



RESEARCH TECHNICAL ASSISTANCE CENTER

Décembre 2021

# La Garde et l'Éducation à la Petite Enfance & Systèmes d'Assurance Qualité en Afrique

ABBIE RAIKES, REBECCA SAYRE, JEM HIENZEL-NELSON ALVARENGA LIMA

Le Centre d'assistance technique à la recherche (RTAC) a été créé grâce au soutien du peuple américain par le biais de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID) en vertu du contrat n° 7200AA18C00057. Ce rapport a été produit par ECD Measure, sous la seule responsabilité du RTAC et du NORC de l'Université de Chicago, et ne reflète pas nécessairement les vues de l'USAID ou du gouvernement américain.

## Remerciements

Ce rapport a été produit dans le cadre du Consortium d'Evidence, Ensemble pour la Petite Enfance (Together for Early Childhood Evidence Consortium) soutenu par l'Agence des États-Unis pour le Développement International (United States Agency for International Development, USAID) dans le cadre du Centre d'Assistance des Recherches Techniques (Research Technical Assistance Center, RTAC). Les auteurs remercient leurs collègues de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (Association for the Development of Education in Africa, ADEA) pour leur direction éclairée et la facilitation de notre enquête auprès des représentants ministériels. En particulier, nous aimerons remercier Albert Nsengiyumva (Secrétaire Exécutif, ADEA), Maya Soonarane (Responsable du Nœud de Qualité Internationale pour le Développement dans la Petite Enfance (Inter-Country Quality Node for Early Childhood Development)), Shem Okore Bodo (Agent Principal de Programmes, ADEA), Helene Charpentier (Officier Supérieur de Projets, ADEA), et Mamy Razafimahatratra (Responsable Informatique, ADEA). Nous sommes également reconnaissants à Kate Anderson et à son équipe chez Unbounded Associates pour leur partenariat dans l'Evidence, Ensemble pour la Petite Enfance (Together for Early Childhood Evidence Consortium). Nous aimerons remercier aussi les points focaux des pays qui ont répondu anonymement à l'enquête pour leur contribution, ainsi que tous les participants à la table ronde de septembre 2021 sur les systèmes d'assurance qualité co-organisée par l'ADEA et l'Evidence, Ensemble pour la Petite Enfance (Together for Early Childhood Evidence). Merci à Shirley Choppy (PDG, Institut pour le Développement de la Petite Enfance, Seychelles) et Abdeljalil Benzouina (Directeur du Central Pre-School Education Unit au Ministère de l'Éducation (l'Unité Centrale de l'Éducation Préscolaire), Maroc), le pays duquel les aperçus d'QAS (Systèmes de l'Assurance Qualité) sont présentés dans les études de cas de ce rapport. Nous remercions Marc DeFrancis pour son soutien éditorial à ce rapport. Enfin, nous tenons à remercier Koli Banik (Conseillère principale en éducation, USAID Bureau d'Afrique) pour sa supervision technique du consortium d'Evidence, Ensemble pour la Petite Enfance (Together for Early Childhood Evidence).

## ECD Measure

ECD Measure aide à améliorer la vie des jeunes enfants du monde entier grâce aux données. Nous soutenons les professionnels, les gouvernements, les organisations à but non lucratif et les chercheurs avec des outils, des ressources et des connexions pour utiliser les données afin d'assurer des soins et une éducation de la petite enfance de qualité pour tous. ECD Measure réunit le consortium d'Evidence, Ensemble pour la Petite Enfance (Together for Early Childhood Evidence), soutenu par l'USAID.

## Research Technical Assistance Center

Le Centre d'Assistance des Recherches Techniques (Research Technical Assistance Center) est un réseau de chercheurs universitaires générant des recherches opportunes pour l'USAID afin de promouvoir des politiques et des programmes fondés sur des preuves. Le projet est dirigé par NORC à l'Université de Chicago en partenariat avec l'Université d'Arizona State, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (Lima, Pérou), Davis Management Group, DevLab@Duke University, Forum One, l'Institute of International Education, le Notre Dame Pulte Institut pour le Développement Mondial (Institute for Global Development), Population Reference Bureau, le Resilient Africa Network de l'Université Makerere (Kampala, Ouganda), le United Negro College Fund, l'Université de Chicago et l'Université de l'Illinois à Chicago.

# Résumé

**Des soins et une éducation de la petite enfance de haute qualité peuvent avoir des effets positifs à long terme sur l'apprentissage et le bien-être des enfants.** Soutenus par des preuves scientifiques solides documentant la valeur de la garde et de l'éducation à la petite enfance (GEPE) pour soutenir le développement des jeunes enfants, de nombreux pays investissent dans l'offre de GEPE. Bien que de tels investissements puissent conduire à de meilleurs résultats pour les enfants, il est essentiel que les normes de qualité de base soient respectées. L'un des moyens d'assurer la qualité dans l'ensemble de la GEPE consiste à investir dans des systèmes d'assurance qualité.

**Ce rapport passe en revue l'état des systèmes de protection de la petite enfance et d'assurance qualité de l'éducation en Afrique.** Notre récente enquête auprès des ministères de l'Éducation de 14 pays d'Afrique subsaharienne a révélé ce qui suit.

- Dans la plupart des pays, certaines normes de qualité de la GEPE sont en place pour les établissements publics et privés. Cependant, les enseignants ne reçoivent pas toujours une formation sur les normes de qualité de la GEPE; seulement 25 pour cent des répondants à l'enquête ont indiqué que tous les enseignants de leur pays n'avaient pas été formés dans ce domaine.
- Dans la plupart des pays, les établissements de GEPE ont besoin d'être enregistrés. Cependant, seulement 50 pour cent des répondants au sondage ont un registre complet des écoles maternelles publiques et seulement 18 pour cent ont un registre complet des écoles maternelles privées.
- La compétence exacte des agences d'assurance qualité et les rôles des agents d'assurance qualité varient selon les pays. En général, les établissements publics de GEPE gérés par le gouvernement sont mieux surveillés que les établissements privés. Alors que la santé et la sécurité ont tendance à être les aspects les plus fréquemment surveillés, de nombreux agents surveillent également l'accès des enfants au matériel et les interactions entre les enseignants et les enfants.
- Après la collection des données de surveillance de la GEPE des établissements de GEPE, elles sont utilisées ou partagées par les systèmes d'assurance qualité (SAQ) de diverses manières. Le retour d'information aux écoles pour améliorer la qualité de la GEPE est la manière la plus courante d'utiliser les données de suivi, bien que le retour d'information ne puisse pas être envoyé directement aux enseignants. Avec le retour d'information, des autres utilisations des données sont incluses, y compris des visites de suivi, l'inclusion de données dans une base de données ou un rapport national et l'enregistrement des écoles.
- Quand les normes ne sont pas respectées, une série de conséquences suivent selon des différents SAQ, notamment des visites de suivi, un soutien personnalisé aux écoles et le transfert ou le redéploiement des directeurs d'école. Certains pays pénalisent également les écoles et les enseignants pour leurs mauvais résultats en partageant publiquement des informations sur ces écoles, en émettant des lettres d'avertissement aux écoles, en appliquant des sanctions disciplinaires ou en fermant des écoles.
- Les pays utilisent divers mécanismes pour améliorer la qualité des enseignants et des écoles. Ces mesures comprennent le déplacement des enseignants vers les écoles les plus défavorisées, la fourniture d'une formation continue ou d'un mentorat supplémentaire, l'offre de matériel scolaire,

des bourses scolaires ou une rémunération au mérite pour les enseignants, la remise de distinctions aux écoles et l'invitation aux parents de voir des bonnes écoles.

### **Les observations courantes des parties prenantes dans les systèmes d'assurance qualité des soins et de l'éducation de la petite enfance en Afrique comprennent :**

- L'investissement dans les enseignants est une priorité absolue dans presque tous les pays, car ils sont la pierre angulaire de l'établissement d'une GEPE de qualité.
- Il existe un besoin pour des meilleurs systèmes de données, y compris la collection régulière de données et l'utilisation de ces données pour une prise de décision éclairée.
- Les ressources limitées des systèmes de GEPE constituent un défi à l'investissement dans le SAQ.
- La création de synergies dans des pays et dans toute la région peut renforcer les efforts de promotion et de mobilisation des ressources pour améliorer la qualité de la GEPE à travers l'Afrique.

### **Nous présentons plusieurs recommandations que les gouvernements et les partenaires peuvent prendre en considération pour poursuivre sur la lancée de la construction d'un SAQ solide et durable pour la GEPE.**

- La définition d'approches pour la mise en place d'un SAQ à travers les pays pourrait être une importante ressource partagée entre les pays.
- Bien que le suivi des établissements de GEPE privés puisse être difficile, y compris tous les établissements de GEPE - à la fois privés et publics, et les établissements pour les enfants de la naissance à trois ans ainsi que les enfants d'âge préscolaire - c'est un élément essentiel de la création d'établissements de haute qualité pour la petite enfance pour tous enfants. Les gouvernements devraient envisager des stratégies pour inclure tous les prestataires de GEPE dans le SAQ, y compris les prestataires privés de GEPE.
- En plus de fournir un retour d'information, les données issues du suivi peuvent être précieuses quand elles sont agrégées dans tous les établissements de GEPE. Les parties prenantes nationales, locales et scolaires sont idéalement capables d'utiliser des données agrégées pour améliorer la qualité de la GEPE.
- Dans les contextes où l'accès à la GEPE est déjà limité, les pays devraient envisager des stratégies pour aider à améliorer la qualité des établissements qui ne répondent pas aux normes sans pénaliser les établissements ou les fermer.
- Il peut être utile d'examiner de plus près les aspects de la qualité des classes de GEPE qui sont surveillés. Les agents d'assurance qualité ou les inspecteurs peuvent avoir besoin d'un renforcement des capacités sur la qualité adaptée à l'âge pour la GEPE.
- Des outils de suivi faciles à utiliser peuvent être développés ou adaptés pour capturer les éléments de qualité les plus importants, y compris les pédagogies basées sur le jeu.
- Les synergies dans des pays et dans toute la région peuvent aider à identifier et à diffuser des solutions innovantes.

