196 pays avant la pandémie de COVID-19 (McCoy et coll., 2021; Raikes et coll., 2023). L'UNESCO (2021) signale aussi que les enfants des PRE ont un meilleur accès à l'EPE que les enfants des PFR-PRI. L'accroissement de l'accès à l'EPE semble s'être produit principalement dans les pays d'Asie du Sud, d'Asie de l'Est, du Pacifique et d'Amérique latine et des Caraïbes. Les enfants des pays du Moyen-Orient et d'Afrique sont moins susceptibles de bénéficier de l'EPE, avec un taux brut moyen de scolarisation de 30 % pour l'enseignement pré primaire (Akkari 2022).

En 2015, l'élaboration de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) des Nations Unies a marqué un engagement mondial en faveur de l'amélioration de l'EPE. L'ODD 4 cherche à assurer une éducation de qualité inclusive et équitable qui favorise les occasions d'apprentissage tout au long de la vie pour tous, y compris les enfants de moins de cinq ans (Olusanya et coll., 2023; UNESCO 2016). La cible 4.2 de l'ODD 4 stipule que d'ici 2030, la communauté mondiale doit veiller à ce que toutes les filles et tous les garçons aient accès à une éducation de qualité en matière d'EPE et d'éducation pré primaire afin qu'ils soient prêts pour l'enseignement primaire (UNESCO 2021).

La cible 4.2 de l'ODD 4 vise l'accès à une EPE de qualité pour tous les enfants, en soulignant la demande d'interventions efficaces dans les PFR-PRI (Olusanya et coll., 2023; ONU, 2015). Pourtant, l'établissement des cibles des ODD n'est pas le premier appel au changement. En 2000, quelques pays ont adopté des politiques nationales de l'EPE pour atteindre les cibles de l'Éducation pour tous dans le cadre des huit Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) des Nations Unies (UNESCO 2021). En 2012, 23 pays d'Afrique ont adopté des politiques nationales de l'EPE (Mezu 2023; UNESCO 2021). Malgré l'adoption de politiques nationales de l'EPE, moins de 10 % des dépenses d'éducation publique ont été allouées aux services de l'EPE dans ces pays.

Les progrès vers une EPE de qualité ont encore davantage ralenti pendant la pandémie de COVID-19. La pandémie a ainsi exacerbé les inégalités préexistantes et a eu des répercussions négatives sur les populations qui étaient déjà désavantagées. En 2020, l'UNICEF a estimé que plus de 90 % des élèves dans le monde étaient touchés par la pandémie et les mesures de riposte connexes (UNICEF 2020). Les services de l'EPE ont reçu un soutien limité en réponse à la COVID-19 par rapport aux autres niveaux d'éducation. Les deux tiers des PFR-PRI ont réduit leur budget d'éducation publique pour l'EPE (UNESCO 2021). Une riposte inadéquate face aux répercussions de la pandémie sur les services de l'EPE a signifié qu'environ un tiers des enfants dans le monde ont pris du retard sur le plan développemental (UNICEF 2020). L'UNICEF (2020) a souligné que 70 % des élèves fréquentant les programmes préprimaires avant la fermeture des écoles n'avaient pas accès aux systèmes d'apprentissage à distance.

3. PRINCIPALES CONCLUSIONS PORTANT SUR LA MISE À L'ÉCHELLE DES INNOVATIONS VISANT À PROMOUVOIR LA QUALITÉ DE L'EPE

Ce résumé des résultats s'appuie sur notre examen de la documentation publiée, des documents de projets, ainsi que sur l'analyse des groupes de discussion. Nous explorons ces résultats en vertu des cinq thèmes suivants :

- Pédagogie basée sur le jeu et préparation à l'école;
- Formation, soutien et perfectionnement professionnel du personnel enseignant;
- Égalité des genres, équité et inclusion (EGI) en tant qu'enjeu transversal dans l'EPE;
- Mise à l'échelle et assurance de la durabilité de la planification de l'EPE;
- Partenariats en matière d'EPE et mobilisation de la communauté et des parents.

3.1 Pédagogie basée sur le jeu et préparation à l'école

Le jeu est crucial pour enrichir les expériences d'apprentissage des enfants et favoriser les interactions entre pairs. Bien que l'importance du jeu soit largement reconnue dans les politiques nationales de l'éducation, la mise en œuvre d'approches fondées sur le jeu demeure un obstacle persistant. Alors que les gouvernements et les décisionnaires ont introduit la pédagogie basée sur le jeu dans les programmes d'études, cela seul est insuffisant. Coury et Ortiz (2021) plaident pour une approche de mise en œuvre du curriculum qui donne la priorité à la dynamique et à l'interaction entre le personnel enseignant et les enfants, ainsi qu'aux méthodologies pédagogiques utilisées dans l'enseignement pré primaire qui soient adaptées au contexte d'apprentissage local. Mettant l'accent sur l'environnement de la classe, cette approche englobe le personnel enseignant, l'enfant, la méthodologie d'apprentissage et les ressources.



« Bien que le programme mentionne la création d'un bon environnement pour que les enfants puissent jouer, le programme ne donne pas plus de détails sur la façon dont cela peut être accompli. Il n'y a pas d'exemple de jeux ou d'instructions adaptées aux élèves de l'apprentissage précoce. »

(homme, groupe de discussion, Mozambique)

D'importantes lacunes en matière de capacités du personnel constituent un défi dans de nombreux pays, alors que la plupart des enseignantes et enseignants n'ont pas les compétences et la compréhension nécessaires pour mettre en œuvre efficacement l'APJ en classe. Néanmoins, des progrès sont évidents dans certains pays ciblés par les projets du GPE KIX, notamment au Ghana, en Gambie et au Kenya, où le personnel enseignant a pris des mesures pour intégrer l'APJ dans les programmes d'études préprimaires.

Des leçons apprises découlent des projets du GPE KIX sur l'innovation et les stratégies qui renforcent les approches basées sur le jeu, ainsi que diverses données probantes visant à combler les lacunes dans le contenu et les méthodologies d'enseignement pour favoriser l'APJ. L'innovation et les stratégies adaptées aux différents contextes, comme la formation du personnel enseignant à la pédagogie basée sur le jeu et l'utilisation d'enfants plus âgés comme facilitateurs, sont efficaces pour renforcer les approches d'apprentissage basées sur le jeu et combler les lacunes dans les méthodologies d'enseignement. Cela mène à de meilleurs résultats et à un plus grand soutien de la part des directions d'écoles pour les initiatives de renforcement des capacités. Le succès de l'APJ dépend aussi de la mobilisation active des parents et de la communauté en général.

Les conclusions du projet [Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce grâce à un renforcement des capacités d'apprentissage par le jeu : données probantes du Nigéria, de la Gambie et du Kenya](#) (Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce) soulignent l'importance d'évaluer les connaissances du personnel enseignant en vue de mesurer les changements dans leurs pratiques. Dans le cadre de la formation en pédagogie basée sur le jeu, à la fois des prétests et des post-tests ont été réalisés pour évaluer les changements dans les connaissances, les compétences et les attitudes du personnel enseignant concernant la mise en œuvre de l'APJ dans les classes préprimaires. Des améliorations positives ont été observées parmi le personnel enseignant et les écoles, suscitant l'intérêt des directions d'écoles pour soutenir les initiatives de renforcement des capacités du personnel de l'éducation. Le projet [Approche de l'apprentissage inclusif d'enfant à enfant : Mettre à l'échelle l'apprentissage inclusif par le jeu pour une transition en douceur de l'école maternelle à l'école primaire](#) (Enfant à enfant) – qui a mobilisé les enfants plus âgés en tant qu'élèves facilitateurs pour la mise à l'échelle de l'APJ – a montré que les enfants de milieux ruraux d'Afrique bénéficient de groupes de jeu multiâges, où les pairs plus âgés jouent un rôle dans la facilitation des expériences d'apprentissage.

Les efforts de collaboration entre les gouvernements et les diverses parties prenantes sont essentiels pour promouvoir l'intégration et la durabilité des initiatives en matière d'APJ dans l'ensemble des programmes d'études et des politiques. Par exemple, au Nigéria, le projet Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage

précoce a souligné l'importance de la mobilisation des parties prenantes, ce qui a donné lieu à l'adaptation du programme d'études portant sur la pédagogie Reggio Émilia pour qu'il soit davantage centré sur l'enfant et pratique en vue de renforcer sa composante en matière d'APJ. De même, en Gambie, la mobilisation collaborative des parties prenantes a conduit à l'amélioration et à la mise à l'essai d'un programme amélioré, Espaces d'apprentissage ouverts et actifs en Gambie (GOALS), enrichis par des ressources supplémentaires comme des manuels de renforcement des capacités du personnel enseignant et des guides de mobilisation des parents. Pendant ce temps, au Kenya, les parties prenantes ont collaboré à l'élaboration de l'ébauche initiale du modèle d'APJ.

Le projet, [Mise à l'échelle de l'Initiative pour la préparation à l'école : renforcement des capacités des écoles et des collectivités pour l'adoption de l'apprentissage par le jeu en Ouganda et en Zambie \(SSRI\)](#), a adopté une approche semblable en Ouganda, en organisant des réunions de collaboration avec les parties prenantes et les personnalités clés du secteur de l'éducation afin d'établir des objectifs pour l'élaboration d'un programme national basé sur le jeu. Cet effort collectif a également impliqué la création d'un manuel de formation complet et de guides pour les parents, les gestionnaires scolaires et les personnes responsables des enfants. Les résultats de ces activités de mobilisation nationales des parties prenantes ont mené à l'élaboration d'une application Web et mobile conçue pour améliorer la capacité des parents, des personnes responsables des enfants et du personnel de l'éducation à se préparer à l'école et à faire la transition du pré primaire au primaire. Cette application, centrée sur le contenu éducatif, a ainsi permis de mettre en œuvre un système d'apprentissage en ligne. Des tablettes dotées de l'application mobile ont été remises à certains centres de l'EPE dans tout l'Ouganda.



« L'apprentissage par le jeu est estimé par toutes parties prenantes de l'éducation en Gambie. Notre défi à l'heure actuelle est l'insuffisance des ressources, en particulier le manque de capacité, parce que nous avons des membres du personnel enseignant qui ont des connaissances limitées sur l'apprentissage par le jeu, y compris les chefs d'établissement. »

(femme, groupe de discussion, Gambie)

Préparer les enfants à leur prochain niveau d'études est également essentiel à leur réussite. Au cours des dernières années, les personnes expertes ont commencé à se rendre compte de l'importance de soutenir la transition entre la petite enfance et l'éducation formelle. Comme l'a souligné Margetts (2014), la transition vers l'éducation formelle implique l'adaptation à de nouvelles règles, à des environnements physiques, ainsi qu'à des dynamiques sociales complexes. La mesure dans laquelle les enfants se sentent à l'aise et sûrs d'eux pendant cette période de transition façonne de manière importante leur identité émergente, leurs relations interpersonnelles et leur avancement cognitif (Margetts 2014). Pour les enfants de milieux défavorisés, la transition vers l'école peut poser des obstacles supplémentaires. La recherche concernant ces transitions pour les populations marginalisées a principalement porté sur le discernement des obstacles spécifiques à la réussite des transitions, la promotion des efforts de collaboration et l'offre de recommandations afin d'améliorer le processus de transition (Kaplan, Mart et Dicken 2022). Ces résultats soulignent l'importance d'adapter le soutien afin de tenir compte des variations individuelles et de reconnaître la diversité culturelle à mesure que les enfants défavorisés passent à l'école formelle.

Les résultats d'une étude d'impact dans le cadre du projet [Adapter, tester et mettre à l'échelle un modèle éprouvé d'enseignement préscolaire d'été au Cambodge, au Laos et en Tanzanie](#) (APPRENDRE Plus) ont indiqué que le programme préscolaire d'été APPRENDRE Plus, d'une durée de 10 semaines, peut aider à préparer les enfants des petits villages des zones rurales à l'école à un coût abordable et sans nécessiter d'infrastructure supplémentaire ou d'enseignantes et enseignants supplémentaires. C'est quelque 94 % des enfants qui ont participé au programme qui se sont inscrits à temps en 1^{re} année, comparativement à seulement 57 % des enfants qui n'avaient pas eu accès à aucune forme d'EPE. Les enfants qui ont participé au programme de dix semaines ont mieux fait en ce qui concerne la préparation à l'école en matière de numératie et d'apprentissage des langues que les enfants qui n'ont pas pris part au programme ou les enfants qui ont fréquenté une école pré primaire formelle de neuf mois.

La collaboration entre le personnel enseignant de l'EPE et celui du primaire permet également d'accroître le soutien à la fois au personnel de l'éducation et aux enfants. Plutôt que de s'appuyer uniquement sur des évaluations sommatives, la promotion de discussions continues entre le personnel enseignant de l'EPE et celui des écoles primaires sur les progrès et la préparation des enfants peut renforcer la pédagogie basée sur le jeu, la préparation à l'école et la réussite de la transition. Il en va de même pour donner aux enfants une exposition précoce à l'environnement de l'école primaire : des activités qui permettent aux enfants du pré primaire de visiter les classes de 1^{re} année et d'interagir avec l'environnement avant leur transition officielle sont fortement recommandées. Le projet SSRI a rendu obligatoire pour les membres du personnel enseignant d'EPE et ceux de 1^{re} année d'interagir et de se rencontrer tout au long de l'année scolaire.

Des études antérieures ont mis en évidence que les convictions des parents au sujet de la préparation à l'école et leur degré d'implication à la maison peuvent avoir des répercussions importantes sur une transition réussie des enfants à l'école, et les différences dans ces convictions et les degrés d'implication peuvent contribuer à des variations dans les résultats scolaires des enfants pendant cette période de transition (Puccioni, Baker et Froiland 2019). La mobilisation des parents à la maison a également été déterminée comme un facteur important dans l'amélioration du développement cognitif des enfants (Xia, Hackett et Webster 2019). Afin de promouvoir une préparation scolaire équitable, il est impératif de mettre en œuvre des stratégies ciblées qui répondent aux défis auxquels sont confrontés les parents. Le projet SSRI a permis de confirmer que la mobilisation des parents et la création d'environnements domestiques propices étaient indispensables à la préparation à l'école et à la transition. L'équipe du projet a constaté que la sensibilisation à l'importance de l'EPE et l'orientation des parents sur les stratégies de soutien à l'éducation de leurs enfants peuvent autonomiser les parents. Les écoles et les communautés peuvent, par exemple, collaborer à la création de bibliothèques, d'espaces d'apprentissage interactifs ou encore d'ateliers qui proposent des ressources et des produits de connaissances aux parents. Ces initiatives favorisent un environnement d'apprentissage collaboratif, garantissant ainsi que chaque enfant commence l'éducation formelle avec une base solide.