# Table des Matières

Résumé.....	2
Table des Matières .....	4
Table des Chiffres.....	5
Table des Graphiques .....	5
Definitions Clés.....	6
Contexte.....	7
Sondage sur le Système d'Assurance Qualité des Services de Garde et de l'Éducation à la Petite Enfance .....	10
Existence de normes .....	10
Système de Surveillance.....	13
Assurance qualité .....	15
Études de cas .....	20
Maroc .....	20
Seychelles .....	20
Thèmes de discussion avec les parties prenantes en Afrique .....	24
Il est essentiel d'établir des cadres juridiques .....	24
Former et soutenir des enseignants de qualité sont au cœur de la qualité .....	24
La priorité de l'amélioration sur les mesures punitives .....	25
La construction de systèmes de données dans le cadre du SAQ peut générer des données pour éclairer la prise de décision .....	25
Les investissements SAQ sont en concurrence pour le financement limité de la GEPE .....	25
Les synergies au sein des pays et à travers la région aident à identifier et à diffuser des solutions innovantes .....	26
Recommandations: La voie à suivre .....	26
Sources.....	29

# Table des Chiffres

Tableau 1. Détails sur les normes de qualité existantes .....	11
Tableau 2. Services ou agences responsables du contrôle de la qualité de la GEPE.....	14
Tableau 3. Remarques au niveau de l'école : qui fournit les remarques et à qui est-ce qu'ils fournissent ces remarques ? (pour certains pays) .....	17

# Table des Graphiques

Figure 1. Formation sur les normes .....	12
Figure 2. Registres complets disponibles .....	13
Figure 3. Aspects inclus dans le suivi.....	15
Figure 4. Conséquences si les normes ne sont pas respectées.....	16
Figure 5. Utilisation des données.....	16
Figure 6. Mécanismes d'amélioration de la qualité .....	18

# Definitions Clés<sup>1</sup>

**La garde et l'éducation à la petite enfance / éducation de la petite enfance / éducation pré-primaire.** *La garde et l'éducation à la petite enfance (Early childhood care and education) (GEPE)* fait référence aux services qui soutiennent le développement des jeunes enfants, à travers une gamme de modalités de programme, y compris, mais sans s'y limiter, l'éducation préscolaire en milieu scolaire, l'éducation préscolaire communautaire et les programmes de soutien aux parents. La combinaison de programmes de GEPE disponibles varie selon le pays. La GEPE va au-delà de la préparation à l'école primaire, parce qu'elle aborde le développement holistique des besoins sociaux, émotionnels, cognitifs et physiques d'un enfant, de la naissance jusqu'au début de l'école primaire. *L'éducation de la petite enfance (EPE)* se réfère uniquement à l'éducation de la petite enfance, que ce soit dans un cadre formel ou informel. *L'éducation préscolaire (EPS)* fait spécifiquement référence aux programmes préscolaires formels en milieu scolaire avec un enseignement organisé.

**Qualité** dans l'EPE n'a pas de définition universelle. Cependant, certains éléments communs de la qualité peuvent être considérés en deux dimensions : la qualité du processus et la qualité de la structure:

**La qualité du processus** concerne la qualité des interactions entre les enfants et leurs enseignants ainsi qu'entre leurs pairs. La qualité du processus est souvent caractérisée par le degré de soutien émotionnel, d'engagement et d'échafaudage pour l'apprentissage fourni par les enseignants.

**La qualité structurelle** comprend les lois, politiques, réglementations et autres influences qui proviennent de l'extérieur de la salle de classe mais qui affectent la qualité des processus, y compris les qualifications des enseignants; mise à disposition d'espaces physiques et de fournitures pour la GEPE; et les attentes concernant le contenu des programmes de GEPE. Ces supports structurels aident à préparer le terrain pour les interactions entre les enseignants et les enfants (Cryer et al. 1999; Raikes, Neumann & Burton 2019).

**L'assurance qualité** est le processus de surveillance des établissements de GEPE pour évaluer et garantir la qualité des expériences des enfants (Raikes, Neumann & Burton 2019). Ceci est généralement entrepris par les gouvernements, au niveau national ou infranational. Pour contrôler la qualité des programmes de GEPE, un gouvernement doit d'abord établir des normes de qualité de service.

**Les normes de qualité des services** sont des directives gouvernementales sur les pratiques et les expériences auxquelles les enfants devraient être exposés dans les établissements de GEPE. D'autres normes, telles que les normes pour le personnel (y compris les types d'éducation et de formation dont ils ont besoin) et les programmes (les attentes de ce que les enfants apprennent) sont liées, mais elles sont différentes des normes de qualité de service (Raikes, Neumann & Burton 2019). Les normes de qualité des services sont le fondement d'un système d'assurance qualité, car elles décrivent les caractéristiques idéales des établissements de la petite enfance dans un pays et fournissent des directives que les établissements doivent respecter.

---

<sup>1</sup> Plusieurs définitions viennent de la [Guide on Early Childhood Education Quality Assurance Systems for Africa](#)

# Contexte

Une science solide démontre la valeur d'investir dans la garde et l'éducation à la petite enfance (GEPE) de qualité pour l'apprentissage ultérieur. Des environnements de qualité d'apprentissage précoce, y compris des espaces sûrs, des enseignants formés, l'accès à des jouets et du matériel d'apprentissage, ainsi que des programmes et une pédagogie basés sur le jeu, sont associés aux meilleurs résultats d'apprentissage pour les jeunes enfants (Anderson et al. 2017 ; Britto et al. 2017 ; Gove et al. 2017, Rao et al., 2017).

Même si l'accès à la GEPE a augmenté au cours de la dernière décennie, nous sommes maintenant confrontés au défi notable d'assurer une GEPE de qualité pour tous les enfants, en particulier compte tenu de l'impact négatif de COVID sur la GEPE et l'apprentissage des enfants plus largement. La mise à l'échelle de l'apprentissage de qualité commence par l'élaboration de normes de qualité pour la prestation de services de GEPE (UNICEF 2019) qui favorisent l'apprentissage par le jeu, qui met davantage l'accent sur l'apprentissage social et émotionnel, la créativité et les compétences psychomotrices (Jensen et al. 2019). Bien qu'il existe peu d'examen systématiques, les observations des parties prenantes indiquent que certains pays reconnaissent de plus en plus l'importance de l'apprentissage par le jeu et qu'ils ont intégré ces principes dans les normes de qualité, tandis que d'autres commencent le processus d'écriture ou de révision des normes (Anderson et al. 2017). La recherche a généré plusieurs interventions préscolaires qui intègrent l'apprentissage basé sur le jeu dans les environnements typiques de la GEPE et conduisent à des résultats positifs pour les enfants (par exemple, Tayari au Kenya ; voir Piper, Merseth & Ngaruiya 2018).

Même quand des normes existent et que des modèles d'interventions efficaces ont été développés, la mise à l'échelle de ces modèles dans les établissements de GEPE est difficile, en raison du manque de développement professionnel continu, des ressources inadéquates et des salles de classe surpeuplées ainsi que des systèmes très décentralisés (Yoshikawa et al. 2018). Et même quand des pratiques d'apprentissage précoce de qualité sont incluses dans les normes nationales d'apprentissage, des recherches menées dans plusieurs pays démontrent que la pédagogie basée sur le jeu, y compris l'utilisation de matériels pour faciliter l'apprentissage des jeunes enfants, permettant aux enfants la liberté d'explorer et l'utilisation de ressources riches et stimulantes pour la dialogue, n'est pas systématiquement mis en œuvre (Bidwell & Watine 2014; McCoy & Wolf 2018; Raikes et al. 2020)

Bien que le contenu et la conception du système d'assurance qualité (SAQ) de chaque pays puissent être uniques, un SAQ efficace est essentiel pour maintenir et améliorer des pratiques d'apprentissage précoce de qualité en (1) établissant clairement des normes de qualité ; (2) fournissant une formation et un soutien continus aux établissements de GEPE pour atteindre les normes de qualité ; et (3) surveillant les paramètres de GEPE afin de déterminer si les normes de qualité sont respectées, ajustant la formation et le soutien comme nécessaire afin d'améliorer l'adoption de pratiques de GEPE de qualité (par exemple, Yoshikawa et al. 2018 ; UNICEF 2019).

Le rôle du SAQ dans la promotion de la qualité de la GEPE a été bien documenté : les SAQ ont occupé une place prépondérante dans les efforts des pays aux hauts revenus pour améliorer la qualité de la GEPE (c.-à-d. OCDE 2015) et ils servent de fondement pour atteindre la qualité à grande échelle en créant des normes et des mécanismes d'amélioration de la qualité pour les prestataires publics et privés



de GEPE. Bien que les informations systématiques soient limitées, une étude récente de l'UNICEF suggère que certains pays peuvent avoir des normes de GEPE en place, mais pas de suivi, tandis que d'autres pays ont des outils de suivi mais n'ont pas mis à jour les normes. De manière critique, peu de pays disposent d'un suivi de routine et d'un soutien systématique pour former et aider les professionnels de la GEPE à adopter de nouvelles pratiques (Raikes, Neumann & Burton 2019). Dans certains cas, il peut ne pas y avoir d'inspecteurs du tout, et s'il y a des inspecteurs, ils peuvent ne pas être formés pour regarder au-delà de la conformité minimale en matière de santé/sécurité ou ils peuvent n'avoir que peu de temps et de ressources disponibles à consacrer à chaque site.

Les SAQ peuvent potentiellement jouer un rôle essentiel dans la promotion de la qualité de l'GEPE. Une première étape du SAQ consiste à définir la qualité, car une définition commune est nécessaire pour piloter les efforts d'amélioration de la qualité. Le processus de définition de la qualité, en particulier l'intégration des définitions de la qualité localement pertinentes dans les découvertes scientifiques sur les environnements qui favorisent le développement de l'enfant, est une partie importante de la construction d'une vision partagée de la qualité de la GEPE (Myers 2004), en particulier pour comprendre comment intégrer les idées tels que l'apprentissage basé sur le jeu de manière culturellement pertinente (Avornyo & Baker 2018). Une fois que les normes sont définies, il existe plusieurs voies possibles par lesquelles les SAQ pourraient viser à affecter la qualité, par exemple :

- Grâce à un coaching soutenu par le gouvernement pour les professionnels de la GEPE ;
- En concevant et en mettant en œuvre des outils de suivi de la qualité pour collecter régulièrement des données sur la qualité et l'accès à la GEPE pour cibler les établissements de GEPE ayant besoin d'un plus grand soutien ;
- En offrant des incitations aux établissements de GEPE qui adoptent des pratiques de qualité ;
- En pénalisant les établissements de GEPE qui ne répondent pas aux normes ; et
- En générant des évaluations gouvernementales accessibles au public des établissements d'GEPE pour encourager le passage à des établissements de GEPE de meilleure qualité.

Certains SAQ ont également commencé à intégrer des évaluations du développement et de l'apprentissage de l'enfant, de sorte qu'un SAQ peut également inclure le suivi de l'apprentissage des enfants et peut être utilisé pour déterminer si les établissements de GEPE satisfont aux normes. Cependant, tous les mécanismes SAQ ne sont pas aussi efficaces : par exemple, des recherches menées aux États-Unis ont suggéré que les incitations SAQ ont des résultats mitigés sur la qualité et les résultats des enfants (Elicker & Ruprecht 2019). Des impacts positifs ont été démontrés pour l'assistance technique sur site liée au SAQ aux États-Unis (Tang et al. 2020), tandis qu'une évaluation du système d'amélioration de la qualité du gouvernement colombien a démontré des impacts négatifs (Andrew et al. 2019).

Le SAQ peut jouer un rôle particulièrement important dans la promotion de l'égalité des sexes, de l'équité et de l'inclusion. Assurer une prestation de qualité dans tous les types de services est la pierre angulaire de l'équité, en commençant par des normes qui décrivent des pratiques équitables et inclusives et en poursuivant avec le développement et le suivi professionnels. Lorsque les outils de suivi sont conçus de manière appropriée pour inclure des informations sur les expériences des enfants en matière de GEPE en fonction du sexe, des besoins spéciaux et d'autres facteurs, les systèmes de suivi peuvent

saisir des données essentielles pour évaluer le rôle de la GEPE dans la promotion de l'équité et de l'inclusion.

À ce jour, peu de recherches ont porté sur le rôle du SAQ dans la mise à l'échelle de la GEPE de qualité en Afrique, où le contexte et les mécanismes d'amélioration de la qualité peuvent être différents qu'aux autres pays. Ce manque d'information a un coût élevé. Les ressources pour le SAQ sont souvent limitées (GPE 2019), ce qui nécessite un examen attentif des mécanismes les plus susceptibles de conduire à des changements dans la qualité de l'GEPE. Mais parce que si peu de preuves sont disponibles, il existe peu d'orientations pour les pays sur les voies possibles pour améliorer l'efficacité du SAQ de la GEPE.

Ce rapport commence à combler le manque de preuves existantes sur le SAQ de la GEPE en Afrique. Bien qu'il soit rarement étudié en tant que mécanisme permettant d'assurer la qualité de la GEPE à grande échelle, de nombreux pays africains ont mis en place certains éléments du SAQ. Nous examinons l'état du SAQ de GEPE en Afrique et explorons comment les pays peuvent continuer à renforcer leurs systèmes.

# Sondage sur le Système d'Assurance Qualité des Services de Garde et de l'Éducation à la Petite Enfance

Les informations systématiques qui sont disponibles sur l'état des systèmes d'assurance qualité de la garde et de l'éducation de la petite enfance (GEPE) en Afrique sont limitées. ECD Measure a récemment mené une enquête auprès des ministères de l'Éducation pour comprendre et recueillir des informations sur les normes de qualité existantes et les mécanismes d'assurance qualité dans leurs pays respectifs.

L'enquête a été distribuée par l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) aux ministères de l'éducation de 20 pays. Vingt-huit répondants de 14 pays ont répondu à l'enquête. Les pays ayant répondu étaient le Bénin, le Burkina Faso, la République centrafricaine, l'Eswatini, le Gabon, le Kenya, le Libéria, Madagascar, le Maroc, Maurice, les Seychelles, l'Afrique du Sud, le Togo et l'Ouganda. Les personnes interrogées comprenaient des ministres adjoints, des directeurs et des responsables des divisions/départements de GEPE dans les ministères, des commissaires à l'éducation de base, des responsables de l'inscription et de la professionnalisation des enseignants, des inspecteurs et des formateurs d'enseignants.

Bien que nous ayons reçu des réponses de tout le continent africain, ces résultats d'enquête ne proviennent pas d'un échantillon représentatif. De plus, dans de nombreux cas, plusieurs répondants ont répondu du même pays et les réponses ne correspondaient pas toujours directement les unes aux autres. Cela suggère que même au sein d'un même pays, il peut ne pas y avoir d'accord sur les caractéristiques des systèmes d'assurance qualité. Les résultats présentés ci-dessous résument les 28 réponses que nous avons reçues.

## Existence de normes

Les normes de qualité de la GEPE diffèrent des normes sur le développement et l'apprentissage des enfants, parfois appelées Normes d'Apprentissage et de Développement des Jeunes Enfants. Nous avons demandé aux répondants de l'enquête de nous dire s'ils avaient des normes de qualité pour la GEPE. Nous voulions savoir si des normes ont été établies, à quelles installations elles s'appliquent et si les enseignants ont accès aux normes et sont bien informés à leur sujet.

**Dans 13 des 14 pays, certaines norms de qualité de la GEPE ont été établies.** Soixante-dix-sept pour cent des répondants ont déclaré que les normes de qualité s'appliquent aux enfants âgés de trois à cinq ans (c'est-à-dire d'âge préscolaire), 35 % ont déclaré qu'elles s'appliquaient aux enfants de zéro à trois ans et 23 % ont déclaré qu'elles s'appliquaient également aux enfants de six ans et plus. Tous les répondants ont indiqué que des normes de qualité existent pour les établissements publics et privés, et pour la plupart (71 %) des pays, les mêmes normes s'appliquent aux établissements publics et privés. Cependant, 14 % des personnes interrogées ont indiqué qu'il existe des normes différentes pour les établissements publics et privés de GEPE (13 % n'ont pas répondu).

Le contenu des normes de qualité est essentiel pour garantir que les environnements d'apprentissage sont adaptés au développement des jeunes enfants. Le tableau I présente les détails des normes partagées par les répondants. Dans la plupart des cas, des normes de qualité existent mais ne sont pas accessibles au public en ligne.

Tableau I. Détails sur les normes de qualité existantes

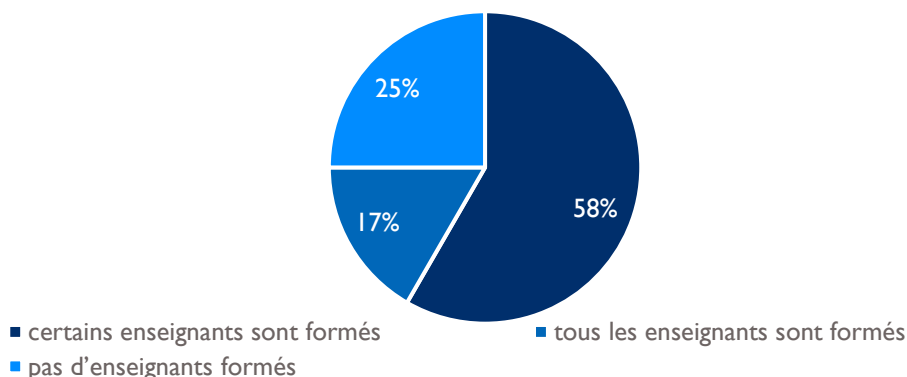
Pays	Normes de Qualité
Burkina Faso	Stratégie intégrée de renforcement de l'encadrement pédagogique (SIREP) et stratégie intégrée de formation continue des enseignants et des encadrants pédagogiques (SIFCEEP)
Gabon	la loi n° 10/84 portant définition et organisation générale de l'enseignement préscolaire ; Décret n°000081/PR/MASCNSSBE. Fixant les modalités d'application de la loi N° 10/84 du 30 juillet 1984 ; Loi N°21/2011 portant orientation générale de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche du 14 février 2012
Kenya	Les <a href="#">directives nationales relatives aux politiques d'éducation préscolaire</a> fournissent des normes de qualité sur : l'infrastructure, la manipulation des aliments, le ratio enseignant-enfants (classes régulières et spécialisées), les prestataires de services de l'école préscolaire, la gestion des enseignants, le programme et la pédagogie, l'enseignant de l'éducation préscolaire formation et assurance qualité. En plus des directives politiques, le Kenya dispose d'une évaluation basée sur le curriculum, de l'outil d'évaluation de la préparation à l'école au Kenya et de conceptions de curriculum basées sur les compétences.
Libéria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluation globale de l'environnement (GROW) se concentre sur l'environnement d'apprentissage physique (mesure de la qualité)</li> <li>• Norme d'apprentissage et de développement des jeunes enfants (ELDS) fournit des conseils sur les résultats d'apprentissage et de développement des enfants</li> <li>• Le cadre de développement professionnel pour l'enseignant de l'EPE se concentre sur les différents niveaux de développement de l'enseignant</li> <li>• Le programme national de la petite enfance fournit des conseils pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage aux écoles/centres</li> <li>• Le Protocole de protection de l'enfance inclusif et sensible au genre fournit des conseils axés sur le bien-être, la sécurité et la protection de l'enfant.</li> </ul>
Maroc	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadre du programme d'études de l'GEPE</li> <li>• Palette d'orientation et documents de référence pour les enfants d'âge préscolaire de 4 à 5 ans</li> </ul>

Seychelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il existe actuellement 10 normes pour les services de garde d'enfants à domicile, qui prennent la forme d'un règlement.</li> <li>• Des travaux sont en cours pour formuler une réglementation basée sur un cadre de normes nationales pour les services en centre. Ceux-ci sont actuellement sous forme de projet, comprenant 12 domaines : dotation en personnel, 2 administrateurs, formation, planification et développement physiques, infrastructure, sécurité, santé publique, santé de l'enfant, nutrition, droits et protection de l'enfant, apprentissage et interaction précoces, engagement communautaire.</li> </ul>
Afrique du Sud	Il existe des normes de qualité en matière d'infrastructure et de sécurité, ainsi que des normes de qualification des praticiens. Cependant, il n'existe pas encore de normes de qualité relatives à un enseignement de qualité et aux résultats d'apprentissage attendus.
Togo	Des normes de qualité sont fixées au niveau régional. Des comités régionaux veillent au respect des normes d'infrastructures et des conditions d'accès des enfants.
Ouganda	Normes d'apprentissage et de développement des jeunes enfants du ministère de l'Éducation et des Sports pour les enfants de 3 à 5 ans

**La définition de normes de qualité n'est que la première étape de la mise en place d'un système d'assurance qualité ; il doit également y avoir des mécanismes pour sensibiliser les enseignants et les écoles sur les normes de qualité.** Quarante-six pour cent des répondants à l'enquête ont indiqué que les normes de qualité ont été partagées avec tous les enseignants et écoles ; 36 pour cent ont indiqué qu'ils ont été partagés, mais pas avec tous les établissements de GEPE ; et 4 pour cent ont indiqué que les normes n'avaient pas été partagées. Parmi ceux qui ont déclaré qu'il existait des normes, seulement 25 pour cent ont indiqué que tous les enseignants ont accès aux normes et ont reçu une formation ; 58 pour cent ont indiqué que certains enseignants ont reçu une formation sur les normes, et 17 pour cent ont indiqué qu'aucun enseignant n'a été formé (figure 1).

Figure 1. Formation sur les normes

Existe-t-il une formation sur les normes ?

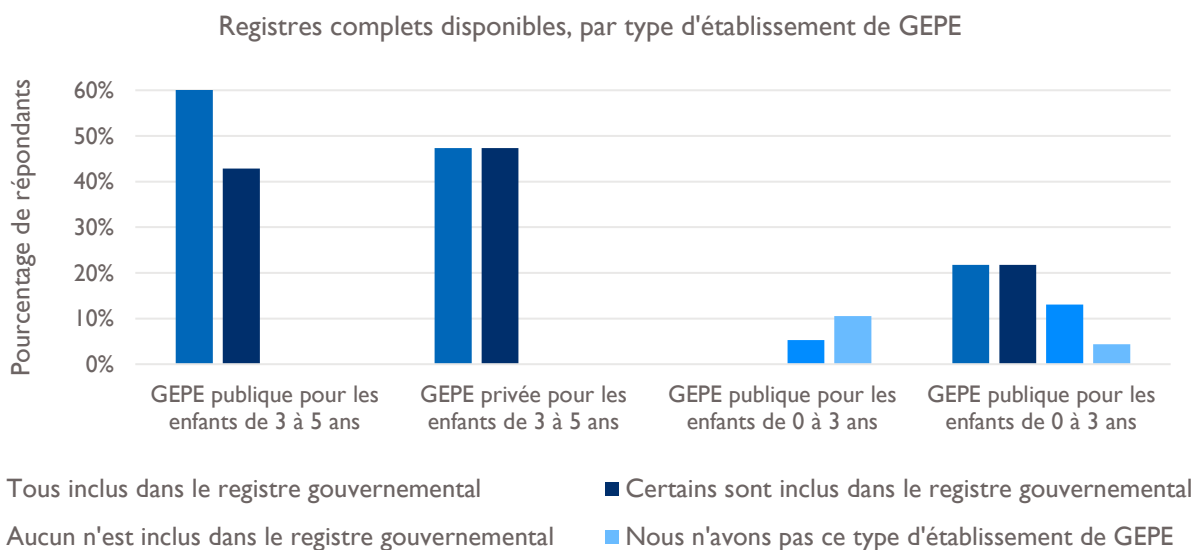


## Système de Surveillance

En plus de l'existence de normes, il est important de comprendre la capacité d'un pays à surveiller les normes. Des systèmes de suivi efficaces disposent d'un registre de tous les établissements de GEPE, d'agents/inspecteurs d'assurance qualité qui ont la capacité et le temps de contrôler les établissements de leur portée, et un système pour saisir des informations de qualité et fournir des commentaires. Nous avons demandé aux répondants à l'enquête de partager comment leurs gouvernements surveillent les normes de qualité existantes.

**Avoir un registre de fournisseurs est un élément constitutif d'un système de surveillance qui fonctionne bien.** Soixante et onze pour cent des personnes interrogées ont indiqué que les établissements de GEPE dans leur pays doivent être enregistrés. Lorsqu'on leur a demandé si le gouvernement disposait d'une liste complète des différents types d'établissements de GEPE, 50 pour cent des personnes interrogées ont déclaré disposer d'un registre complet des établissements préscolaires publics ; 18 pour cent avaient un registre complet des écoles maternelles privées ; 18 pour cent disposaient d'un registre complet des établissements privés pour les enfants de 0 à 3 ans ; et personne n'a signalé un registre complet des établissements publics pour les enfants âgés de 0 à 3 ans (figure 2.)

Figure 2. Registres complets disponibles



**La plupart des pays ont mis en place certains éléments d'un système de surveillance pour leurs installations de GEPE.** Soixante-quinze pour cent des répondants à l'enquête ont déclaré disposer d'un système de suivi de la GEPE. Le tableau 2 présente des exemples de départements ou d'agences au sein du gouvernement qui sont chargés de surveiller la qualité de la GEPE.

**La portée/compétence exacte des agences d'assurance qualité et des agents d'assurance qualité (ou inspecteurs, contrôleurs, etc.) varie selon les pays.** La charge de travail des agents d'assurance qualité/inspecteurs varie selon les pays. Vingt-neuf pour cent des personnes interrogées ont indiqué que chaque responsable de l'assurance qualité dans leur pays a plus de 20 établissements de

GEPE à visiter par mois. Vingt-cinq pour cent des répondants ont indiqué que chaque agent d'assurance qualité a moins de 10 établissements à visiter sur une base mensuelle. La personne qui visite les salles de classe et contrôle la qualité varie également selon le pays et le type d'établissement de GEPE. Dans les lieux publics, cela peut inclure des représentants du gouvernement, des directeurs d'école, des agents/conseillers en éducation, des responsables de la santé publique, des chefs de zones administratives éducatives, des dirigeants communautaires et/ou des parents. Dans les établissements de GEPE privés ou communautaires, cela peut également inclure les dirigeants de l'église ou de la communauté.

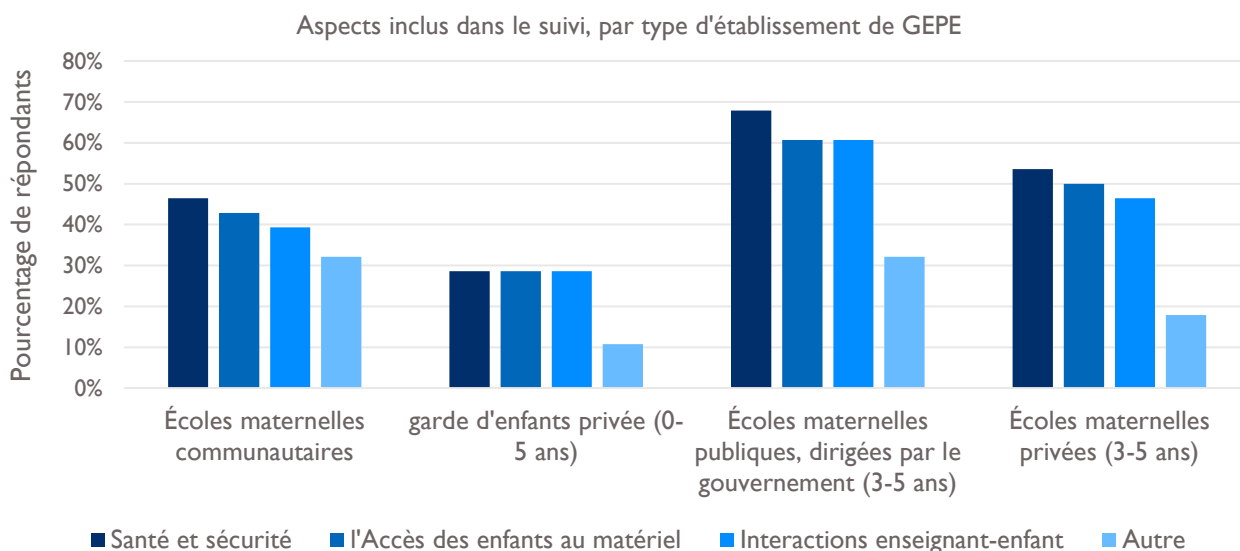
Tableau 2. Services ou agences responsables du contrôle de la qualité de la GEPE

Pays	Service ou Agence responsable
Burkina Faso	Service d'encadrement pédagogique et de formation initiale et continue
République centrafricaine	Inspection Générale du Gouvernement de l'Éducation Nationale
Gabon	Les districts scolaires. Au sein de ces espaces, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs supervisent les activités associées.
Kenya	Direction de l'Assurance Qualité et des Normes, Direction de l'Éducation de la Petite Enfance, Département d'État de l'Apprentissage Préscolaire et de l'Éducation de Base
Libéria	Ministère de l'Éducation Département de la Planification, de la Recherche et du Développement
Madagascar	Ministère de l'Éducation Nationale Direction de l'Appui Scolaire et de l'Inspection Pédagogique : veiller à la qualité de l'enseignement ; Ministère de l'Éducation Nationale Direction de l'Éducation de Base et de la Petite Enfance : responsable de l'éducation de la petite enfance
Maurice	Autorité des Soins pour l'Éducation de la Petite Enfance
Seychelles	Ministère de l'Éducation/Institut pour le Développement de la Petite Enfance
Togo	Inspection Générale de l'Enseignement (IGE) ; Inspection de l'Enseignement Préscolaire et Primaire
Ouganda	Direction des Normes d'Éducation, Ministère du Genre, du Travail et du Développement Social ; et Département de l'Éducation de Base du Ministère de l'Éducation et des Sports

**Les établissements de GEPE publics gérés par le gouvernement bénéficient d'une surveillance plus importante que les établissements privés.** Soixante-quinze pour cent des répondants ont indiqué que les écoles maternelles publiques sont surveillées ; 61 pour cent ont indiqué que les écoles maternelles privées sont surveillées ; 32 pour cent ont indiqué que les garderies privées (pour les enfants de 0 à 5 ans) sont surveillées ; et 50 pour cent ont indiqué que les écoles maternelles communautaires sont surveillées. La plupart des répondants ont indiqué que les installations sont surveillées une à quatre fois par an ; mais les écoles maternelles publiques semblent être surveillées plus fréquemment que les autres établissements.