Le projet SSRI montre également comment diverses stratégies peuvent être mises en œuvre pour renforcer les capacités et obtenir le soutien de la communauté pour l'APJ. Dans certaines communautés participantes, les parents et les membres de la communauté ont joué un rôle important dans le soutien des activités d'APJ en s'approvisionnant en matériel et en équipements locaux. L'utilisation du capital humain et de l'appui communautaire en Zambie montre qu'il est possible d'exploiter les ressources locales afin de promouvoir l'APJ et ainsi accroître les résultats de l'EPE. Il est essentiel d'orienter les parents et les membres de la communauté quant à leur rôle dans le cadre de l'APJ pour aider les écoles à mettre en œuvre cette approche de manière collaborative et adaptée aux contextes locaux, ce qui contribue en retour à son efficacité et à sa durabilité. Le renforcement de la capacité des parents et des membres de la communauté à soutenir l'APJ nécessite des investissements ciblés dans la formation des personnes responsables des enfants et la mise en place de structures communautaires pour en faciliter la mise en œuvre. La contextualisation des manuels de formation pour les parents, les gestionnaires scolaires et les personnes responsables des enfants est cruciale pour créer et maintenir des environnements d'apprentissage basés sur le jeu. La promotion de l'utilisation des ressources disponibles, comme les terrains de jeux locaux, peut accroître davantage la mobilisation de la communauté.

Les modèles d'apprentissage précoce devraient adopter des pratiques adaptées à la culture et répondre aux divers besoins de la communauté pour promouvoir l'APJ. Tous les projets du GPE KIX ont encouragé l'utilisation d'espaces de jeu extérieurs, des langues et de matériel locaux, ainsi que d'activités comme le chant, les jeux et raconter des histoires. Cette distanciation par rapport à la pédagogie basée sur le jeu telle que perçue par l'Occident met l'accent sur les questions d'accès aux ressources, de convictions culturelles et de pratiques. En outre, reconnaissant l'importance de la médiation des adultes dans le cadre du jeu des enfants, le projet Éducation et transformation tenant compte de la sexospécificité - [Éducation de la petite enfance par le jeu à grande échelle au Mozambique et au Rwanda](#) (ETTCS-EPE) a sensibilisé les parents à la nécessité d'utiliser ces approches à la maison, favorisant une mobilisation des parents promue par le personnel enseignant. De même, dans le cadre du projet Enfant à enfant, l'Éthiopie a mis au point du matériel de jeu pour faciliter l'APJ, qui a été adopté et popularisé auprès des parents, des membres de la communauté et du personnel enseignant.



« Nous devons effectuer un suivi du personnel enseignant de l'EPE dans les écoles privées et publiques. Le personnel enseignant n'est pas formé pour l'EPE. Les membres du personnel enseignant ne sont pas au courant des programmes d'études, et nous devons donc nous assurer qu'ils en prennent connaissance. »

(femme, groupe de discussion, Sierra Leone)

3.2 Formation, soutien et perfectionnement professionnel du personnel enseignant

La prestation efficace des programmes d'études pour les jeunes enfants dépend fortement de la capacité du personnel enseignant. Pourtant, de nombreux membres du personnel enseignant n'ont pas les compétences et la confiance nécessaires pour intégrer l'APJ, comme en témoignent les résultats des revues de la littérature scientifique et des évaluations de base dans les projets de recherche du GPE KIX. Reconnaissant cette lacune, les projets ont conçu des stratégies pour élaborer et mettre à l'essai des approches novatrices en matière de développement des capacités du personnel enseignant. Par exemple, le Lesotho a mis en place une formation en ligne à l'intention du personnel enseignant de l'EPE en s'appuyant sur les conclusions du projet [Intégrer l'éducation de la petite enfance dans la planification sectorielle](#) (BELDS). Le projet Enfant à enfant quant à lui était axé sur le renforcement des capacités du personnel enseignant à faciliter l'apprentissage, tandis que le projet ETTCS-EPE a proposé une formation portant sur la pédagogie basée sur le jeu et a élaboré du matériel pédagogique. De même, l'adaptation et la mise à l'échelle du modèle préscolaire du projet APPRENDRE Plus comprenaient des séances de formation pour le personnel enseignant et les chefs d'établissement, visant à soutenir la transition sans heurt des élèves de l'EPE vers l'enseignement primaire formel.

L'un des obstacles à la formation du personnel enseignant de l'EPE qualifié est le manque d'établissements de formation à l'EPE. Les projets du GPE KIX ont fortement recommandé un mentorat et un encadrement continu, et en particulier des visites de supervision, en tant qu'approches pour renforcer les capacités du personnel enseignant. Les stratégies mises en œuvre dans le cadre des projets, telles que la formation des formatrices et des formateurs, le soutien continu, l'apprentissage entre pairs et les communautés de pratique, sont efficaces pour renforcer la capacité et la confiance du personnel enseignant envers l'APJ.

Au Rwanda, le projet ETTCS-EPE a suivi les activités en classe et déterminé les domaines où le personnel enseignant avait encore des lacunes en matière de compétences. Ces lacunes ont ensuite été comblées au moyen de séances d'encadrement et de rencontres de mentorat. Chaque cycle d'observation en classe a permis de noter les améliorations dans la prestation de l'APJ par le personnel enseignant faisant partie de l'étude. L'apprentissage entre pairs a également émergé comme une voie de renforcement des capacités, au moyen d'activités comme les communautés de pratique qui ont donné au personnel enseignant l'occasion d'échanger des expériences et des stratégies pour surmonter les difficultés auxquelles ces personnes étaient confrontées. Les défis cernés au cours de ces séances ont ensuite été relevés au moyen de séances de perfectionnement professionnel et de séances de pratique lors de leçons simulées. La formation du personnel enseignant menée par l'équipe du projet ETTCS-EPE au Rwanda et au Mozambique a conduit à une plus grande utilisation de la pédagogie basée sur le jeu.

Le contenu de la formation dans l'ensemble des projets couvrait des sujets comme le programme d'études de l'EPE, les approches ludiques de l'apprentissage, l'élaboration et l'utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage à l'aide de ressources

disponibles localement, la mobilisation des parents et les pédagogies adaptées au genre et aux situations de handicap. Pour l'approche de formation des formatrices et formateurs, d'autres modules comprenaient la supervision de programmes de soutien, de mentorat et d'encadrement. Dans de nombreux projets, du matériel tel que des manuels et des lignes directrices ont été élaborés pour soutenir le développement des capacités du personnel enseignant. Il s'agissait notamment du Manuel de renforcement des capacités du personnel enseignant pré primaire du Nigéria (Nigeria Pre-Primary Teacher's Capacity Building Manual) comme guide pour la mise en œuvre du programme inspiré de l'approche Reggio Émilie dans le cadre du projet Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce. En Gambie, un manuel de renforcement des capacités du personnel enseignant et une stratégie de mobilisation des parents ont été élaborés et harmonisés avec le programme Espaces d'apprentissage ouverts et actifs en Gambie (GOALS) évalué par le projet. Une trousse d'activités et un manuel à l'intention des personnes responsables des enfants produits par l'équipe du projet Enfant à enfant sont également des ressources utiles pour renforcer la compréhension pratique de la pédagogie basée sur le jeu en Ouganda et en Éthiopie.

L'intégration de l'APJ dans l'EPE et dans le programme de formation du personnel enseignant, associée à un accès accru aux ressources pour le soutien et l'apprentissage continu, renforce les capacités du personnel enseignant. Le projet SSRI a créé des centres de ressources dédiés à l'APJ à l'Université de Zambie et dans les collèges de formation publics de l'EPE. Cela a servi de plateforme pour la diffusion des connaissances ainsi que pour les activités de formation. La formation du personnel enseignant et le suivi de l'utilisation du programme de formation garantissent que les membres du personnel enseignant ont les compétences nécessaires, tout en donnant aux décisionnaires des données probantes sur la mise en œuvre réelle du programme en classe. Dans le cadre du projet SSRI, l'équipe chargée du développement a collaboré avec le ministère de l'Éducation et de l'Élaboration de programmes d'études de Zambie pour intégrer l'APJ dans le programme de formation du personnel enseignant. Cela impliquait de réviser le programme d'études pour inclure des modules dédiés sur les méthodologies de l'APJ, fournissant des conseils complets sur l'intégration d'activités d'APJ dans diverses matières et domaines d'apprentissage. Le projet a également conçu des séances de perfectionnement professionnel continu axées sur les compétences relatives exclusivement à l'APJ pour le personnel enseignant avant et en cours d'emploi. Des outils et des technologies conviviaux comme des modules de savoir-faire et des tablettes au contenu sécurisé pour l'EPE ont été utilisés pour améliorer la formation pratique du personnel enseignant. En outre, le projet a élaboré des documentaires présentant des pratiques réussies d'APJ, les diffusant au moyen de plateformes en ligne, des collèges de formation du personnel enseignant et d'ateliers pour inspirer le personnel de l'éducation et promouvoir la collaboration.

Les conclusions du projet [Renforcement des capacités des enseignants pour un apprentissage précoce par le jeu au Ghana et en Sierra Leone](#) (Capacités des enseignants pour l'apprentissage fondé sur le jeu) indiquent que les membres du personnel enseignant sont généralement positifs à propos de l'APJ. Ces personnes voient la valeur des résultats

allant de la participation accrue des élèves aux leçons à l'amélioration des compétences linguistiques et du développement cognitif, social et physique. Les résultats de l'ensemble des projets révèlent une amélioration continue des capacités du personnel enseignant à offrir progressivement le programme grâce à des approches d'apprentissage basées sur le jeu après un mentorat et un soutien étroits. Parmi les membres du personnel enseignant qui ont participé à des programmes de perfectionnement professionnel continu, 66,7 % ont évalué leur capacité à se concentrer sur le développement et l'apprentissage du cerveau de l'enfant comme étant très bonne, comparativement à 33,3 % du groupe où il n'y a pas eu de renforcement. Les différences entre les genres dans les notes sont également évidentes, les enseignantes notant généralement leurs connaissances et leurs capacités plus élevées que les enseignants dans divers aspects de l'APJ.

Pourtant, alors que de nombreux membres du personnel enseignant s'engagent à créer des environnements propices à l'APJ et valorisent les capacités et les styles d'apprentissages uniques des enfants, certains ont du mal à saisir le concept d'APJ. Cela s'explique par un manque d'alignement entre la politique et la mise en œuvre et par un manque de consensus sur les résultats escomptés de l'EPE. Bien que presque tous les membres du personnel enseignant intègrent des activités d'APJ dans une certaine mesure, les militants convaincus de l'approche font face à des défis pratiques comme la gestion des investissements en termes d'heures supplémentaires, la fatigue potentielle, le manque de personnel de soutien formé, les ressources et l'infrastructure limitées, et le fait de se sentir mal équipés pour la mettre en œuvre.



« Nous avons déjà élaboré le programme de la maternelle en septembre 2019. Nous avons formé le personnel enseignant. Le personnel chargé de la coordination de districts de l'EPE a reçu une formation portant sur le programme. Nous avons élaboré la Politique nationale de la petite enfance. Il s'agit désormais de former les membres du personnel enseignant nouvellement affectés qui n'ont pas suivi le programme normalisé. Nous travaillons avec l'organisme Right To Play, qui [se concentre] sur la pédagogie basée sur le jeu. L'UNICEF a également contribué à la numérisation du volet pédagogique du programme normalisé sur la base duquel nous formons les membres du personnel enseignant afin que ces derniers mettent en œuvre le programme de manière appropriée. Nous avons adopté les lignes directrices sur la mobilisation des familles qui fournissent des conseils sur la façon de former les parents au sein de la communauté sur le programme d'études. »

(femme, groupe de discussion, Ghana)

3.3 Égalité des genres, équité et inclusion (EGI) en tant qu'enjeux transversaux dans l'EPE

La littérature scientifique portant sur l'intégration dans l'EPE, la santé et l'éducation en général a tendance à se concentrer sur l'intégration d'une perspective propre au genre (p. ex. chi 2018a et 2018 b; Psaki et coll., 2022; Ravindran et coll., 2021) et l'intégration de l'inclusion (p. ex. Mathwasa et Sibanda, 2021; McLinden et coll., 2018; Olusanya et coll., 2023). Les projets du GPE KIX ont cherché à être à la fois transformateurs de genre et inclusifs, et se concentrent sur la lutte contre les causes profondes de l'inégalité de genre et de l'exclusion sociale au sein des communautés et des pays en ciblant la stigmatisation et les stéréotypes. Les résultats de divers projets de recherche démontrent que les membres du personnel de l'éducation peuvent s'attaquer à la stigmatisation et aux stéréotypes et promouvoir l'EGI si ces personnes assurent la représentation des genres et de la géographie dans toutes leurs initiatives. Ces personnes doivent également intentionnellement sensibiliser la communauté et favoriser le dialogue pour résoudre les enjeux et renforcer les capacités des parties prenantes clés, y compris le personnel enseignant, les parents, les personnes responsables des enfants, les dirigeants communautaires et les décisionnaires. L'intégration de considérations en matière d'EGI dans les initiatives de l'EPE peut modifier les rôles traditionnels attribués aux genres et les perceptions générales des communautés sur l'éducation des enfants et les questions relatives à l'égalité des genres, bénéficiant aux enfants, aux parents et à la communauté dans son ensemble. De tels résultats ont été observés dans plusieurs projets, qui ont utilisé des approches variées pour renforcer l'EGI dans l'éducation de la petite enfance.

Les projets ont utilisé diverses approches pour intégrer les questions relatives à l'EGI dans la conception et la mise en œuvre de leur initiative. Par exemple, les équipes de recherche ont cherché à assurer l'équilibre entre les genres dans les inscriptions au programme et dans la sélection des sites du projet en fonction des besoins des communautés, menant à l'inclusion de régions rurales et à faible revenu. De même, l'inclusion de personnes participantes de différents niveaux de revenu a fourni un profil socioéconomique plus représentatif de la communauté dans laquelle les projets sont mis en œuvre. Les projets visaient à assurer une représentation égale des genres dans les réunions et les postes de direction et ont veillé à ce que l'évaluation ou la réforme des programmes d'études tienne compte de l'EGI. La collecte de données a été estimée comme un moyen important de mettre en lumière les questions relatives à l'EGI dans le domaine de l'EPE; les projets ont donc veillé à ce que leurs instruments de collecte de données saisissent des données portant sur l'EGI aux fins d'analyse. Les conclusions qui en ont résulté ont également fourni une base pour le plaidoyer portant sur l'inclusion.