La figure 3 montre ce qui est surveillé dans différents types d'établissements de GEPE. Alors que la santé et la sécurité (c.-à-d. qualité structurelle) ont tendance à être les aspects les plus fréquemment surveillés, beaucoup surveillent également l'accès des enfants au matériel et les interactions entre les enseignants et les enfants (c.-à-d. qualité du processus). Les personnes interrogées ont également déclaré surveiller d'autres aspects, notamment le handicap et l'inclusion, l'administration et la gouvernance, les qualifications du personnel et la mise en œuvre du programme.

Figure 3. Aspects inclus dans le suivi



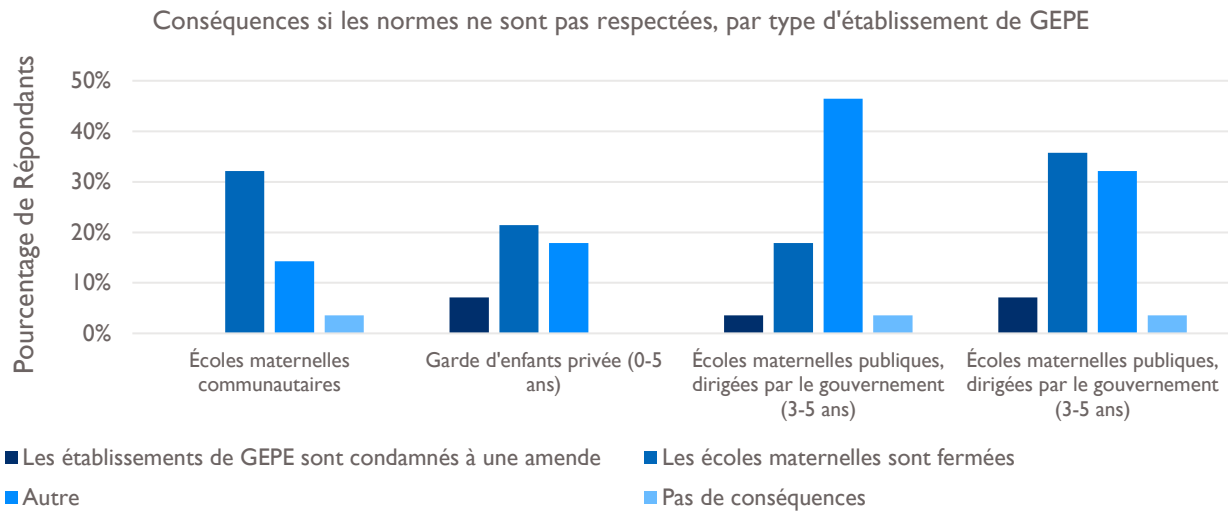
## Assurance qualité

En plus de comprendre comment les établissements de GEPE sont surveillés, il est important de comprendre quels mécanismes sont en place dans les systèmes d'assurance qualité (SAQ) pour utiliser les données de surveillance. Pour renforcer la responsabilisation, des récompenses peuvent être mises en place pour les établissements de GEPE qui satisfont/dépassent les normes ou des conséquences pour ceux qui ne les respectent pas. Il est également important d'examiner comment les systèmes de surveillance partagent les données avec les parents ou d'autres parties prenantes pour tenir les établissements responsables de la satisfaction des attentes en matière de qualité.

**Lorsque les normes ne sont pas respectées, il y a une série de conséquences prises dans différents systèmes d'assurance qualité.** La conséquence la plus courante du non-respect des normes est la fermeture des établissements. Comme le montre la figure 4, lorsque les normes ne sont pas respectées, 18 pour cent ont signalé que les écoles maternelles publiques sont fermées et 36 pour cent ont signalé que les écoles maternelles privées sont fermées. Il existe une série d'autres mesures prises lorsque les écoles maternelles publiques ou privées ne répondent pas aux normes de qualité, y compris des visites de suivi effectuées pour voir si les problèmes ont été corrigés, le transfert/le redéploiement des gestionnaires, les sanctions disciplinaires et administratives et un soutien adapté aux écoles.

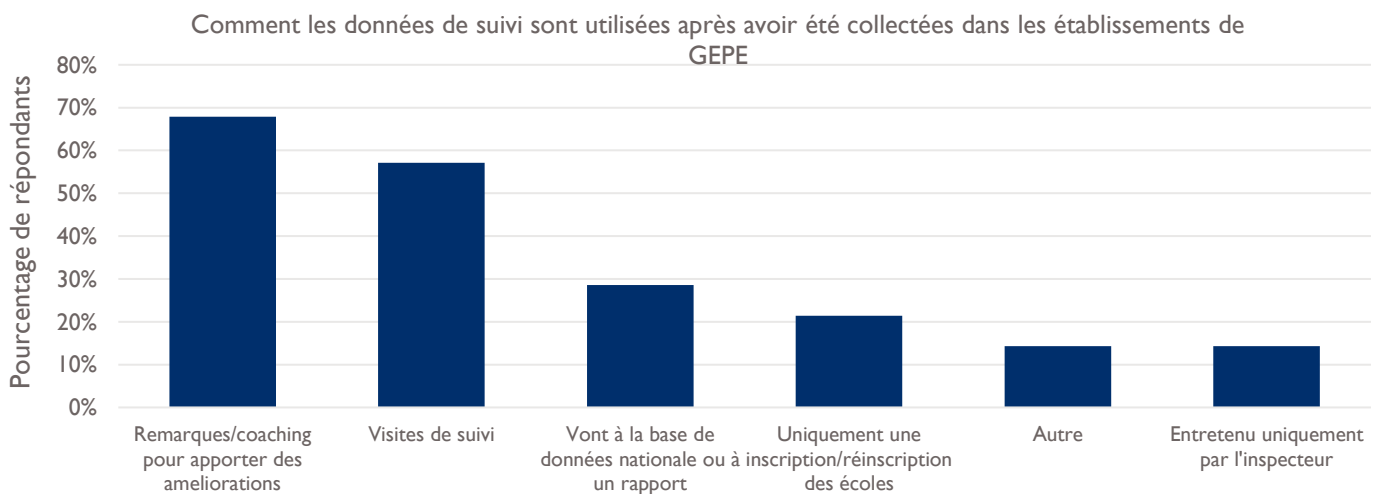


Figure 4. Conséquences si les normes ne sont pas respectées



Une fois que les données de surveillance de la GEPE sont collectées dans les établissements de GEPE, les données sont utilisées ou partagées de diverses manières (Figure 5). Soixante-huit pour cent des répondants ont indiqué que des commentaires ou un encadrement sont fournis pour améliorer la qualité des établissements; 57 pour cent des répondants ont indiqué que les visites de suivi sont effectuées sur la base des données de suivi; 29 pour cent ont indiqué que les données de surveillance/inspection sont consignées dans une base de données ou un rapport national; 21 pour cent ont indiqué que les données ne sont utilisées que pour l'inscription/la réinscription des écoles ; et 14 pour cent ont indiqué que les données collectées sont conservées uniquement par l'inspecteur/agent d'assurance qualité. Les personnes interrogées ont également signalé que dans certains cas, les données sont renvoyées au niveau central pour l'analyse, la prise de décision et la planification nationale.

Figure 5. Utilisation des données



**Les commentaires pour apporter des améliorations sont signalés comme la manière la plus courante d'utiliser les données de suivi, mais les commentaires peuvent ne pas être transmis directement aux enseignants.** Alors que deux tiers des personnes interrogées ont déclaré que les commentaires sont fournis pour améliorer la qualité des établissements, les commentaires ne sont souvent donnés qu'aux administrateurs ou aux chefs d'établissement. Dans très peu de cas, les répondants ont indiqué que les commentaires étaient fournis directement aux enseignants. Le tableau 3 montre comment les remarques au niveau de l'école sont fournies dans certains pays.

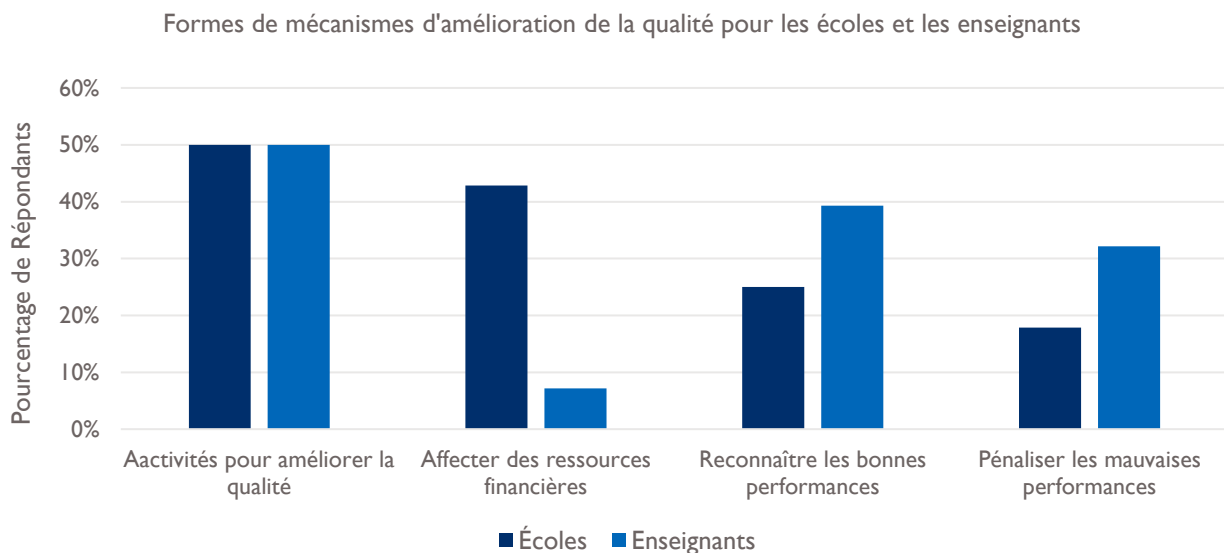
Tableau 3. Remarques au niveau de l'école : qui fournit les remarques et à qui est-ce qu'ils fournissent ces remarques ? (pour certains pays)

<b>Pays</b>	<b>Remarques au niveau de l'école</b>
Burkina Faso	Les inspecteurs donnent leur avis au directeur de l'école et aux superviseurs pédagogiques
Gabon	Les chefs d'académie fournissent les remarques aux services techniques du ministère (cas de l'Éducation Nationale)
Kenya	Les agents d'assurance qualité et les agents d'éducation du domaine fournissent des commentaires aux conseils d'administration, aux administrateurs d'écoles, aux enseignants de l'ECDE, aux coordinateurs du domaine de la petite enfance
Benin	Les superviseurs qui effectuent des visites fournissent des commentaires aux enseignants ou aux directeurs d'école
Libéria	Les superviseurs des écoles spécifiés dans leurs zones de couverture fournissent des commentaires
Maurice	Les superviseurs fournissent des commentaires au coordinateur de zone, et le coordinateur de zone fournit des commentaires au directeur de l'école
Seychelles	Les agents de surveillance et de conformité du régulateur fournissent des commentaires aux fournisseurs de services de garde d'enfants enregistrés
Togo	Les inspecteurs/conseillers pédagogiques donnent des commentaires au chef d'établissement (directeurs d'école ou fondateurs d'établissements privés)
Ouganda	Les inspecteurs des écoles et les dirigeants communautaires fournissent des commentaires aux responsables des soins et aux propriétaires du DPE

**Les pays emploient diverses activités pour améliorer la qualité.** La figure 6 présente les types de mécanismes d'amélioration de la qualité que les répondants à l'enquête ont signalés dans leur pays pour les écoles et les enseignants. Parmi nos répondants, 50 pour cent ont indiqué que leurs pays ont des activités pour améliorer la qualité à la fois au niveau de l'école et des enseignants. Les mécanismes d'amélioration de la qualité comprennent le déplacement des enseignants vers les écoles qui en ont le plus besoin ; l'approvisionnement supplémentaire d'une formation continue ou d'un mentorat aux enseignants et aux directeurs d'école ; et la proposition de livres et d'autres matériels.

**Au niveau de l'école, 43 pour cent des personnes interrogées ont indiqué que les ressources financières sont utilisées comme mécanismes d'amélioration de la qualité et 25 pour cent ont indiqué qu'elles reconnaissent les bonnes performances des écoles.** Cela peut inclure offrir des distinctions, inviter les parents à visiter de bonnes écoles et fournir des subventions aux écoles pour améliorer les établissements, la formation des enseignants et d'autres utilisations selon les besoins. Certains pays fournissent des ressources financières aux écoles les plus performantes, tandis que d'autres fournissent aux écoles les moins performantes.

Figure 6. Mécanismes d'amélioration de la qualité



**Au niveau des enseignants, 7 pour cent des personnes interrogées ont déclaré affecter des ressources financières et 39 pour cent ont déclaré reconnaître les bonnes performances.** Quelques exemples de récompenses partagées par les répondants incluent la rémunération au mérite, la reconnaissance des commissions de service des enseignants, la nomination en tant que champions/formateurs, et les promotions ou autres récompenses.

**Certains pays pénalisent également les écoles et les enseignants pour leurs mauvais résultats.** Dans notre enquête, 18% des personnes interrogées ont déclaré qu'elles pénalisaient les mauvais résultats dans les écoles et 32% qu'elles pénalisaient les mauvais résultats des enseignants. Les personnes interrogées ont déclaré que les sanctions scolaires peuvent inclure le partage public des informations sur l'école, la réaffectation des élèves dans d'autres écoles pour réduire le ratio enseignant/élèves et la fermeture des écoles. Pour les enseignants, des lettres d'avertissement sont parfois données ou des sanctions disciplinaires ou des transferts sont effectués.

**Pour de nombreux pays, les éléments de base sont en place, mais il reste encore beaucoup à faire pour parvenir à des systèmes d'assurance qualité efficaces.** Nous avons demandé aux personnes interrogées ce qu'elles considéraient comme la plus grande force du système d'assurance qualité de la GEPE de leur pays. L'encadré ci-dessous résume ce qu'ils ont rapporté.

## **Ce que les personnes interrogées ont considéré comme les plus grands atouts et les plus grands défis du système d'assurance qualité de la GEPE de leur pays**

### **Les plus grands atouts :**

- Normes en place
- Des systèmes décentralisés permettant à chaque territoire de créer sa propre approche
- Decentralized systems allowing each area to create its own approach
- Un système national fort avec un personnel hautement qualifié
- Adhésion à l'importance de la GEPE aux plus hauts niveaux du gouvernement
- Coordination et suivi multisectoriel, évaluation, apprentissage en place
- Cadres juridiques en place

### **Les plus grands défis :**

- Manque de ressources et de coordination au sein des pays
- Personnel inadéquat du système d'assurance qualité de la GEPE
- Une mauvaise application des normes dans toutes les écoles
- Les normes ne sont pas en place ou ne couvrent pas tous les aspects de la qualité.
- Tous les établissements de GEPE ne sont pas enregistrés
- Incapacité à comparer les pays et à partager les meilleures pratiques

# Études de cas

## Maroc

**Structure institutionnelle.** Au Maroc, le préscolaire est destiné aux enfants âgés de 4 à 6 ans ; l'inscription des enfants au préscolaire s'étale souvent sur deux ans. Il existe une gamme de prestataires dans les établissements préscolaires marocains, y compris des prestataires privés et publics.

**Objectifs et priorités.** Le Maroc a plusieurs objectifs pour le système préscolaire, en commençant avec rendre le préscolaire accessible à tous, et répondre à la qualité des établissements préscolaires en mettant l'accent sur la formation et le soutien des enseignants et en veillant à ce que les préscolaires soient disponibles dans les milieux ruraux et périurbains. L'objectif à long terme est d'intégrer les écoles maternelles dans les écoles primaires. Le Maroc a l'intention de se concentrer sur l'augmentation du taux de scolarisation dans le préscolaire au cours des prochaines années, puis sur l'ajout d'enfants de trois ans au préscolaire d'ici 2028. Le Maroc a identifié trois priorités dans le cadre d'un modèle logique d'amélioration du préscolaire, chacune avec des indicateurs spécifiques pour suivre les progrès :

1. Veiller à ce que le préscolaire soit équitable et inclusive
2. Garantir des niveaux de qualité adéquats pour tous les types d'établissements préscolaires
3. Assurer une gouvernance efficace et la viabilité financière à long terme des établissements préscolaires.

En se concentrant sur le SAQ, le pays a trois objectifs principaux à court terme :

1. Établir des normes de qualité, qui sont actuellement soutenues par des documents décrivant les compétences des enseignants et les pratiques pédagogiques.
2. La conception de mécanismes et d'outils pour le suivi des pratiques de qualité, qui est maintenant en cours avec des superviseurs en action et une évaluation en cours.
3. La définition de mécanismes d'amélioration de la qualité, en partenariat avec plusieurs universités et autres organisations.

**Défis.** Les représentants du Maroc ont identifié plusieurs défis à relever pour atteindre leurs objectifs, notamment: (1) un manque de ressources; (2) la difficulté à atteindre la stabilité dans la main-d'œuvre de la petite enfance; (3) la création de systèmes cohésifs et intégrés pour la formation des enseignants; (4) la nécessité d'un engagement efficace et durable des organisations de la société civile dans la prestation de services préscolaires; et (5) un défi pour assurer des ressources financières au fil du temps.

## Seychelles

Aux Seychelles, l'éducation de la petite enfance englobe tous les enfants âgés de 0 à 7 ans. Les programmes de la petite enfance sont divisés dans les sous-groupes suivants : services de garde d'enfants à domicile (garderie) pour les enfants âgés de 0 à 3 ans ; garderies pour les enfants âgés de 0 à 3 ans ; écoles maternelles (privées et publiques) pour les enfants âgés de 4 à 5 ans ; et Primaire 1 et Primaire 2 (qui comprennent tous deux des éléments programmatiques liés au DPE) pour les enfants âgés de 6 ans et plus.

**Structure institutionnelle.** Le SAQ de GEPE aux Seychelles est bien établi et peut servir de point de référence ou d'opportunité d'apprentissage partagé pour d'autres pays de la région intéressés à poursuivre un tel système. Il existe deux agences clés pour surveiller la qualité de l'EPE aux Seychelles : l'Institut du Développement de la Petite Jeunesse (Institute of Early Childhood Development, IECD) et l'Autorité de Qualification des Seychelles (AQS). L'IECD travaille sous l'autorité du ministère de l'éducation et assure la coordination, le leadership et la direction stratégique et garantit l'assurance qualité du DPE au niveau national. En particulier, l'IECD définit des normes, accorde l'enregistrement aux centres de DPE, contrôle la conformité, propose des formations courtes aux gardes d'enfants et agit en tant qu'entité de coordination pour rassembler les différents secteurs. L'AQS travaille avec les établissements du primaire 1 et du primaire 2 et est responsable du développement et de la mise en œuvre du cadre des qualifications pour le système éducatif national.