Le projet APPRENDRE Plus a intégré l'EGI tout au long du processus de recherche. Il a tenu compte du genre et d'autres facteurs démographiques pertinents lors de la formulation de questions sensibles au genre et inclusives, a favorisé la désagrégation des données lors de la collecte des données et a analysé les données séparément pour les sujets masculins et féminins afin de déterminer les tendances ou les disparités relatives au genre. En outre, les évaluations de l'EGI menées en Tanzanie et au Cambodge ont exploré le rôle que les dynamiques de pouvoir propres au genre jouent dans la détermination des responsabilités parentales : qui a accès à l'éducation, qui progresse dans la prestation de l'enseignement pré primaire et quelle est la trajectoire éducative globale de divers filles et garçons. Ces évaluations ont notamment permis d'obtenir une compréhension plus inclusive et nuancée des dynamiques de genre dans les zones étudiées. Cela a aidé l'équipe du projet à déterminer les écarts entre les genres et à élaborer des recommandations sur la façon de renforcer les interventions pour s'assurer qu'elles sont traitées de manière adéquate.

Certains projets ont contribué à contrer les stéréotypes tout en s'attaquant simultanément aux enjeux sociaux sous-jacents comme la pauvreté. Au Kenya, en Ouganda et au Zimbabwe, le [Projet d'apprentissage précoce inclusif à domicile](#) (IHELP) s'est attaqué à la stigmatisation souvent attribuée aux enfants ayant des besoins particuliers par le biais d'exercices de sensibilisation continus ciblant les pères, les mères, les communautés, le personnel enseignant et les décisionnaires. Cela a participé à changer les perceptions des communautés à l'égard de ces enfants et a fait en sorte que les centres d'apprentissage sont devenus plus accommodants en utilisant des modèles d'apprentissage qui répondent aux besoins de chaque enfant. Le projet ETTCS-EPE a également changé les perceptions du personnel enseignant à l'égard des élèves en situation de handicap grâce à la formation des enseignantes et enseignants, à des formations d'appoint, à la supervision et au soutien continu du personnel enseignant. Cela a contribué à changer les perceptions; les élèves en situation de handicap n'étant plus vus comme des élèves à problèmes, mais comme des enfants avec des parcours et un potentiel uniques. D'un autre côté, le projet Enfant à enfant a reconnu les besoins uniques des enfants, des mères et des pères, et a pris des mesures pour répondre à ces besoins tout en faisant face à d'autres réalités comme la ruralité et la pauvreté. Le projet a remis en question la perception selon laquelle seule une personne adulte peut agir à titre de personne facilitatrice de l'apprentissage, en offrant une formation au personnel enseignant, aux enfants plus âgés jouant le rôle de facilitateurs et aux parents de la communauté. Le projet a également doté les parents de compétences en matière d'activités génératrices de revenus comme la fabrication de savon. Ces activités avaient l'avantage supplémentaire d'attirer les pères dans les centres d'EPE, encourageant ainsi leur mobilisation à l'égard de l'éducation des enfants.

La mobilisation et le renforcement des relations avec les parties prenantes gouvernementales et les divers partenaires ont joué un rôle déterminant dans les efforts des projets visant à promouvoir l'EGI dans l'éducation. Les ressources produites grâce aux projets de recherche du GPE KIX ont également renforcé la capacité des parties prenantes gouvernementales à lutter contre les inégalités sociales et de genre. Au Kirghizistan, par exemple, le ministère de l'Éducation a révisé son programme national pour éliminer les préjugés, en favorisant des interactions et du matériel d'apprentissage plus équitables grâce à des stratégies et des études de cas produites par le projet BELDS portant sur l'importance de l'égalité des genres dès les premières années. Le projet APPRENDRE Plus a permis de renforcer les relations avec les parties prenantes gouvernementales au moyen de groupes de travail techniques (GTT) dans chaque pays. Dans un premier temps, les conclusions de la recherche, de l'évaluation de l'EGI et des évaluations d'impact ont été communiquées aux parties prenantes des GTT. Des discussions ont ensuite eu lieu pour s'assurer que diverses questions relatives à l'EGI – comme l'implication des pères à la vie familiale et l'accès, la rétention et le développement global des garçons, des filles et des enfants en situation de handicap – étaient abordées dans le cadre du programme. Au Laos, la mobilisation des décisionnaires politiques en faveur de l'EGI a conduit à des discussions portant sur les identités croisées et sur la façon dont le projet peut promouvoir la préparation à l'école pour les filles et les garçons de différents groupes ethniques. Cette mobilisation a été essentielle pour améliorer la compréhension des parties prenantes de la façon dont le projet APPRENDRE Plus peut influencer le changement autour des enjeux en matière d'EGI.

Les projets du GPE KIX soulignent l'importance de promouvoir une participation égale et de lutter contre la stigmatisation afin de créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs pour les enfants ayant des besoins particuliers, ainsi que pour les filles. Le projet Capacités des enseignants pour l'apprentissage fondé sur le jeu s'est attaqué à la participation asymétrique en matière d'EGI des parents aux réunions relatives à l'éducation de leurs enfants. Des messages particuliers lors de réunions de sensibilisation communautaire ont souligné la nécessité pour les hommes de participer plus activement. L'équipe du projet a également souligné la nécessité de veiller à ce que toutes les écoles disposent d'installations pour les enfants en situation de handicap. Les messages ont en outre encouragé les parents à veiller à ce que les filles soient soutenues dans le cadre de leur parcours éducatif en réduisant leurs tâches ménagères. L'hypothèse du contact, qui postule que les gens développent des perceptions et des attitudes plus positives envers les autres lorsqu'il y a une possibilité d'interactions entre les groupes démontre l'importance de la participation des enfants ayant des besoins particuliers (Pettigrew 1998). Cela implique aussi que l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans les environnements d'apprentissage traditionnels peut contribuer à une société plus inclusive. L'équipe du projet Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce a organisé des réunions de formation et de dialogue

communautaire autour du principe des environnements les moins restrictifs, qui vise à maximiser la mesure dans laquelle les élèves en situation de handicap sont éduqués aux côtés de leurs pairs en créant des environnements d'apprentissage inclusifs et favorables qui comprennent des installations adaptées aux personnes en situation de handicap. Des perspectives portant sur le genre et la situation de handicap ont également été appliquées pour analyser les résultats des projets, en assurant une ventilation par sexe et d'autres facteurs d'iniquité, y compris les situations de handicaps.

La formation du personnel enseignant à l'égard des pédagogies sensibles au genre et inclusives en classe a permis aux enseignantes et enseignants de mieux comprendre les rôles de genre et comment cela peut avoir une incidence sur les expériences que les filles et les garçons ont en matière d'éducation. Le projet IHELP a démontré que le renforcement des capacités peut aider le personnel enseignant à mieux comprendre les questions relatives au genre et à élaborer des ressources contextuelles et linguistiques adaptées à l'âge des enfants (comme des histoires) qui peuvent intéresser les élèves et promouvoir l'égalité des genres tout en répondant aux objectifs du programme d'études. Le projet s'est également attardé à l'inclusion sociale en ciblant les sites ruraux pour s'assurer que les enfants marginalisés bénéficiaient des interventions du projet qui soutenaient l'accès à l'éducation (Ejuu et Locoro 2022). L'équipe du projet Capacité des enseignants pour l'apprentissage fondé sur le jeu a indiqué que le personnel enseignant des écoles ciblées trouvait leur formation relative à l'APJ particulièrement utile, car elle intégrait une composante portant sur l'EGI. Cette formation portant sur l'EGI s'est concentrée sur la promotion de l'intégration du genre et des élèves ayant des besoins particuliers dans les méthodes d'enseignement. Plus précisément, elle a abordé des stratégies visant à assurer une participation égale des garçons et des filles tout en répondant à leurs styles d'apprentissage distincts. La formation a aidé à lutter contre les préjugés de genre, comme en témoigne le recours réduit aux pratiques discriminatoires par le personnel enseignant. Les enseignantes et enseignants du groupe d'intervention ont également signalé une plus grande capacité à mettre en œuvre l'APJ. Les activités du projet APPRENDRE Plus étaient clairement axées sur la promotion d'un modèle inclusif et adapté au genre en travaillant directement avec le personnel enseignant, les parents, les membres de la communauté et les parties prenantes gouvernementales pour s'attaquer aux normes sociales et à d'autres causes structurelles des inégalités. Le contenu de la formation couvrait des stratégies pratiques pour intégrer une éducation inclusive et adaptée au genre dans les salles de classe, y compris des moyens pour favoriser l'autonomisation des filles et des garçons grâce à des approches centrées sur l'enfant et basées sur les besoins. Le matériel d'enseignement et d'apprentissage utilisé dans les salles de classe était également adapté au genre et inclusif, avec un langage égalitaire, évitant les stéréotypes et avec une représentation égale des filles, des garçons et des enfants en situation de handicap dans les illustrations.

Les programmes d’EPE de haute qualité qui ciblent les enfants défavorisés ont des effets positifs à long terme en termes de résultats sociaux ou économiques (Oppong 2020). Le projet Promouvoir des résultats positifs en matière d’apprentissage précoce a montré que les effets positifs sont importants pour les filles, qui sont souvent marginalisées. De même, tous les projets visaient à fournir une EPE plus inclusive aux enfants de divers milieux, y compris ceux qui avaient des besoins particuliers. Ces projets ont offert de réelles occasions d’apprentissage à des groupes d’enfants, y compris ceux qui sont traditionnellement exclus de l’éducation, en utilisant diverses approches pour aborder les questions d’inclusion sociale. Le projet IHELP, par exemple, a mis en œuvre une semaine de sensibilisation au handicap pour développer une plus grande sensibilité aux enfants ayant des besoins particuliers et renforcer les connaissances des personnes responsables des enfants en matière de santé et de nutrition, de surveillance de la croissance et d’immunisation (Ejuu et Locoro 2022).

La mobilisation des parents à l’égard des compétences parentales inclusives et sensibles au genre est également importante pour soutenir les occasions d’apprentissage de leurs enfants de manière égale. La composante éducation parentale du projet APPRENDRE Plus a utilisé une approche transformatrice de genre qui a permis de mobiliser les mères pour accroître leurs connaissances et renforcer leur libre arbitre pour devenir des leaders dans la promotion de l’éducation pré primaire. Les pères ont également participé aux séances d’éducation parentale afin de favoriser des responsabilités parentales égales et mutualisées, participant ainsi à déconstruire les masculinités négatives afin de promouvoir des relations de pouvoir plus équitables. En collaboration avec les parents et les personnes responsables des enfants, le projet APPRENDRE Plus a soutenu l’égalité d’accès à l’éducation pour les filles et les garçons en sensibilisant les parents. D’après les résultats obtenus en Tanzanie et au Cambodge, il y avait une parité entre les genres lors de la participation au programme préscolaire d’été, bien que des enjeux avec les attitudes des parents à l’égard de l’égalité des genres dans l’éducation ont persisté. Le manuel pour les séances parentales du Cambodge a été élargi pour ajouter des unités supplémentaires, avec un contenu portant sur l’EGI intégré de façon transversale, soulignant l’importance de l’implication des hommes à la vie familiale, l’égalité des parents et comment changer les normes de genre. En Tanzanie, le groupe de travail technique a élaboré et amélioré du matériel de préparation à l’école (programme d’études, matériel de formation, matériel et méthodologies d’apprentissage et d’enseignement) en mettant l’accent sur l’opérationnalisation des stratégies visant à inclure les enfants en situation de handicap. L’équipe du projet a également travaillé avec des partenaires communautaires et de district pour augmenter la participation des jeunes enfants, y compris ceux qui sont en situation de handicap.

3.4 Mise à l'échelle et pérennité de l'EPE dans la planification du secteur de l'éducation

L'EPE peut servir de base et d'outil pour le développement durable (Fermín-González et Echenique-Arginzones 2022; Grindheim et coll., 2019; Sonter et Kemp 2021; Yıldız et coll., 2021). La mise à l'échelle des modèles d'apprentissage précoce, avec des composantes spécifiques garantissant la qualité de la programmation, contribue à accroître l'accès à l'EPE pour les communautés marginalisées. Parmi les exemples qui ont été inclus dans les documents de politique, mentionnons les modèles d'approches à domicile, les modèles centrés sur les enfants, les modèles communautaires, ainsi que les modèles qui favorisent délibérément la mobilisation de la communauté. Omoding (2021) et Nakajima et coll. (2021) avancent des données empiriques issues d'une initiative qui a utilisé une approche de la mobilisation communautaire. Des programmes de formation inclusifs qui regroupent à la fois les niveaux préscolaire et primaire peuvent améliorer la possibilité de mise à l'échelle. Cette section met en évidence comment les différents pays partenaires du GPE où les recherches ont été menées ont tenté d'intégrer et de soutenir les initiatives de l'EPE à l'échelle locale et nationale. Dans le présent rapport, nous notons que l'une des stratégies les plus couramment utilisées par les gouvernements pour mettre à l'échelle les initiatives de l'EPE consiste à les intégrer dans les plans sectoriels de l'éducation.

La pérennité et la mise à l'échelle peuvent être renforcées si ces projets obtiennent un soutien politique dès le départ. Cet effort devrait favoriser la collaboration entre les personnes expertes nationales et internationales, investir dans le développement de la main-d'œuvre (et les besoins en main-d'œuvre) comme le renforcement des capacités du personnel enseignant de l'EPE, soutenir des approches multiniveaux et multisectorielles, et assurer des partenariats communautaires solides et la mobilisation de la société civile. Le fait d'être ouvert à l'inclusion des membres du personnel enseignant qui n'étaient pas initialement ciblés dans le projet démontre l'adaptabilité et la réactivité aux demandes changeantes. Les projets du GPE KIX ont contribué à renforcer les écosystèmes éducatifs pour l'EPE et à améliorer l'accès et la qualité de l'EPE en renforçant les capacités des parties prenantes de l'éducation sur le plan des politiques et des pratiques (en classe). Le renforcement du système a également consisté à renforcer la capacité des parents à générer des revenus en vue de soutenir les centres communautaires d'EPE dans certaines communautés.

Comprendre les coûts associés à la mise en œuvre d'un programme donné met en lumière l'efficacité avec laquelle le modèle peut aussi renforcer ou améliorer les résultats scolaires. Pour le projet APPRENDRE Plus, l'analyse des coûts était un complément important à l'analyse de faisabilité. Au Laos, cela visait à fournir des informations au Département de l'éducation de la petite enfance, au Service provincial de l'éducation et des sports et au Bureau de l'éducation et des sports de district sur les coûts associés à la mise à l'échelle du programme préscolaire d'été de

10 semaines dans les zones reculées, avec une mobilisation communautaire active. L'analyse des coûts s'est concentrée sur deux questions de recherche : 1) quels étaient les coûts du programme?; et 2) quels ont été les types et quelles ont été les quantités de ressources investies dans le cadre du programme?