**Dimensions de la politique.** Plusieurs dimensions politiques pertinentes au sein du SAQ d'GEPE des Seychelles sont les suivantes.

- **Cadres juridiques** qui couvrent les différents sous-groupes du DPE :
  - Loi d'IECD (2014) : Couvre l'assurance qualité informelle de l'EPE pour les enfants de 0 à 3 ans ;
  - Loi modifiant la Loi sur l'Éducation (2017) : couvre actuellement l'assurance qualité informelle de l'EPE pour les 4 et 5 ans ; il y a une discussion en cours pour savoir quelle entité sera responsable de l'assurance qualité pour ce groupe d'âge à l'avenir ;
  - Loi de l'Autorité de Qualifications aux Seychelles (AQS) (révisé en 2021): couvre l'assurance qualité formelle de l'EPE pour les enfants de 6 et 7 ans (Primaire 1 et Primaire 2) ; et
  - Cadre des Seychelles pour la GEPE (2011) : sert de document de politique multisectorielle pour toutes les parties prenantes de la GEPE.
  
- **Normes de qualité.** Celles-ci existent pour:
  - 0-3 services de garde d'enfants à domicile (Règlement IECD sur les normes nationales pour la garde d'enfants (2016)) ;
  - Garderies (Cadre sur les normes nationales pour les services de garde d'enfants en garderie (2021)) ;
  - Préscolaire (Règlement du Centre d'EPE non formel (2005) et Directives sur les normes minimales des installations pour l'Éducation) \* En cours d'être mise à jour ; et
  - P1 et P2 (Règlement du Cadre National des Certifications (pour P1 et P2)).
  
- **Programmes d'EPE de qualité et documents clés** ont été développés pour aider à guider l'accent mis sur la qualité, y compris:
  - Programme et Cadre d'Évaluation national ;
  - Le Cadre d'Apprentissage pour les Jeunes des Seychelles ((en anglais : SELF) /CAJS) (2015) ;
  - Programme d'apprentissage préscolaire pour les garderies (2018) ; et
  - Programme pilote d'apprentissage des jeunes pour les services de garde d'enfants à domicile (2021).
  
- **Formation et qualifications.** La formation et les qualifications des prestataires, des enseignants et des assistantes maternelles sont un élément clé du QAS d'EPE aux

Seychelles. Il existe plusieurs programmes et certifications initiaux et continus pour soutenir cette profession, selon les tranches d'âge des enfants à enseigner, notamment:

- Accréditation de la formation par l'Autorité de Qualifications aux Seychelles ;
  - Certificat en garde et développement des enfants (enfants de 0 à 3 ans) ;
  - Certificat en éducation pour aides-enseignants (enfants de 4 à 7 ans) ;
  - Diplôme d'études supérieures et diplôme en éducation de la petite enfance (enfants de 4 à 7 ans) ; et
  - Développement professionnel continu pour les prestataires de services de garde d'enfants et les enseignants dirigé par l'IECD et l'Institut de Pédagogie aux Seychelles (Seychelles Institute of Teacher Education, SITE).
- **Contrôle et évaluation.** Le suivi et l'évaluation sont essentiels pour mesurer et garantir la qualité des services d'EPE. Les autorités d'assurance qualité ont créé des outils d'inspection de suivi, et il y a un effort de collaboration important entre les partenaires afin de s'assurer que l'accent est mis sur la gestion des données et la disponibilité des données, y compris une évaluation des enfants pour s'assurer qu'ils ont les compétences nécessaires pour commencer l'école primaire.

**Défis.** Les représentants des Seychelles ont relevé plusieurs défis au sein de leur QAS d'EPE, notamment : (1) une formation et une disponibilité limitées de personnel qualifié ; (2) le manque d'approche systématique de la collection des données ; (3) un besoin d'amélioration des normes de qualité pour les âges 4 et 5 et d'une continuité entre les normes pour les âges 0 à 3 et celles pour les âges 4 et 5 et jusqu'au début du primaire ; (4) le manque de ressources financières ; et (5) services de garde non enregistrés. Certains de ces défis sont actuellement relevés. Par exemple, le pays travaille à la création d'une base de données nationale de DPE pour relier tous les partenaires et améliorer l'utilisation des données pour éclairer les éléments politiques et programmatiques.

**Vision pour l'avenir.** Pour l'avenir, les Seychelles ont une vision d'amélioration continue de leur système d'assurance qualité, y compris:

- Harmoniser la réglementation et l'enregistrement de tous les services d'EPE (à la fois formels et informels)
- Établir des normes de qualité améliorées et des mécanismes d'inspection pour les écoles maternelles (4 et 5 ans) ;
- Améliorer la formation et le renforcement des capacités des professionnels de la GEPE ;
- Garantir une compréhension commune du système d'assurance qualité (SAQ) à tous les niveaux (des décideurs politiques jusqu'aux parents) et un engagement partagé des secteurs et des partenaires de la GEPE pour promouvoir le développement holistique des enfants ;
- Améliorer la sensibilisation des parents sur l'importance d'accéder à l'EPE ;
- Développer un système de gestion des données efficace et facilement accessible ;
- Utiliser la technologie pour surveiller les outils, enregistrer les fournisseurs de services, suivre les programmes d'aide financière et atteindre la numérisation globale des processus ;
- Atteindre 60 pour cent de districts avec des installations bien équipées pour améliorer l'accès ;

- Atteindre 75 pour cent de prestataires de services de garde et d'enseignants formés à la garde d'enfants ; et
- Atteindre 75 pour cent de conformité aux normes nationales dans tous les centres (formels et informels).

La vision des Seychelles est que ces éléments conduiront à une amélioration globale de la qualité de la prestation des services d'EPE, avec l'objectif ultime d'au moins 90 pour cent des enfants ayant les compétences d'apprentissage nécessaires pour réussir à l'école primaire.



# Thèmes de discussion avec les parties prenantes en Afrique

Nous avons récemment eu l'occasion de partager les résultats de l'enquête sur le système d'assurance qualité de l'GEPE et d'apprendre des parties prenantes à travers le continent africain sur les problèmes émergents au niveau du terrain dans ce domaine. Lors d'une table ronde co-organisée par le Pôle qualité inter-pays de l'ADEA sur le développement de la petite enfance et les Preuves d'Ensemble pour la Petite Enfance (Together for Early Childhood Evidence), environ 100 représentants de gouvernements, de donateurs, d'ONG et d'institutions de recherche à travers l'Afrique se sont réunis pour réfléchir à la manière dont les pays peuvent construire un système d'assurance qualité (SAQ) efficace. La parole a été ouverte à la discussion de tous les participants afin qu'ils puissent discuter de leurs principales priorités et des domaines qui ont besoin d'un soutien pour établir le SAQ de la GEPE dans leur propre pays. Les thèmes communs qui ont émergé étaient les suivants.

## Il est essentiel d'établir des cadres juridiques

Les pays sont aux différentes étapes dans l'établissement du SAQ de la GEPE. Certains pays sont encore à la phase initiale : ils ont besoin de convaincre les décideurs politiques de l'importance d'investir dans la GEPE ; d'autres établissent des cadres curriculaires ; d'autres sont en train de professionnaliser le personnel de la GEPE ; tandis que d'autres encore sont plus avancés dans l'élaboration de normes, de cadres d'assurance qualité et de systèmes de surveillance. Les participants étaient d'accord pour dire que l'établissement de politiques juridiques et de cadres de qualité par les gouvernements est essentiel pour faire avancer ce programme. Sans cadres juridiques en place, y compris des normes, des systèmes de surveillance et des outils, le SAQ ne peut pas être complètement établi et appliqué dans les pays.

## Former et soutenir des enseignants de qualité sont au cœur de la qualité

La nécessité d'investir dans les enseignants a été signalée par presque tous les représentants de pays comme la priorité absolue. Des enseignants formés et motivés sont essentiels pour établir une GEPE de qualité. Les représentants des pays ont noté l'importance d'établir une formation continue des enseignants pour les enseignants de la GEPE afin de s'assurer qu'ils ont les connaissances, les compétences, l'attitude et l'autonomisation nécessaires pour être en mesure de dispenser une GEPE de qualité. Ils ont partagé des suggestions pour aider à améliorer la qualité des enseignants, telles que le développement de programmes de stages ou de programmes de « certification » en ligne (comme celui proposé au Lesotho) - qui seraient plus faciles à compléter et à obtenir qu'un processus formel de diplôme.

Les représentants des pays ont également discuté de la nécessité d'incitations appropriées et d'une rémunération adéquate pour maintenir les enseignants qualifiés dans la main-d'œuvre. Dans certains pays, devenir enseignant de la GEPE est souvent perçu comme un dernier recours lorsqu'il n'y a pas d'autres opportunités d'emploi disponibles ; lorsque d'autres choix sont disponibles, les enseignants partent en raison des bas salaires et du peu de soutien et de ressources fournis. Les représentants du gouvernement et d'autres parties prenantes souhaitaient apprendre les uns des autres sur la

professionnalisation et l'intégration des enseignants de la GEPE dans la main-d'œuvre, ainsi que l'établissement de parcours de croissance professionnelle pour les enseignants afin de les motiver à rester dans la carrière.