Pour mieux comprendre ces coûts, l'étude a tenu compte de l'ensemble du contexte de la mise en œuvre du programme préscolaire d'été adapté. Cela comprenait l'inclusion des différentes personnes impliquées aux différentes étapes du programme (p. ex. planification, mise en œuvre et surveillance) ainsi que des ressources investies. Le coût global du programme préscolaire d'été adapté était de 383 USD par enfant. Cela comprenait les coûts d'élaboration de manuels d'enseignement et d'apprentissage adaptés du programme préscolaire d'été et de matériel éducatif pour les enfants; la formation du personnel enseignant et des campagnes de sensibilisation communautaire; ainsi que les coûts de déploiement et de surveillance du programme. Ces estimations comprenaient également le coût du groupe de travail technique, de l'équipe de projet, du bureau de district de l'éducation, du bureau provincial de l'éducation, du personnel enseignant et d'autres membres du personnel impliqués, ainsi que le temps et les ressources en nature que la communauté a donnés bénévolement. Comme c'est la norme pour la facilitation des initiatives éducatives, les coûts de personnel ont constitué la plus grande part du budget, soit 44 % du coût global. Cependant, si le programme préscolaire d'été adapté continuait d'être déployé dans les mêmes communautés, le coût annuel tomberait à environ 238 USD par enfant, étant donné que le matériel et les formations initiales ont déjà été conçus et que les membres du personnel enseignant n'auraient besoin que d'une formation de perfectionnement professionnel.

Les résultats du projet APPRENDRE Plus portant sur la mise à l'échelle illustrent l'importance de tirer parti des partenariats de recherche et des réseaux de collaboration et de reproduire les innovations dans de nouvelles régions. L'approbation du modèle de préparation scolaire accélérée du projet APPRENDRE Plus par l'organisme Plan International a marqué une étape importante dans la mise à l'échelle des innovations éducatives à l'échelle mondiale. Cet aval donné à l'initiative souligne la capacité d'adaptation et l'efficacité du modèle dans divers contextes éducatifs.

Au Laos, la mobilisation des parents au moyen de séances de sensibilisation dans le cadre du projet APPRENDRE Plus a été essentiel à l'amélioration des résultats scolaires. L'accent mis par l'initiative sur les parents illustre l'importance de la mobilisation de la communauté dans la mise à l'échelle des programmes éducatifs. La mise à l'échelle et le maintien du programme préscolaire d'été dans l'ensemble du système d'éducation exigent une mobilisation forte de la part de la communauté, une participation accrue des parents, ainsi qu'un réseau de partenariats élargis. Cela nécessite également de soutenir une plus grande mobilisation et interaction entre les membres du personnel enseignant, et de partager plus d'informations avec la

communauté pour sensibiliser le public au programme. Obtenir un fort soutien de la part des équipes de gestion des écoles, coopérer avec les chefs de village et de commune et exiger davantage d'enseignantes et d'enseignants et de responsables de l'EPE engagés constituent d'autres pratiques exemplaires.

Les conclusions des projets du GPE KIX révèlent également l'importance de renforcer les capacités des parties prenantes nationales de l'éducation, à la fois au niveau des politiques et des pratiques, et d'augmenter le financement pour mettre à l'échelle les programmes d'EPE. Le soutien entre pairs, ainsi que l'harmonisation stratégique des connaissances et des données probantes sont également essentiels à ce processus. Par exemple, à la suite de la mise en œuvre réussie de la boîte à outils de l'accélérateur de l'EPE en Sierra Leone dans le cadre du projet BELDS, une communauté de pratique a été constituée pour cinq pays partenaires du GPE. Cela a permis à la Sierra Leone d'utiliser son expérience afin de guider d'autres pays dans leurs efforts visant à intégrer la budgétisation de l'EPE dans leurs nouveaux plans sectoriels de l'éducation. Au Laos, le projet APPRENDRE Plus a permis de s'assurer que les connaissances et les données probantes générées par le projet s'alignent stratégiquement sur les priorités du plan sectoriel de l'éducation. Par exemple, une étude de faisabilité a été entreprise afin de fournir des données probantes sur la nécessité de mettre à l'échelle le programme préscolaire d'été et des directives sur l'endroit et la façon de mettre à l'échelle le programme. Le projet a renforcé la capacité des partenaires gouvernementaux et des parties prenantes de l'éducation à s'adapter et à utiliser l'innovation qui vient combler une lacune clé dans la prestation de l'enseignement pré primaire.

La mise à l'échelle de l'EPE doit s'étendre au-delà de l'échelle politique nationale pour inclure le personnel enseignant, les communautés et les parents. Permettre aux membres du personnel enseignant de différents niveaux d'enseignement de participer à des séances de formation favorise une compréhension plus complète des nouvelles approches et de leur adoption dans les approches existantes. Les séances de renforcement des capacités du personnel enseignant ont contribué au succès du projet APPRENDRE Plus, ce qui a donné lieu à un intérêt accru de la part d'autres chefs d'établissement. Cela souligne l'importance de présenter des résultats tangibles afin de susciter l'intérêt et l'adhésion des parties prenantes. Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant contribue également à accroître la qualité de l'EPE et le potentiel de mise à l'échelle. Le projet Enfant à enfant en Ouganda, en Éthiopie et au Malawi et le projet IHELP en Ouganda, au Kenya et au Zimbabwe ont non seulement renforcé les capacités du personnel enseignant et des jeunes élèves-facilitateurs, mais ont également créé de nouveaux centres d'apprentissage précoce dans les communautés rurales qui n'en avaient pas auparavant. Dans le cadre du projet Enfant à enfant, l'inclusion d'activités génératrices de revenus a contribué à la participation des hommes qui s'occupent

des enfants, a réuni les parents et a généré des revenus pour les centres afin d'assurer leur viabilité – montrant comment l'inclusion d'une formation aux moyens de subsistance peut renforcer la viabilité financière de l'EPE communautaire.

Des stratégies de mobilisation sociale bien élaborées et des partenariats entre les secteurs public et privé constituent une base et contribuent aux possibilités de mise à l'échelle des modèles et approches de l'EPE. La mobilisation des principales parties prenantes en tant que co-créatrices et responsables de la mise en œuvre favorise l'appropriation et la durabilité des interventions. Cela signifie qu'il faut faire participer activement les directions d'écoles, les dirigeants communautaires et d'autres parties prenantes pertinentes au processus de planification et de mise en œuvre. Dans divers contextes cités dans la littérature scientifique, les parents, le personnel enseignant, les membres de la communauté, les entités gouvernementales et les ONG ont été impliqués dans diverses fonctions comme le financement, la mise en œuvre de projets et l'échange de connaissances et de compétences (Das et coll., 2018; Nakajima et coll., 2021; Omoding 2021). En Ouganda, l'introduction du projet IHELP a inclus la participation de la communauté et le projet a été largement accepté, de sorte que les membres de la communauté se sont volontairement portés volontaires et ont participé pour le soutenir (Ejuu et Locoro 2022). Les parents ont occupé des postes de direction en tant que personnes présidentes et membres du comité, ont aidé à la gestion financière et ont offert de superviser les activités au centre. Parmi les autres formes de mobilisation de la communauté, mentionnons le soutien à la planification et à la budgétisation de projets, l'offre de conseils (comme l'utilisation de matériel d'enseignement et d'apprentissage autochtone), le paiement de frais et d'autres moyens de soutien financier, le don et la cuisson de nourriture, la fourniture de bois de chauffage et la prestation de services de nettoyage et de sécurité (Ejuu et Locoro, 2022). Le projet APPRENDRE Plus a également montré que les allocations pour le personnel enseignant et les bénévoles du village peuvent contribuer aux efforts en matière de durabilité.

La mise à l'échelle dans les communautés où la couverture de l'enseignement pré primaire est faible et inéquitable présente des défis supplémentaires qui doivent être reflétés dans les allocations budgétaires. Dans le cadre du projet APPRENDRE Plus, par exemple, cela signifiait allouer des fonds suffisants pour couvrir les incitations pour le personnel enseignant, fournir du matériel d'enseignement et d'apprentissage, et assurer la disponibilité de l'eau, de l'assainissement et des espaces d'apprentissage sûrs. Pour la mise en œuvre, les recommandations comprenaient la prestation d'un encadrement et d'un mentorat supplémentaires aux membres du personnel enseignant, et le soutien d'initiatives éducatives simples et créatives pour doter les parents d'outils pour mieux interagir avec leurs enfants. En outre, l'élaboration de plateformes pour l'échange continu des connaissances entre les partenaires sera essentielle pour construire et maintenir des pratiques

éducatives innovantes, des défis et des solutions pertinentes à différents contextes. Encourager les initiatives de recherche conjointes qui explorent de nouveaux outils, méthodologies et stratégies pour améliorer l'éducation pré primaire – avec un accent particulier sur la mise à l'échelle et l'adaptabilité à divers environnements – renforcera davantage les bases de ces efforts éducatifs. Investir dans des activités de renforcement des capacités des institutions et établissements partenaires à mettre en œuvre, évaluer et mettre à l'échelle des modèles éducatifs réussis est une autre étape essentielle. En outre, la collaboration aux efforts de plaidoyer visant à influencer les politiques éducatives dans de nouvelles régions garantira que des cadres politiques favorables sont mis en œuvre pour soutenir la reproduction de modèles de projet éprouvés.

Contextualiser les connaissances afin de renforcer les capacités des parties prenantes au niveau des politiques est une stratégie éprouvée pour soutenir l'EPE dans les pays du GPE. Offrir des programmes de perfectionnement professionnel peut soutenir davantage la mise à l'échelle en assurant l'apprentissage continu et le renforcement des compétences. Au fil du temps, cela permet l'intégration de nouvelles connaissances et pratiques dans les systèmes existants. Par exemple, le Département de l'éducation de la petite enfance du Soudan du Sud a mobilisé des ressources pour le renforcement du système de l'EPE, en s'appuyant sur l'appui du projet BELDS pour renforcer les capacités de son groupe de travail technique de l'EPE, du personnel du ministère de l'Éducation et de ses partenaires de l'éducation. Ce renforcement a aidé le groupe de travail technique de l'EPE à élaborer une politique, une stratégie et un plan de mise en œuvre nationaux de l'EPE. L'un des principaux résultats de ce renforcement des capacités a été l'allocation par le gouvernement de 13,6 % du budget total de l'éducation de 2022 à l'EPE (UNICEF 2023). Le projet APPRENDRE Plus a permis de produire des versions succinctes, faciles à lire et en langue locale des rapports de recherche pour les rendre accessibles et compréhensibles pour les décisionnaires et les parties prenantes de l'éducation qui ont peu de temps pour lire les rapports techniques. Les ateliers du projet ont été suivis de réunions de réflexion avec les partenaires gouvernementaux et les parties prenantes du secteur de l'éducation, en particulier celles qui participent à l'adaptation et au projet pilote du programme, afin d'évaluer les répercussions sur le programme préscolaire d'été et de travailler sur les points à améliorer. Cela a permis d'apporter plus de précisions au programme, en termes de contenu, de méthodologie, de formation, ainsi que de stratégies de mobilisation des parents et de la communauté. Le projet visait également à favoriser des occasions de diffusion des connaissances et des données probantes et à plaider en faveur de l'adoption du programme au moyen des plateformes de coordination sectorielle existantes. Cela s'est produit à l'échelle nationale et infranationale, y compris au moyen de groupes d'éducation locaux, de réseaux et de coalitions d'éducation, et de processus d'examen et de planification sectoriels.

L'utilisation d'un contenu adapté au contexte et à la culture est cruciale pour soutenir l'EPE à l'échelle communautaire et infranationale. En Ouganda, les jeux en langues autochtones ont été utilisés pour mettre en œuvre le projet Enfant à enfant, tandis qu'en Éthiopie, ils ont été utilisés (en amharique, la langue la plus parlée au pays) pour soutenir l'EPE dans les communautés (Ejuu et coll., 2022). Le projet ETTCS-EPE a produit une adaptation fondée sur des données probantes du programme Éducation adaptée et transformatrice de genre de l'organisme Right to Play au Rwanda et au Mozambique. Au Rwanda, un atelier des parties prenantes portant sur l'analyse du contexte de l'EPE a été utilisé pour concevoir des stratégies de durabilité pour le projet. Sa possibilité de mise à l'échelle a également été soutenue par une approche de mobilisation des parents axée sur le personnel enseignant (Musemakweli et coll., 2023).

Dans le cadre du projet IHELP – pour soutenir l'adoption et la mise à l'échelle d'un modèle efficace et inclusif à domicile afin d'accroître l'accès à l'EPE et d'améliorer les résultats en matière de préparation à l'école dans les communautés vulnérables – l'Université du Zimbabwe a travaillé sur un projet de guide pédagogique qui sera utilisé pour élaborer des modules de formation des formatrices et formateurs pour guider l'enseignement et l'apprentissage dans les centres d'EPE à domicile. En Ouganda, le projet s'est associé au Centre national d'élaboration de programmes d'études afin d'examiner le programme d'études de l'EPE du pays (Ejuu et Locoro 2022). En Zambie, s'appuyant sur les résultats du projet SSRI, le programme d'EPE a adopté le concept d'APJ et plaide pour 60 % de jeu et 40 % d'apprentissage de matières scolaires (Kalinde et coll., 2022).

L'analyse des groupes de discussion a révélé plusieurs autres approches utilisées par les projets du GPE KIX et les parties prenantes nationales pour promouvoir la mise à l'échelle et la durabilité des initiatives de l'EPE. Par exemple, les personnes participantes ont indiqué que les pays intégraient et encourageaient des initiatives durables de l'EPE au moyen du développement des infrastructures (p. ex. la création et la rénovation de nouveaux centres de l'EPE, la fourniture de services publics et de ressources aux centres, etc.), bien que les projets aient garanti un appui politique dès leur mise en place. Parmi les autres exemples, on peut citer l'utilisation d'outils comme la boîte à outils de l'accélérateur de l'EPE BELDS , la mise en place de systèmes efficaces de suivi et d'évaluation et le maintien d'une approche multisectorielle à plusieurs niveaux de la planification et de la formulation des politiques de l'EPE. Ces approches servent à garantir que les systèmes éducatifs nationaux des pays partenaires du GPE sont en mesure d'intégrer, de développer et d'assurer la durabilité de la planification de l'EPE dans le contexte de la planification du secteur de l'éducation.

3.5 Partenariats de l'EPE, mobilisation de la communauté et des parents

Une EPE de qualité exige la mobilisation de multiples partenaires et parties prenantes qui font partie intégrante du développement global de l'apprentissage précoce. La collaboration des parties prenantes et des partenariats solides accélèrent la mise en place de relations pertinentes qui aident à fournir les ressources nécessaires pour relever les défis de l'apprentissage précoce. Les plateformes régionales soutiennent l'échange de connaissances et d'idées afin de relever ces défis communs. En outre, les organisations de la société civile et les organismes gouvernementaux aident à mettre en œuvre les politiques et règlements de l'EPE pour une meilleure durabilité de la mise en œuvre. Les approches partenariales des projets qui impliquent la communauté dans la conception et la mise en œuvre des activités reconnaissent le rôle des membres de la communauté en tant qu'acteurs de plaidoyer, et pas seulement en tant qu'utilisateurs de l'intervention (Kabue et coll., 2022). Grâce à la mobilisation et aux partenariats communautaires, les initiatives de l'EPE sont devenues davantage pertinentes, efficaces et durables. Cela est démontré dans les projets du GPE KIX qui ont utilisé diverses techniques de participation pour inclure la voix des membres de la communauté locale (Kabue et coll., 2022). Ces projets ont délibérément inclus des parents, le personnel enseignant, des communautés et des organisations dans les zones rurales, semi-urbaines et urbaines, dans plusieurs pays.

Une mobilisation communautaire active et diversifiée est essentielle à la réussite de l'intégration et de la durabilité des initiatives éducatives. Les équipes des projets du GPE KIX ont mobilisé leurs communautés de diverses manières, comme par le biais de plateformes de médias sociaux, de cartographie collaborative, d'ateliers, de symposiums de recherche, de recherches participatives communautaires, de webinaires et d'événements d'orientation. Cette mobilisation a également contribué à renforcer les capacités, la compréhension, les compétences et la motivation. Ces approches ont encouragé le dialogue entre les parties prenantes, en favorisant la collaboration et l'échange de connaissances et d'idées, et en favorisant la compréhension mutuelle. Grâce à un dialogue et à une rétroaction continu, la mobilisation de la communauté a permis l'apprentissage continu, l'adaptation et l'amélioration de l'EPE. Le projet BELDS a mobilisé des partenaires pour accroître la sensibilisation et l'adoption à l'échelle mondiale de la boîte à outils de l'accélérateur de l'EPE. En s'appuyant sur les conclusions du projet et les activités de renforcement des capacités, la Sierra Leone, le Lesotho, la République kirghize et le Tadjikistan ont intégré l'EPE dans les systèmes éducatifs nationaux (UNICEF 2022a). L'échange de connaissances avec le Ghana a encouragé un groupe de travail technique en Sierra Leone à utiliser la boîte à outils de l'accélérateur de l'EPE (UNICEF, 2022a). La phase de renforcement des capacités portant sur l'utilisation de la boîte à outils pour les pays partenaires du GPE a été une réalisation importante qui a abouti à une utilisation plus large de la boîte à outils dans les communautés au-delà de celles des projets du GPE KIX (UNICEF 2022b). Le renforcement des capacités a permis aux fonctionnaires des pays d'avoir les compétences nécessaires pour intégrer l'EPE dans le processus

de planification du secteur de l'éducation. Les organisations de la société civile et les organismes gouvernementaux ont participé à ces projets pour aider à mettre en œuvre les politiques et règlements de l'EPE, ce qui accroît la durabilité.

Le projet APPRENDRE Plus a permis de démontrer l'importance de l'échange régional de connaissances, du soutien des parties prenantes et de la mobilisation de la communauté pour améliorer l'efficacité et la durabilité des innovations de l'EPE. La mutualisation des pratiques exemplaires et des résultats de la recherche, la formation du personnel de l'éducation et la mobilisation des parties prenantes ont été des étapes cruciales pour élargir et intégrer les initiatives dans le processus d'apprentissage. Le projet a facilité une visite de terrain au Laos pour l'équipe cambodgienne, afin d'améliorer l'efficacité du programme grâce à l'échange de connaissances régionales. En Tanzanie, une réunion avec des défenseurs de l'EPE a été axée sur l'échange des résultats de la recherche et l'élaboration de plans d'action pour la mise à l'échelle du modèle. Le volet sur la mobilisation des parents a eu des répercussions positives sur la façon dont les familles ont soutenu l'apprentissage précoce des enfants à la maison (au moyen d'activités comme raconter des histoires et apprendre à compter).

Les résultats du projet mené au Laos montrent que pour assurer un environnement d'apprentissage propice aux enfants, la mobilisation des parents devrait se concentrer sur les éléments suivants : 1) la sensibilisation des parents à l'importance de l'inscription et de la fréquentation de l'école primaire; 2) le maintien des répercussions positives importantes du soutien familial pour l'apprentissage de l'enfant à la maison; 3) le renforcement de l'EGI; et 4) une adaptation et une contextualisation pertinentes des modèles s'ils sont mis l'échelle à d'autres communautés. Il est également essentiel d'autonomiser les parents et les communautés au moyen de programmes d'alphabétisation des adultes et de fournir un soutien et des conseils gouvernementaux sur la mobilisation, en particulier dans les communautés difficiles à atteindre.



« Nous sensibilisons les parents et les communautés au moyen d'ateliers et de séminaires portant sur l'importance d'apprendre par le jeu. Nous sommes en train d'élaborer une banque d'activités, où des spécificités locales sous forme de chansons et de dessins peuvent être collectées localement et soumises au ministère de l'Éducation, puis diffusées afin que tout le monde puisse y avoir accès. »

(homme, groupe de discussion, Nigéria)

La mobilisation de la communauté s'est également avérée inestimable pour soutenir l'apprentissage par le jeu. Dans le cadre du projet SSRI, les efforts de mobilisation de la communauté ont mené à l'amélioration de l'infrastructure dans plusieurs centres et à l'aménagement de parcs de jeux extérieurs dans les centres d'apprentissage à domicile. Afin de promouvoir davantage l'exposition positive à l'APJ, les programmes d'orientation comme ceux utilisés par le projet SSRI devraient être étendus à d'autres écoles, tout en améliorant la mobilisation des parents grâce à des réunions et des ateliers courants. Dans les zones urbaines, d'autres méthodes de financement de la construction de parcs de jeux, comme la demande de fonds de développement de circonscriptions, devraient être explorées. La mobilisation de la communauté est également cruciale pour protéger les infrastructures de jeu contre le vandalisme.

Le projet Enfant à enfant a illustré l'intérêt qu'il y avait à intégrer une formation aux activités génératrices de revenus pour les parents afin d'approfondir la mobilisation des parents et d'autres membres de la communauté, et d'améliorer la viabilité financière des centres de l'EPE. Par l'intermédiaire du projet BELDS, la République kirghize a ouvert un centre de l'EPE dans une bibliothèque en tant que stratégie visant à permettre la mobilisation de la communauté et à accueillir les parents et leurs enfants, l'UNICEF fournissant des modules de formation aux bibliothécaires. En Gambie et au Kenya, le projet Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce a permis de sensibiliser le public à la mobilisation des parents concernant l'apprentissage par le jeu. En Tanzanie, grâce au projet APPRENDRE Plus, la communauté utilise des critères précis pour sélectionner des personnes qui peuvent enseigner en pré primaire en tant que personnes assistantes de l'enseignement communautaire.



« Nous assurons la durabilité en mobilisant les parents et les communautés à soutenir l'éducation des enfants. Nous travaillons en partenariat avec des personnes aux esprits créatifs. L'activité consiste notamment à encourager les mères bénévoles dans les communautés à suivre une formation portant sur des pédagogies basées sur le jeu dans lesquelles elles ont une heure pour enseigner aux élèves grâce à la pédagogie du jeu. Les parents formés reçoivent généralement un certificat et sont ainsi récompensés au sein de la communauté. Nous avons également élaboré des lignes directrices portant sur la famille et la communauté utilisées pour sensibiliser tout le monde au sein de la communauté. »

(femme, groupe de discussion, Ghana)

4. LACUNES DANS LA RECHERCHE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHES FUTURES

La recherche fournit des données probantes pour aider les décisionnaires à prendre des décisions éclairées. Il est donc important que les chercheuses et chercheurs continuent de recueillir, d'analyser et de publier des données probantes fiables et valides pour répondre aux besoins des décisionnaires. Le présent rapport recense plusieurs lacunes particulières qui nécessitent des recherches plus poussées pour mieux comprendre comment introduire les innovations de l'EPE et mettre à l'échelle l'impact, y compris comment les PFR-PRI peuvent mieux établir des priorités dans le cadre de leurs budgets nationaux et déterminer des modèles financiers appropriés pour appuyer la mise en œuvre de l'EPE.

Les lacunes et les recommandations suivantes pour les perspectives de recherches futures sont ressorties des groupes de discussion et de l'examen de la documentation des projets et de la documentation publiée dont il est question dans le présent rapport.

Mettre en œuvre l'apprentissage par le jeu

Il y a une lacune dans la littérature scientifique portant sur l'APJ en Afrique. Les documents nationaux sur l'EPE traitent d'un nombre considérable d'aspects clés du contenu de l'APJ, du développement de l'enfant et de l'apprentissage basé sur le jeu. Cependant, le manque de compréhension et de connaissance de l'APJ des parents et des membres de la communauté a entravé son application dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage chez les enfants (Kalinde et coll., 2022). D'autres recherches appliquées sur la façon de mettre en œuvre l'APJ pourraient aider à combler cette lacune. Les programmes et les guides destinés au personnel enseignant manquent également de contenu et de méthodologie portant sur la pédagogie basée sur le jeu. Les ressources disponibles localement pour soutenir l'APJ sont souvent négligées, et les membres du personnel enseignant ne sont pas formés sur la façon d'utiliser les outils disponibles localement pour promouvoir la préparation à l'école et la transition de l'enseignement pré primaire à l'enseignement primaire. Ainsi, la recherche doit examiner comment intégrer les ressources disponibles localement comme le matériel d'enseignement et d'apprentissage pour soutenir l'APJ.

Prise en compte des besoins particuliers de l'EPE

Bien que l'on ait beaucoup parlé de l'amélioration de l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers dans la prestation des services de l'EPE, peu de choses ont été faites dans les PFR-PRI pour comprendre quelles approches pédagogiques fonctionnent pour les principaux centres d'EPE. Les parties prenantes de l'éducation souhaitent

comprendre comment intégrer l'APJ dans la gestion des enfants ayant des besoins particuliers ainsi que comment lutter contre la stigmatisation de ces enfants dans les systèmes éducatifs formels.

Aborder la question des répercussions des changements climatiques

Les changements climatiques représentent actuellement une question essentielle dans la planification de l'EPE. Yıldız et ses collègues (2021) signalent que l'EPE pour le développement durable s'est largement concentrée sur la durabilité de l'environnement. Cela rend les questions relatives aux changements climatiques très importantes pour l'EPE, non seulement pour tirer parti de l'EPE pour le développement durable, mais aussi pour atténuer les répercussions des changements climatiques sur le développement des enfants. Les parties prenantes de l'éducation ont exprimé leur intérêt à comprendre les répercussions des changements climatiques sur l'EPE et les stratégies d'atténuation qui peuvent promouvoir une EPE de qualité.

Renforcement du rôle des pères et des mères dans le cadre de l'EPE

La mobilisation des parents constitue un facteur clé du maintien des centres d'EPE dans les PFR-PRI des régions rurales (Nakajima et coll., 2021). Cependant, la plupart des initiatives en matière d'EPE ont ciblé la mère en tant que principale personne responsable des enfants (Oppong et Strader 2022) et des préoccupations ont été exprimées au sujet du faible niveau de mobilisation des pères. Les parties prenantes du milieu de l'éducation souhaitent comprendre quelles mesures peuvent promouvoir efficacement la mobilisation des pères dans les milieux de l'EPE des PFR-PRI. Les parties prenantes souhaitent également comprendre comment travailler avec les mères du secteur informel pour promouvoir des soins de qualité pour leurs enfants.

Renforcement de la gestion des données de l'EPE

Il est nécessaire d'améliorer la collecte et la gestion des données de l'EPE dans les PFR-PRI. La faiblesse des systèmes de gestion des données entraîne de mauvaises données ou encore un manque total de données (Raikes et coll., 2023). Il est nécessaire que les projets de l'EPE soient axés sur la mise en place de systèmes solides de gestion des données dans les PFR-PRI pour un suivi et une évaluation efficaces.

Continuer de mettre l'accent sur l'utilisation des données probantes en appui à l'EPE

Bien que la mise à l'échelle des innovations de l'EPE et l'adoption des données probantes sur l'EPE par les politiques augmentent, elles sont encore minimes dans les PFR-PRI. Il est nécessaire d'accroître la recherche appliquée et la recherche scientifique fondamentale visant à améliorer l'adoption des politiques ainsi que la mise à l'échelle de l'application des connaissances issues des données probantes existantes. Le présent rapport constitue un bon exemple d'utilisation des données

probantes existantes synthétisées de manière à appuyer l'adoption des politiques. D'autres recherches de ce type devraient être commandées pour fournir des données probantes qui puissent éclairer la politique de l'EPE dans les PFR-PRI.

Trouver un juste équilibre entre la prestation des services de l'EPE dans les secteurs public et privé

La plupart des projets de l'EPE ont été axés sur les systèmes scolaires publics ou encore les services communautaires de garde d'enfants. Les programmes offerts par l'État ont tendance à être tenus responsables du respect des règlements et des normes nationales de l'EPE. Pourtant, une grande partie des services de l'EPE dans les PFR-PRI se fait par l'intermédiaire du secteur privé. Cela signifie que les futures initiatives de l'EPE devraient également être axées sur les prestataires de services de garde d'enfants privés, et ce, afin d'améliorer la qualité et l'accès, en particulier dans les zones urbaines à faible revenu. Des études qui cherchent à trouver un juste équilibre entre les intérêts concurrents de la réalisation de profits et du bien public pourraient fournir des modèles à d'autres PFR-PRI pour apprendre et évoluer.

Au-delà de ces thèmes, il existe également peu de données sur la façon dont plusieurs indicateurs de l'EPE dans les PFR-PRI, comme le nombre d'enseignantes et d'enseignants de l'EPE et les taux de scolarisation et de rétention, se comparent aux pays à revenus élevés. Les pays partenaires du GPE devraient continuer à s'associer avec les bailleurs de fonds et les chercheures et chercheurs pour déterminer et combler les lacunes cruciales dans les connaissances et générer les données probantes nécessaires pour aider les parties prenantes à comprendre les défis de l'EPE, les innovations potentielles et la manière de mettre à l'échelle l'impact des approches et des programmes réussis.

5. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Ce rapport a synthétisé les données probantes générées par les projets financés par le GPE KIX et a présenté une synthèse de la littérature scientifique portant sur l'EPE dans les pays partenaires du GPE, en intégrant l'ensemble des connaissances produites par ces projets. Les données probantes soulignent l'importance des politiques qui répondent aux défis de l'EPE et soutiennent l'intégration structurelle d'innovations efficaces en matière d'apprentissage précoce pour assurer une mise en œuvre efficace et judicieuse des services de l'EPE. Cela montre comment la mobilisation des parties prenantes – des communautés mondiales, nationales et locales – est essentielle à la réussite de la mise en œuvre des projets de l'EPE. Les principales conclusions tirées de cette synthèse des données probantes peuvent être utilisées afin d'appuyer le dialogue national et l'élaboration de politiques portant sur l'apprentissage précoce.

Les recommandations suivantes issues des projets du GPE KIX sont rédigées à l'attention des praticiennes et praticiens, chercheuses et chercheurs, décisionnaires et bailleurs de fonds de l'EPE, en reconnaissant que chaque groupe peut contribuer efficacement aux mesures proposées et en tirer parti.

1. Intégrer le jeu dans le programme d'études de l'EPE.

Les programmes d'apprentissage précoce devraient être axés sur un apprentissage ludique adapté à l'âge des enfants. L'inclusion de ressources pour guider les enseignantes et enseignants et les parents dans l'utilisation de l'apprentissage par le jeu et la réalisation d'un suivi et d'une évaluation réguliers contribueront à garantir le respect des normes de qualité de l'EPE.

2. Renforcer la formation du personnel enseignant de l'EPE et élargir l'accès aux programmes de formation.

Il y a une pénurie d'enseignantes et d'enseignants qualifiés au sein de l'EPE dans les PFR-PRI, en particulier dans les zones rurales et reculées. Bien que les gouvernements des PFR-PRI aient entrepris des efforts pour former le personnel enseignant de l'EPE aux niveaux certificat, diplôme et licence, les occasions de formation sont limitées parce que peu d'établissements d'enseignement offrent une formation en EPE, et la plupart se trouvent dans des zones urbaines. Il existe également peu de bourses disponibles pour soutenir la formation de l'EPE dans les PFR-PRI. Pour accroître le nombre de membres du personnel enseignant qualifié de l'EPE, les gouvernements devraient étendre la formation à un plus grand nombre de collèges d'enseignement publics et offrir d'autres occasions de formation au secteur de l'EPE, par exemple dans le cadre d'un enseignement à distance ou d'une formation en ligne, afin d'accroître l'accessibilité et l'inscription même dans les zones reculées. Davantage de bourses d'études pour le personnel enseignant de l'EPE sont également nécessaires pour renforcer les ressources humaines. Pour le personnel enseignant en cours d'emploi,

il faudrait donner la priorité au perfectionnement professionnel, au mentorat et à la formation pratique afin de renforcer la confiance des membres du personnel enseignant dans la prestation d'une pédagogie basée sur le jeu.

3. Promouvoir l'égalité des genres, l'équité et l'inclusion (EGI) au moyen de l'EPE.

Les considérations relatives à l'EGI devraient être intégrées dans les politiques et programmes de l'EPE, en mettant l'accent sur la satisfaction des besoins des groupes marginalisés, y compris les enfants en situation de handicap et les filles. Pour remédier aux inégalités actuelles, il est nécessaire de déterminer et de mettre en œuvre des approches politiques et de financement pour étendre les services de l'EPE aux zones rurales et aux populations défavorisées. Divers modèles de prestation de services peuvent être utilisés pour élargir l'accès, notamment les centres d'EPE à domicile, l'approche du projet Enfant à enfant, les centres communautaires de garde d'enfants ou l'intégration de l'enseignement pré primaire et de la prestation par l'intermédiaire de prestataires privés. Les modèles de financement devraient mettre l'accent sur l'équité pour faire en sorte que tous les enfants aient accès à un système d'EPE de qualité.

Les gouvernements des PFR-PRI peuvent également aborder la question de l'équité au moyen de politiques comme l'introduction du congé de paternité rémunéré afin de renforcer le rôle des hommes en tant que personnes responsables des enfants en adoptant des approches adaptées à la culture. Les stratégies visant à transformer les normes sociales et à changer les convictions selon lesquelles l'EPE est un enjeu inhérent aux femmes nécessiteront un changement social et comportemental au sein des communautés, afin de donner à un plus grand nombre d'hommes les moyens de participer à l'apprentissage et à la garde des jeunes enfants.

4. Renforcement de la mobilisation de la communauté.

La mobilisation des parents et de la communauté devrait être activement encouragée au moyen de campagnes de sensibilisation et de formation, en veillant à ce que toutes les parties prenantes soient investies dans la réussite des programmes d'apprentissage précoce. Les projets du GPE KIX ont montré comment la mobilisation de la communauté locale a aidé à la fois à l'acceptation et au soutien continu des innovations dans l'apprentissage précoce. Les parents ont développé une compréhension de l'APJ ainsi que des compétences à cet égard, leur procurant ainsi une plus grande capacité d'action dans le cadre du soutien de l'éducation de leurs enfants. Les parents et la communauté peuvent être mobilisés de nombreuses façons, par le biais des médias sociaux, de la recherche participative communautaire et de webinaires, ateliers et autres événements. De telles approches peuvent encourager le dialogue et la collaboration avec d'autres parties prenantes de l'éducation, donnant ainsi aux parents et à la communauté un rôle dans le cadre de la promotion de l'apprentissage continu, de l'adaptation et de l'amélioration de l'EPE.

5. Assurer la pérennité et la mise à l'échelle.

Les modèles de l'EPE devraient être intégrés dans les plans nationaux du secteur de l'éducation, et les gouvernements devraient également collaborer avec les partenaires locaux et internationaux pour assurer la durabilité à long terme. Les facteurs qui contribuent à la durabilité et à la mise à l'échelle des innovations éducatives comprennent l'obtention d'un soutien politique dès le début, la promotion de la collaboration entre les parties prenantes à plusieurs échelons et avec les personnes expertes locales et internationales, l'investissement dans le développement de la main-d'œuvre et la garantie de partenariats solides avec les communautés et avec les partenaires de la société civile. Aider les décisionnaires à comprendre les coûts et les avantages associés aux innovations de l'EPE peut également contribuer aux arguments en faveur de leur mise à l'échelle et de leur durabilité.

Le financement des innovations relatives à l'EPE est essentiel pour leur intégration dans les politiques et les pratiques en matière d'éducation et pour mettre à l'échelle l'impact. Toutefois, le financement des services de l'EPE est souvent limité dans les PFR-PRI. Les gouvernements devraient redéfinir leurs politiques et pratiques budgétaires afin d'accroître les investissements de l'EPE sans sous-estimer les investissements plus tard dans la vie. Les crédits budgétaires de l'EPE devraient être propres à l'enseignement pré primaire et ne pas être inclus dans le budget de l'enseignement primaire. L'investissement devrait être axé sur le renforcement des capacités du personnel enseignant, l'élaboration de programmes d'études et l'infrastructure. Il est possible de déterminer des ressources supplémentaires pour l'EPE, tant du côté de l'offre que du côté de la demande en matière de financement.

Voici un aperçu des facteurs relatifs à l'offre :

- fourniture directe par le gouvernement de services publics de l'EPE;
- subventions ponctuelles aux prestataires pour la mise en place de programmes d'EPE;
- octroi par le gouvernement de subventions de fonctionnement et de coûts d'intrants particuliers;
- allégements fiscaux aux entreprises privées qui offrent des services de garde d'enfants;
- initiatives de création d'emplois visant à élargir les occasions offertes au personnel de l'EPE.

Voici un aperçu des facteurs relatifs à la demande :

- allégements fiscaux pour les parents officiellement à l'emploi dont les enfants fréquentent des établissements d'EPE;
- bons pour l'EPE pour les ménages pauvres;
- transferts monétaires conditionnels aux familles, relatifs à l'inscription à l'EPE.

RÉFÉRENCES

- Ahmad, R., A.C. Gordon, P. Aylin, J. Redhead, A. Holmes et D.P. Evans. 2022. « Effective Knowledge Mobilisation : Creating Environments for Quick Generation, Dissemination, and Use of Evidence. » *BMJ (Clinical research ed.)* 379: e070195. <https://doi.org/10.1136/bmj-2022-070195>.
- Akkari, A. 2022. “Early Childhood Education in Africa: Between Overambitious Global Objectives, the Need to Reflect Local Interests, and Educational Choices.” *Prospects* 52 : 7-19. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09608-7>.
- Alade, M. O. 2023. « Scaling Up Early Childhood Development Programs in Low- and Middle-income Countries: Understanding the Determinants of Scaling Up Early Childhood Development in Zambia. » Thèse de doctorat. Université de Boston. <https://open.bu.edu/items/f8db1a88-5846-4055-ab85-d8cccd54249ea>.
- Allel, K., G.A. Jaoude, S. Poupanis, N. Batura, J. Skordis et H. Haghparast-Bidgoli. 2021. « Exploring the Associations between Early Childhood Development Outcomes and Ecological Country-Level Factors across Low- and Middle-Income Countries. » *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7) : 3340. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073340>.
- Appleby, B., F. Cowdell et A. Booth. 2021. « Knowledge Mobilization in Bridging Patient-Practitioner-Researcher Boundaries: A Systematic Integrative Review. » *Journal of Advanced Nursing* 77 (2) : 523-536. <https://doi.org/10.1111/jan.14586>.
- Ashari, M.Z. et M.K. Baharuddin. 2017. « Play Based Pedagogy in Pre-school: A Meta-Analysis Research. » *Man In India*, 97(12): 237-243. https://www.researchgate.net/publication/318866292_Play_based_pedagogy_in_pre-school_A_meta_analysis_research.
- Banque mondiale. 2022. *World Bank Country and Lending Groups*. <https://datahelpdesk.worldbank.org/knowledgebase/articles/906519>.
- Bennett, J. et Y. Kaga. 2010. “The Integration of Early Childhood Systems within Education.” *International Journal of Child Care and Education Policy* 4 : 35-43. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-35>.
- Bietenbeck, J., S. Ericsson et F. Wamalwa. 2019. « Preschool Attendance, Schooling, and Cognitive Skills in East Africa. » Préimpression. https://janbietenbeck.com/BEW_preschools_preprint_no_OA.pdf.

- Bindu, S.S., E. Markus, C. Menard, G. Levie, C. C. Amelia, M. Masoyaona, K. Scotch et R.G. Judith. 2017. « Failing to Progress or Progressing to Fail? Age-For-Grade Heterogeneity and Grade Repetition in Primary Schools in Karonga District, Northern Malawi. » *International Journal of Educational Development* 52 : 68-80. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.004>.
- Britto, P. R., L.A. Ponguta, C. Chin et R. Karnati. 2015. A Systematic Review of Parenting Programmes for Young Children in Low- and Middle-Income Countries. UNICEF. https://www.unicef.org/sites/default/files/press-releases/media-P_Shanker_final_Systematic_Review_of_Parenting_ECD_Dec_15_copy.pdf.
- Cahn, S. (sans date). “Family-Friendly Practices: How Employers Can Support Early Learning and Care: Knowledge Brief.” California For All Kids. https://californiaforallkids.chhs.ca.gov/assets/pdfs/Family-Friendly_Practices_-How_Employers_Can_Support_Early_Learning_and_Care.pdf.
- Camaiione, D. et B. Muchabaiwa. 2021. *Quantifying Heckman: Are Governments in Eastern and Southern Africa Maximizing Returns on Investments in Early Childhood Development?* UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office Social Policy and Early Childhood Development Working Paper. UNICEF. F. <https://www.unicef.org/esa/media/8156/file/UNICEF-ESARO-Quantifying-HeckmanPaper-2021-revised.pdf>.
- Cavallera, V., M. Tomlinson, J. Radner, B. Coetzee, B. Daelmans, R. Hughes, R. Pérez-Escamilla, K.L. Silver et T. Dua. 2019. « Scaling Early Child Development: What are the Barriers and Enablers? » *Archives of Disease in Childhood* 104 (Suppl 1), S43-S50. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2018-315425>.
- Chen, S. et S. Wolf. 2021. « Measuring the Quality of Early Childhood Education in Low- and Middle-income Countries. » *Frontiers in Psychology*, 12(7), 1-6. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.774740/full>.
- Chi, J. 2018a. *Pathways for Gender Equality through Early Childhood Teacher Policy in China*. Echidna Global Scholars Program Discussion Paper. r. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED592783.pdf>.
- Chi, J. 2018b. *Commentary: The Importance of Gender in Early Childhood Education Policy*. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/the-importance-of-gender-in-early-childhood-education-policy>.

- Coury, D. et D. Ortiz. 2021. *What is Happening in Early Childhood Classrooms in The Gambia?* UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/what-is-happening-in-early-childhood-classrooms-in-the-gambia>.
- Crawfurd, L. 2021. “Accounting for Repetition and Dropout in Contemporaneous Cross-Section Learning Profiles: Evidence from Rwanda.” *International Journal of Educational Development* 85 :102443. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102443>.
- Das, M., H. Elsey, R.A. Shawon, J. Hicks, J. Ferdoush, R. Huque, F. Feroze, S. Nasreen, H. Wallace et S.R. Mashreky. 2018. « Protocol to Develop Sustainable Day Care for Children Aged 1-4 Years in Disadvantaged Urban Communities in Dhaka, Bangladesh. » *BMJ open*, 8(7): e024101. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-024101>.
- Davies, H.T.O., A.E. Powell, et S.M. Nutley. 2015. « Mobilising Knowledge to Improve UK Health Care: Learning from Other Countries and Other Sectors – A Multimethod Mapping Study. » *Health Services and Delivery Research*, 3(27) :1-190. <https://doi.org/10.3310/hsdr03270>.
- Devercelli, A. et F. Beaton-Day. 2020. *Better Jobs and Brighter Futures : Investing in Childcare to Build Human Capital*. World Bank: Open Knowledge Repository. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35062>.
- Dex, S. et C. Smith. 2002. *The Nature and Pattern of Family-Friendly Employment Policies in Britain*. Bristol, Royaume-Uni : The Policy Press.
- Dhlomo, T. et P. Mawere. 2020. « Curriculum Reform in Zimbabwe: An Analysis of Early Childhood Development Centers’ State of Readiness to Embrace the New Curriculum. » *Journal of African Studies and Development*, 12(3), 104-114. <https://academicjournals.org/journal/JASD/article-abstract/B6CIE8364942>.
- Dumitriu, P. 2018. *Strengthening Policy Research Uptake in the Context of the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations Joint Inspection Unit. https://www.unjiu.org/sites/www.unjiu.org/files/jiu_rep_2018_7_english_0.pdf.
- Dzamesi, F. E. et J.V. Heerden. 2020. « A Professional Development Programme for Implementing Indigenous Play-Based Pedagogy in Kindergarten Schools in Ghana. » *South African Journal of Education*, 40(3), 1-11. <https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/199791>.
- Ejuu, G. et V. Locoro. 28 août 2022. *The Inclusive Home-Based Early Learning Project. Second Interim Report*.

- Ejuu, G., M. Mulate et K. Chibwana. 1^{er} septembre 2022. *The Child-to-Child Project. First Interim Report.*
- Emig, C. 2000. *Research Brief: School Readiness: Helping Communities Get Children Ready for School and Schools Ready for Children*. Child Trends Inc. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444712.pdf>.
- Farley-Ripple, E., S. MacGregor et M. Mazal. 2023. *Knowledge Mobilization in the Production of Education Research: A Mixed Methods Study*. Centre for Research Use in Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED627980.pdf>.
- Fermín-González, M. et A. Echenique-Arginzones. 2022. « Early Childhood Education for Sustainability: An Assessment of the ERS-SDEC Scale (OMEP) in a Comparative Study of Chile–Venezuela. » *International Journal of Early Childhood* 54 : 93–118. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00315-0>.
- Freebairn, L., L. Rychetnik, J.A. Atkinson, P. Kelly, G. McDonnell, N. Roberts, C. Whittall et S. Redman. 2017. « Knowledge Mobilisation for Policy Development: Implementing Systems Approaches through Participatory Dynamic Simulation Modelling. » *Health Research Policy and Systems* 15 (83). <https://doi.org/10.1186/s12961-017-0245-1>.
- Gerde, H. K., L. Apol, L.E. Skibbe et C.M. Bucyanna. 2020. « Creating High-Quality Early Childhood Education in Rwanda: Teacher Dispositions, Child-Centred Play, And Culturally Relevant Materials. » *Early Child Development and Care* 190 (15), 2437–2448. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1578760>.
- GGI Insights. 2023. Early Childhood Development : The Crucial Role of Quality Education. Blogue. <https://www.graygroupintl.com/blog/early-childhood-development>.
- Grant, M. J. et A. Booth. 2009. « A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies. » *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>.
- Gray, M. et J. Tudball. 2002. *Family-Friendly Work Practices: Differences Within and Between Workplaces*. Australian Institute of Family Studies. https://aifs.gov.au/sites/default/files/publication-documents/gray1_0.pdf.
- Grindheim, L. T., Y. Bakken, K.H. Hauge et M.P. Heggen. 2019. « Early Childhood Education for Sustainability Through Contradicting and Overlapping Dimensions. » *ECNU Review of Education*, 2(4), 374–395. <https://doi.org/10.1177/2096531119893479>.

- Gronier, G. 2022. "Psychometric Analyses in the Transcultural Adaptation of Psychological Scales." *InTechOpen*. <https://www.intechopen.com/chapters/82725>.
- Gustafsson-Wright, E., K. Smith et S. Gardiner. 2017. Public–Private Partnerships in Early Childhood Development: The Role of Publicly Funded Private Provision. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/11/global-20161129-public-private-partnerships.pdf>.
- Haroz, E. E., J.K. Bass, C. Lee, L.K. Murray, C. Robinson et P. Bolton. 2014. « Adaptation and Testing of Psychosocial Assessment Instruments for Cross-Cultural Use: An Example from the Thailand Burma Border. » *BMC Psychology* 2 (31). <https://doi.org/10.1186/s40359-014-0031-6>.
- International Labour Office. 2004. *The “Family-Friendly” Workplace*. Conditions of Work and Employment Programme, Information Sheet No. WF-3. https://www.researchgate.net/publication/362633995_Gender_stereotypes_in_education_Policies_and_practices_to_address_gender_stereotyping_across_OECD_education_systems.
- Jones, S. 2022. « Storying Gender Equality in Northwest Uganda: Educators Develop Contextually and Culturally Responsive Stories in Professional Development Courses. » *Teaching and Teacher Education* 111 : 103600. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103600>.
- Kabue, M., A. Amina, D. Ssewanyana, V. Angwenyi, J. Marangu, E. Njoroge, E. Ombech, M. Mokaya, E. Obulemire, C. Mugo, T. Malti, G. Moran, M.-C. Martin, K. Proulx, K. Marfo, L. Zhang et S. Lye. 2022. « A Community Engagement Approach for an Integrated Early Childhood Development Intervention: A Case Study of an Urban Informal Settlement with Kenyans and Embedded Refugees. » *BMC Public Health*. 22. 711. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13185-x>.
- Kalinde, B., N. Sichula, C. Kaluba et R. Mambwe. 2022. *Scaling the School Readiness Initiative by Strengthening School and Community Capacities for the Adoption of Play Based Learning in Uganda and Zambia – SSRI Project Situational Analysis Report*. Université de Zambie.
- Kalinde, B., N. Sichula, R. Mambwe et C. Kaluba. 2024. « Cross-Country Document Analysis of Play-Based Learning in Early Childhood Education in Zambia and Beyond. » *Journal of Law and Social Sciences*, 5(4), pp. 1-20. <https://doi.org/10.53974/unza.jlss.5.4.1162>.

- Kaplan, G., S. Mart et I.H. Diken. 2022. « Transition to School Process of Children with Disadvantages : A Literature Review. » *Journal of Childhood, Education & Society*, 3(1), 28-47. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202231106>.
- Laterite. 2019. *Policy Brief: Factors and Drivers of Dropout and Repetition in Rwandan Schools*. <https://www.laterite.com/wp-content/uploads/2020/06/Dropout-and-Repetition-Policy-Brief.pdf>.
- Lillard, A. S., M.D. Lerner, E.J. Hopkins, R.A. Dore, E.D. Smith et C.M. Palmquist. 2013. « The Impact of Pretend Play on Children's Development : A Review of the Evidence. » *Psychological Bulletin* 139(1): 1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>.
- Margetts, K. 2014. "Transition and Adjustment to School." In Perry, B., Dockett, S., Petriwskyj, A. (eds) *Transitions to School - International Research, Policy and Practice. International Perspectives on Early Childhood Education and Development, Vol 9*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_6.
- Mathwasa, J. et L. Sibanda. 2021. « Inclusion in Early Childhood Development Settings: A Reality or an Oasis. » *Education in Childhood - IntechOpen*. <https://www.intechopen.com/chapters/78141>.
- McBrien, J. L. et O. Brussini. 2022. *Gender Stereotypes in Education: Policies and Practices to Address Gender Stereotyping across OECD Education Systems*. Document de travail sur l'éducation de l'OCDE 271. https://www.researchgate.net/publication/362633995_Gender_stereotypes_in_education_Policies_and_practices_to_address_gender_stereotyping_across_OECD_education_systems.
- McCoy, D. C., J. Cuartas, J. Behrman, C. Cappa, J. Heymann, F. López Bóo, C. Lu, A. Raikes, L. Richter, A. Stein et G. Fink. 2021. « Global Estimates of the Implications of COVID-19-Related Preprimary School Closures for Children's Instructional Access, Development, Learning, and Economic Wellbeing. » *Child Development*, 92(5) : e883-e899. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13658>.
- McLean, R. et J. Gargani. (2019). *Scaling Impact: Innovation for the Public Good*. Routledge et CRDI.
- McLinden, M., P. Lynch, A. Soni, F. Kholowa, E. Kamchedzera, J. Mbukwa et M. Mankhwazi. 2018. "Supporting Children with Disabilities in Low- and Middle- Income Countries: Promoting Inclusive Practice within Community-Based Childcare Centres in Malawi through a Bioecological Systems Perspective." *International Journal of Early Childhood* 50, 159-174. 2018. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0223-y>.

- Mezu, P. 2023. "WHY Consider the Education of Children in Sub-Saharan Africa?" *Impact the Child Newsletter*, Issue 4. <https://www.linkedin.com/pulse/why-consider-education-children-sub-saharan-africa-patricia-mezu>.
- Milteer, R. et K. R. Ginsburg. 2012. "The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty." *Pediatrics* 129 (1): 1-10. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953>.
- Mount-Cors, M., J. Gay et R. Diop. 2020. « Towards a Radical Transformation: Promoting Gender Equality When Children Start School. » *Current Issues in Comparative Education*, 22 (1), 23-38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1274536.pdf>.
- Munoz-Chereau, B., L. Ang, I. Dockrell, L. Outhwaite et C. Heffernan. 2021. « Measuring Early Child Development Across Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review. » *Journal of Early Childhood Research* 19(4), 443-470. <https://doi.org/10.1177/1476718X211020031>.
- Musemakweli, A., M. Schreiner, I. Flink, A. Hodulk et M. Tusiime. (30 septembre 2023). *Gender Responsive Education and Transformation : Early Childhood Education Through Play for Scale in Mozambique and Rwanda (GREAT-ECE). First semi-annual report*. Three Stones International Rwanda.
- Mwaipopo, C., T. Maundeni, G. Seetso et G. Jacques. 2021. « Challenges in the Provision of Early Childhood Care and Education Services in Rural Areas of Botswana. » *African Educational Research Journal* 9(3), 753-761. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1324076.pdf>.
- Nafungo, J. août 2023. *Les bénéficiaires des subventions du KIX portant sur l'éducation de la petite enfance (EPE) se réunissent à la conférence de l'Afrique australe*. Blogue du GPE KIX. <https://www.gpekix.org/fr/blogue/les-beneficiaires-des-subventions-du-kix-portant-sur-leducation-de-la-petite-enfance-epe-se>.
- Nakajima, N., A. Hasan, H. Jung, A. Kinnell, A. Maika et M. Pradhan. 2021. "Built to Last: Sustainability of Early Childhood Education Services in Rural Indonesia." *The Journal of Development Studies* 57 (10), 1593-1612. <https://doi.org/10.1080/00220388.2021.1873283>.
- Nampijja, M., S. Onyango, K. Okelo, R. Muendo, M. Mutisya, S. Muyingo, F. Sipalla, E. Kimani-Murage, G.E. Owino, P. Falope, T. Ojo, S. Salama, A. Panyi, Y. Oluwatosin, N. Jatta, H.B. Traore, A. Jadama, H. Jawara, M. Abiero, P. Kitsao-Wekulo, C. Baldeh et L. Okengo. Octobre 2022. *Strengthening the Capacity of Teachers for Play-Based Learning in Sub-Saharan Africa: A Scoping Review Report*. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/strengthening-capacity-play-based-learning-sub-saharan-africa-scoping-review>.

National Population Commission (Nigeria) et Research Triangle Institute (RTI) International. 2016. *2015 Nigeria Education Data Survey Education Profile*. Washington, DC : United States Agency for International Development.

Neuman, M. J. et S. Powers. 2022. « Political Prioritization of Early Childhood Education During the COVID-19 Pandemic: A Comparative Policy Analysis of Low- and Middle-Income Countries. » *Early Childhood Research Quarterly* (60): 287-297. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200622000126?via%3Dihub>.

Ng, J. 2014. The Impact of Children's Learning During a Curriculum Reform in Singapore. *International Research in Early Childhood Education*, 5 (1), 11- 26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150989.pdf>.

Nyaundi, L. 2021. "Concern Over Shrinking Number of Nursery Teachers." *The Star*, 21 octobre 2021. <https://www.the-star.co.ke/news/2021-10-21-concern-over-shrinking-number-of-nursery-teachers/>.

Okengo, L, P. Kitsao-Wekulo et C. Baldeh. Octobre 2022. *Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce grâce à un renforcement des capacités d'apprentissage par le jeu : données probantes du Nigéria, de la Gambie et du Kenya. Premier rapport intérimaire*. Réseau africain pour la petite enfance.

Okengo, L, P. Kitsao-Wekulo et C. Baldeh. 28 février 2023. *Promouvoir des résultats positifs en matière d'apprentissage précoce grâce à un renforcement des capacités d'apprentissage par le jeu : données probantes du Nigéria, de la Gambie et du Kenya. Deuxième rapport intérimaire*. Réseau africain pour la petite enfance.

Olusanya, B. O., S. Gulati, B.D. Berman, M. Hadders-Algra, A.N. Williams, T. Smythe, N. Y. Boo et Global Research on Developmental Disabilities Collaborators (GRDDC). 2023. « Global Leadership Is Needed to Optimize Early Childhood Development for Children with Disabilities. » *Nature Medicine*, 29(5), 1056-1060. <https://doi.org/10.1038/s41591-023-02291-x>.

Omoding, M.A. 2021. « Early Childhood Development Support Systems, Community Participation and Sustainability of Community Centres in Central Region. » Mémoire de maîtrise. School of Psychology, Université Makerere, Ouganda. <http://makir.mak.ac.ug/handle/10570/8539>.

- Onyango, S., P. Otuate, L. Oloo, M. Nampijja, N. Langat, C. Waweru- Mwangi et P. Kitsao-Wekulo. 2023. *Strengthening the Capacity of Teachers on Play-Based Learning in Sub-Saharan Africa: Evidence from Kenya: Baseline Report*. African Population and Health Research Center. <https://aphrc.org/publication/strengthening-the-capacity-of-teachers-on-play-based-learning-in-sub-saharan-africa/>,
- Opiyo, R. A., G. Bjuu, B.J. Ouda, N. E. Mabele, D. Sorhe, M. Waswa, G. Khaseyi, V. Awuor, I. Lumiti et H. Luembo. 2022. « Caregivers' Knowledge, Attitude and Practices for Inclusive Home-Based Childcare and Education in Kenya. » *IOSR Journal of Humanities and Social Science* 27 (1), 50–62. <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.27-Issue1/Ser-7/H2701075062.pdf>.
- Oppong, S. 2015. "Psychology in the Service of Public Policy and Development Planning: The Case of Ghana." *Africanus*, 45 (1), 42–61. <https://doi.org/10.25159/0304-615X/254>.
- Oppong, S. 2017. "Contextualizing Psychological Testing in Ghana." *Psychologie a její kontextu (Psychology & Its Contexts)* 8 (1), 3–17. https://psychkont.osu.cz/fulltext/2017/2017_1_1_Oppong-T.pdf.
- Oppong, S. 2020. "Raising a New Generation in a Postcolonial Era Through Decolonised Early Childhood Development and Care Services." *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23 (2), 182–197. <https://doi.org/10.1177/1463949120970238>.
- Oppong, S. 2023. "Promoting Global ECD Top-Down and Bottom-Up." *Ethos*, 51 (3), 321–325. <https://doi.org/10.1111/etho.12393>.
- Oppong, S., R. Appiah, G. Hapunda et J.G. Kheswa. 2023. "Editorial : Contextualising Psychological Assessment in Africa: COVID-19 and Beyond." *Frontiers in Psychology* 14: 1150387. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1150387>.
- Oppong, S., K.O. Asante et A. Anum. 2022. « Psychological Assessment in West Africa. » In *International Histories of Psychological Assessment*, éd. S. Laher. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108755078.005>.
- Oppong, S. et S. Strader. 2022. *Interventions that Matter Start with Local Cultures: Issues and Strategies in Early Childhood Care and Education Interventions in Africa*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12651.82722/1>.
- Pérez-Escamilla, R., V. Cavallera, M. Tomlinson et T. Dua. 2017. « Scaling Up Integrated Early Childhood Development Programs: Lessons from Four Countries. » *Child: Care, Health and Development*, 44(1) : 50–61. <https://doi.org/10.1111/cch.12480>.

- Pettigrew, T. F. 1998. "Intergroup Contact Theory." *Annual Review of Psychology* 49, 65–85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>.
- Plan International. Février 2022 *Adapter, tester et mettre à l'échelle un modèle éprouvé d'enseignement préscolaire d'été au Cambodge, au Laos et en Tanzanie. Premier rapport intérimaire.*
- Plessis, C. 2021. « Early Childhood Development Teachers to Move to Basic Education Department from April Next Year. » *Mail and Guardian*, 1^{er} juillet 2021. <https://mg.co.za/education/2021-07-01-early-childhood-development-teachers-to-move-to-basic-education-department-from-april-next-year/>.
- Ponce Gea, A.I. et F.J. Serrano Pastor. 2022. « The Cultural Element in the Adaptation of a Test: Proposals and Reflections on Internal and External Influences. » *Education Sciences* 12(5) : 291. <https://doi.org/10.3390/educsci12050291>.
- Psaki, S., N. Haberland, B. Mensch, L. Woyczyński et E. Chuang. 2022. « Policies and Interventions to Remove Gender-Related Barriers to Girls' School Participation and Learning in Low-And Middle-Income Countries: A Systematic Review of the Evidence. » *Campbell Systematic Reviews* 12: e1207. <https://doi.org/10.1002/csr.1207>.
- Puccioni, J., E.R. Baker et J.M. Froiland. 2019. "Academic Socialization and the Transition to Kindergarten: Parental Beliefs About School Readiness and Involvement. *Infant and Child Development*, 28 (6) : e2154. <https://doi.org/10.1002/icd.2154>.
- Raikes, A., N. Rao, H. Yoshikawa, C. Cohrssen, J. Behrman, C. Cappa, A. Devercelli, F. Lopez Boo, D. McCoy et L. Richter. « Global Tracking of Access and Quality in Early Childhood Care and Education. » *International Journal of Child Care and Education Policy*, 17(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00116-5>.
- Rakhmawati, N.I.S., M.D. Widayanti, A.N. Ramadan et R. Hasibuan. 2022. « Using Books in Early Childhood to Prevent the Assumption of Traditional Gender Roles. » *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21 (4), 220-239. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.13>.
- Ramirez, R. et Kenyon, K. F. 2019. *Promoting Family-Friendly Workplace Policies and Practices*. First 5la and Los Angeles Area Chamber of Commerce. https://firstfivelake.org/ws/media-library/0015a11ad1374d4d95097c59cd4fa74f/work-life-harmony-report-2019_606.pdf.
- Rapley, T. 2007. *Doing Conversation, Discourse, and Document Analysis*. Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849208901>.

- Rasheed, M.A., I. Kvestad, F. Shaheen, U. Memon et T.A. Strand. 2023. « The Predictive Validity of Bayley Scales of Infant and Toddler Development-III At 2 Years for Later General Abilities: Findings from a Rural, Disadvantaged Cohort in Pakistan. » *PLOS Glob Public Health* 3(1): e0001485. <https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0001485>.
- Ravindran, T.K.S., A.R. Ippolito, G. Atiim et M. Remme. 2021. « Institutional Gender Mainstreaming in Health in UN Agencies: Promising Strategies and Ongoing Challenges. » *Global Public Health*, 17(8), 1551–1563. <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1941183>.
- Results for Development Institute. 2016. *Financing Early Childhood Development: An Analysis of International and Domestic Sources in Low- and Middle-Income Countries, Volume 1*. Background paper prepared for the International Commission on Financing Global Education Opportunity. <https://report.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/11/Financing-ECD-Volume-I.pdf>.
- Richter, L.M., B. Daelmans, J. Lombardi, J. Heymann, F. I. Boo, J. R. Behrman, C. Lu, E.J.E. Lucas, R. Perez-Escamilla, T. Dua, Z.A. Bhutta, K. Stenberg, P. Gertler et L.G. Darmstadt. 2016. “Investing in the Foundation of Sustainable Development: Pathways to Scale Up for Early Childhood Development.” *The Lancet Series, Advancing Early Childhood Development: From Science to Scale*, 389(10064), 103–118. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31698-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31698-1).
- Rudolph, N. 2017. “Hierarchies of Knowledge, Incommensurabilities and Silences in South African ECD Policy: Whose Knowledge Counts? *Journal of Pedagogy* 8(1) : 77–98. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0004>.
- Scheidecker, G. 2023. “Parents, Caregivers, and Peers : Patterns of Complementarity in the Social World of Children in Rural Madagascar.” *Current Anthropology*, 64 (3). <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/725037>.
- Scheidecker, G., N. Chaudhary, S. Oppong, B. Röttger-Rössler et H. Keller. 2022. « Different is not Deficient: Respecting Diversity in Early Childhood Development. » *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 6 (12): E24–E25. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00277-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00277-2).
- Scheidecker, G., S. Oppong, N. Chaudhary et H. Keller. 2021. « How Overstated Scientific Claims Undermine Ethical Principles in Parenting Interventions. » *BMJ Global Health*, 6 (9). <http://dx.doi.org/10.1136/bmjgh-2021-007323>.

- Scheidecker, G., B. Tekola, M. Rasheed, S. Oppong, F. Mezzenzana, H. Keller et N. Chaudhary. 2024. "Ending Epistemic Exclusion: Toward a Truly Global Science and Practice of Early Childhood Development." *The Lancet. Child & Adolescent Health* 8(1): P3–5. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(23\)00292-4](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(23)00292-4).
- Shallwani, S., A. Abubakar et M. Kachama. 2018. « The Quality of Learning and Care at Community-Based Early Childhood Development Centers in Malawi. » *Global Education Review*, 5 (2). 28–46. <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/402>.
- Sonter, L. J. et S. Kemp. 2021. « Connecting the UNESCO Sustainable Development Goals with Australian Early Childhood Education Policy to Transform Practice. » *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 9(1), 11–25. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1324255.pdf>.
- Spier, E., P. Oburu et H. Yoshikawa. 2018. *Quality And Equitable Access Grounded in Local Knowledge : Bringing Pre-Primary Education to Scale*. UNICEF. https://www.unicef.org/esa/media/631/file/EducationThinkPieces_2_Pre-Primary.pdf.
- Statistics Botswana. 2018. *Statistical Year Book 2016*. <https://www.statsbots.org.bw/sites/default/files/publications/Statistical%20Year%20Book%202016.pdf>.
- Statistics Botswana. 2021. *Primary School Stats Brief 2017*. <https://www.statsbots.org.bw/sites/default/files/publications/Primary%20School%20Stats%20Brief%20%202017.pdf>.
- Tafirenyika, J., S. Mhizha et G. Ejuu. 2023. "Building Inclusive Early Learning Environments for Children with a Disability in Low-Resource Settings: Insights into Challenges and Opportunities from Rural Zimbabwe." *Frontiers in Education* 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1029076>.
- Tricco, A.C., E. Lillie, W. Zarin, K. K. O'Brien, H. Colquhoun, D. Levac, D. Moher, M. Peters, T. Horsley, L. Weeks, S. Hempel, E. A. Akl, C. Chang, J. McGowan, L. Stewart, L. Hartling, A. Aldcroft, M.G. Wilson, C. Garrity, S. Lewin... et S.E. Straus. 2018. « PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. » *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>.
- Tricco, A.C., E. Lillie, W. Zarin, K. O'Brien, H. Colquhoun, M. Kastner, D. Levac, C. Ng, J.P. Sharpe, K. Wilson, M. Kenny, R. Warren, C. Wilson, H.T. Stelfox et S.E. Straus. 2016. « A Scoping Review on the Conduct and Reporting of Scoping Reviews. » *BMC Medical Research Methodology* 16(15). <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0116-4>.
- UNESCO. 2011. *Summary of Progress Towards Education for All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191664>.

UNESCO. 2016. *Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2023*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300>.

UNESCO. 2021. *Stratégie de partenariat mondial pour la petite enfance 2021-2030*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380077_fre.locale=fr.

UNESCO. 2022. *Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transformation Early Childhood Care and Education*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Tashkent%20Declaration_ECCE_Nov2022_EN_0.pdf.

UNESCO. (sans date). « Taux brut de scolarisation ». <https://uis.unesco.org/fr/glossary>.
Repéré le 4 septembre 2024.

UNICEF. 2005. *Planification des politiques pour le développement de la petite enfance : lignes directrices pour l'action*. Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale (Sénégal). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139545_fre.locale=fr.

UNICEF. 2014. Early Childhood Development : A Statistical Snapshot. https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/ECD_Brochure_2014_197.pdf.

UNICEF. 2020. *La riposte à la COVID-19 : Rapport annuel de l'UNICEF 2020*. <https://www.unicef.org/media/100951/file/UNICEF%20Annual%20Report%202020.pdf>.

UNICEF. 2021. *Zimbabwe Education Fact Sheets : 2021*. MICS-EAGLE/GPE KIX. <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/12/Zimbabwe-MICS-EAGLE-Education-fact-sheets-2021.pdf>.

UNICEF. 2022a. *ECE Accelerator Toolkit: Advancing Pre-Primary Education in Sierra Leone*. <https://www.gpekix.org/fr/node/901>.

UNICEF. 2022 b, 30 juin. *Intégration de l'éducation de la petite enfance dans la planification sectorielle. Deuxième rapport d'étape*.

UNICEF. juillet 2023. *Education Case Study, South Sudan: Positioning Early Childhood Education in Education Sector Plans Within the Context of a Humanitarian Crisis*. <https://www.unicef.org/southsudan/media/11021/file/UNICEF%20Education%20case%20study%202023.pdf>.

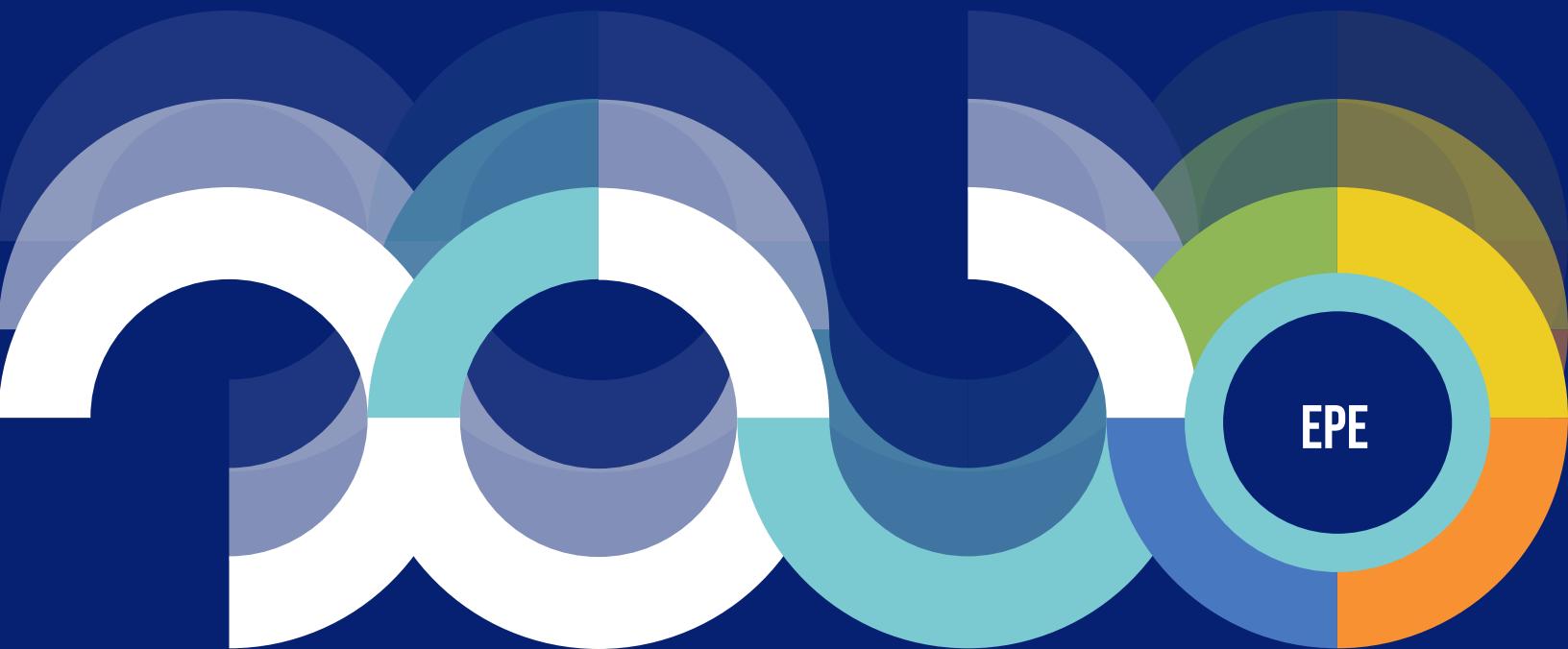
UNICEF et UNESCO. 2020. *Republic of Sierra Leone : Education Sector Analysis – Assessing the Enabling Environment for Gender Equality*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375434/PDF/375434eng.pdf.multi>.

- Université de Gambie. 2022. *Baseline Study on Play-Based Curriculum Introduction in The Gambia*. Université de Gambie. Consortium de l'Université de Zambie. 2022. *Field Based Understanding of the School Readiness Initiative Implemented by the Zambia Open Community Schools*.
- Vyas, L., F. Cheung, H.Y. Ngo et K.L. Chou. 2022. « Family-Friendly Policies: Extrapolating a Pathway Towards Better Work Attitudes and Work Behaviors in Hong Kong. » *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12575. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912575>.
- Weldemariam, K., A. Chan, I. Engdahl, I.P. Samuelsson, T.C. Katiba, T. Habte et R. Muchanga. 2022. « Care and Social Sustainability in Early Childhood Education : Transnational Perspectives. » *Sustainability*, 14(9), 4952. <http://dx.doi.org/10.3390/su14094952>.
- Wills, G. et J.K. Mistry. 2021. « Supply-Side and Demand-Side Approaches to Financing Early Childhood Care and Education in South Africa. » 2021. *Ilifa Labantwana & Resep ECD Working Paper Series*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4331502
- Worton, S. K., C. Loomis, S.M. Pancer, G. Nelson et R. DeV. Peters. 2017. « Evidence to Impact : A Community Knowledge Mobilisation Evaluation Framework. » *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement* 10 : 121-142. <http://dx.doi.org/10.5130/ijcre.v10i1.5202>.
- Xia, X., R. K. Hackett et L. Webster. 2019. « Chinese Parental Involvement and Children's School Readiness: The Moderating Role of Parenting Style. » *Early Education and Development*, 31(2), 250-268. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1643439>.
- Yıldız, T. G., N. Öztürk, T.İ. İyi, N. Aşkar, Ç.B. Bal, S. Karabekmez et Ş. Höl. 2021. « Education for Sustainability in Early Childhood Education: A Systematic Review. » *Environmental Education Research* 27 (6): 796-820. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1896680>.
- Zaki, H. M. (2013). « The Effects of Culturally Relevant Early Childhood Development (ECD) on Gender Relations and Women Empowerment. » Mémoire de maîtrise. Université américaine du Caire. <https://fount.aucegypt.edu/etds/1419/>.



Nous contacter :
kix@idrc.ca

Pour plus d'informations :
www.gpekix.org/fr



EPE