## La priorité de l'amélioration sur les mesures punitives

Les représentants des pays ont discuté des avantages et des inconvénients de prendre des mesures punitives quand les prestataires ou les centres ne satisfont pas aux normes minimales. Dans des contextes, comme dans de nombreux pays africains, où l'accès à la GEPE est déjà limité, prendre position en punissant les enseignants ou en fermant des centres pour non-respect des normes risque de réduire encore plus l'accès (en décourageant les familles d'envoyer leurs enfants à l'école maternelle qui finissent par fermer et créent des obstacles supplémentaires pour les enseignants - au-delà du faible salaire que la plupart reçoivent déjà). Les représentants des pays ont déclaré qu'en créant et en appliquant uniquement des normes, sans fournir de manière adéquate les ressources, le matériel et la formation des enseignants, les pays ne mettent pas les enseignants et les programmes de GEPE en mesure de réussir. Les pays doivent trouver un équilibre, s'assurer que les normes de qualité sont respectées sans décourager les gens de participer à la GEPE. Ils peuvent le faire en recherchant des programmes d'incitation et de coaching plutôt que des mesures punitives pour répondre aux normes d'assurance qualité.

## La construction de systèmes de données dans le cadre du SAQ peut générer des données pour éclairer la prise de décision

Les pays sont à différentes phases de la collecte et de l'utilisation des données sur la GEPE. De nombreux pays cherchent encore à enregistrer les établissements de GEPE et à comprendre quels services sont fournis et où ils sont fournis, en particulier compte tenu du paysage informel de l'offre de GEPE en Afrique et des multiples prestataires privés. Certains pays ont mis en place des normes de GEPE mais pas de suivi, tandis que d'autres pays ont des outils de suivi mais n'ont pas mis à jour les normes. Dans de nombreux pays, les données ne sont pas collectées au-delà de la conformité minimale en matière de santé/sécurité des infrastructures. Les pays ont discuté de la nécessité d'une collecte de données régulière, en mettant l'accent sur les données liées à la qualité, et en utilisant les données pour une prise de décision éclairée. Les représentants du gouvernement et d'autres parties prenantes ont reconnu qu'il s'agit d'un processus à long terme et que cela peut prendre des années pour établir avec succès ces types de systèmes de données et de boucles de rétroaction.

## Les investissements SAQ sont en concurrence pour le financement limité de la GEPE

La mise en place de SAQ de GEPE n'est pas possible sans un financement adéquat. Même quand des normes, des programmes, des directives et des outils de suivi ont été élaborés au niveau central, il est impossible, sans un financement adéquat, de former à ces ressources et outils et de les utiliser sur le terrain pour améliorer la qualité. De nombreux représentants de pays ont noté le manque de financement pour la GEPE, en particulier lorsqu'il s'agit de développer et de mettre en œuvre la formation des enseignants (considérée comme essentielle pour améliorer la qualité de la GEPE) et d'inclure les enseignants de la GEPE dans la masse salariale des enseignants du gouvernement.

## Les synergies au sein des pays et à travers la région aident à identifier et à diffuser des solutions innovantes

Il est nécessaire de réunir les parties prenantes au sein des pays afin de mieux comprendre qui fait quoi et de mieux promouvoir l'agenda du DPE. Une meilleure coordination entre les partenaires peut se traduire par un meilleur plaidoyer auprès des gouvernements pour augmenter la mobilisation et l'allocation des ressources et des financements afin d'améliorer la qualité de la GEPE.

En outre, les représentants des pays ont exprimé le besoin et le désir d'apprendre des autres pays ; continuer à tirer parti de la table ronde pour partager des documents et des ressources sur les systèmes d'assurance qualité. L'ADEA et l'ECDM ont pour objectif de continuer à s'appuyer sur ce travail pour aider à encourager ces relations et cette collaboration au sein de la région.

## Recommandations: La voie à suivre

Un SAQ solide est essentiel pour les pays afin d'assurer un apprentissage et un développement complets et équitables de la petite enfance. Les pays africains ont fait de grands progrès ces dernières années dans la mise en place de leurs systèmes de GEPE, mais il reste beaucoup à faire pour continuer à garantir la qualité de tous les établissements de GEPE. En réfléchissant sur les résultats de l'enquête et la riche discussion avec les parties prenantes à travers l'Afrique, nous présentons plusieurs recommandations pour les gouvernements et les partenaires afin de poursuivre sur la lancée de la construction d'un SAQ solide et durable pour la GEPE.

### 1. Assurer que toutes les parties prenantes sont claires sur le contenu et la structure du SAQ

Il est important que toutes les parties prenantes du pays s'engagent dans le contenu et la structure de leur SAQ. Fait intéressant : dans notre enquête, il y avait parfois des points de vue différents au sein des pays sur ce qui existait ou n'existait pas dans le SAQ d'un pays. Par exemple, un représentant du gouvernement dirait qu'il existait un système de surveillance, tandis qu'un autre représentant du même gouvernement dirait qu'il n'y en a pas. Se mettre d'accord sur des définitions claires des composants du SAQ et des objectifs d'un SAQ particulier est une base importante sur laquelle s'appuyer.

### 2. Envisager des moyens d'inclure tous les prestataires de GEPE dans le SAQ.

Les répondants au sondage ont souligné le défi d'inclure tous les fournisseurs, en particulier les établissements privés. L'établissement d'un registre avec tous les fournisseurs peut être une entreprise considérable, mais c'est un élément essentiel d'un SQR fonctionnel. Le Libéria mène un exercice pilote de cartographie des établissements d'GEPE dans des comtés sélectionnés, qui, espérons-le, sera éventuellement étendu à un registre national de tous les établissements d'GEPE publics, privés, communautaires et religieux du pays. Des informations de base sur les enseignants, l'école et de brèves données d'observation sur la qualité des salles de classe seront collectées grâce à un partenariat entre l'Université du Libéria et le ministère de l'Éducation. En Afrique du Sud, le gouvernement mène le premier recensement national du DPE (ECD) pour développer une base de données nationale et comprendre le paysage de la petite enfance à travers le pays. En outre, l'Afrique du Sud a lancé la campagne Vangasali pour recueillir des informations sur les programmes de DPE enregistrés et non enregistrés afin d'alimenter un registre national ; la campagne utilise un bot WhatsApp qui permet aux

programmes de soumettre leurs données à la base de données. Ces efforts pour établir des registres de tous les types de prestataires d'GEPE au Libéria et en Afrique du Sud sont des étapes louables dans la mise en place d'un SAQ solide.

### 3. Créer des boucles de rétroaction de données hermétiques entre la politique et la pratique.

Les données peuvent être utilisées à chaque niveau d'un système de GEPE pour influencer le changement de comportement ou de prise de décision. Pour effectuer des changements, les données de surveillance doivent être exploitables et accessibles à tous les niveaux :

- **Boucles nationales de retour de données.** Moins de 30 pour cent des répondants à l'enquête ont indiqué que les données de surveillance/inspection sont transférées dans une base de données ou un rapport national. Au niveau national, les ministères ont besoin de données de suivi de la GEPE pour comprendre l'état général du système, suivre les progrès au fil du temps et hiérarchiser les investissements dans les domaines les plus nécessaires.
- **Boucles de retour de données avec les enseignants.** Lorsqu'on leur a demandé comment les données de suivi étaient partagées, très peu de répondants au sondage ont indiqué que les données de suivi étaient fournies directement aux enseignants. Pourtant, lors de la table ronde, tout le monde était d'accord que le SAQ doit être centré sur les enseignants. Les pays devraient continuer à réfléchir aux moyens de mieux soutenir les enseignants au sein du SAQ. Donner aux enseignants les moyens de réfléchir à leurs pratiques en partageant avec eux des informations de suivi de qualité peut être un bon point de départ. Les pays peuvent explorer des modèles de coaching et d'autres approches de développement professionnel basées sur les données qui soutiennent et permettent aux enseignants d'améliorer leurs pratiques d'enseignement.

### 4. Envisager des stratégies pour aider à améliorer la qualité des installations qui ne répondent pas aux normes sans pénaliser les établissements ou les fermer.

Les problèmes d'accès à la GEPE et d'équité sont encore répandus dans la plupart des pays africains. Compte tenu de cela, les pays doivent réfléchir à la manière de continuer à soutenir, plutôt que de pénaliser, tous les établissements de GEPE, car ils peuvent offrir les seules options de garde d'enfants abordables pour les parents et aussi ils peuvent être situés dans des zones difficiles d'accès.

### 5. Renforcer les capacités des agents/inspecteurs d'assurance qualité sur les pédagogies adaptées à l'âge et renforcer à quoi ressemble une « bonne qualité » pour la GEPE.

Bien qu'il y ait généralement une compréhension commune des aspects structurels de la qualité inclus dans le SAQ, il peut y avoir plus de variations sur ce qu'est une bonne qualité de processus. Il peut être utile pour les pays de continuer à rechercher si ceux qui assurent le suivi (inspecteurs, agents d'assurance qualité, conseillers pédagogiques, superviseurs, etc.) sont spécifiquement formés à la GEPE. Dans certains cas, les inspecteurs ou les agents d'assurance qualité qui supervisent le suivi de la GEPE peuvent ne pas être spécialisés, et ils peuvent également être chargés du suivi des classes primaires ou secondaires. Il est important de garder à l'esprit que la GEPE de « bonne » qualité sera différente de l'éducation primaire ou secondaire de « bonne » qualité. Les inspecteurs ou les agents d'assurance

qualité doivent être formés aux éléments de qualité des processus adaptés à l'âge, y compris l'enseignement et l'apprentissage basés sur le jeu, qui conduisent aux meilleurs résultats de développement pour les enfants. En bref, la qualité de la GEPE semble différente de la qualité aux stades ultérieurs de l'enseignement, donc les inspecteurs doivent être formés d'une manière différente.

## 6. Développer des outils de surveillance faciles à utiliser qui capturent les éléments importants de la qualité.

Notre enquête a indiqué que dans les écoles maternelles publiques, 60 pour cent des pays des répondants surveillent les interactions enseignant-enfant ainsi que l'accès des enfants au matériel, qui sont tous deux liés à des pratiques fondées sur des preuves qui favorisent l'apprentissage des jeunes enfants. Il peut être utile d'approfondir et de comprendre exactement quoi et comment ces éléments sont surveillés. Des SAQ efficaces comptent sur des outils d'observation menés par des observateurs extérieurs qui sont formés pour administrer de manière fiable les outils de la même manière. Lors de la conception d'outils de suivi, les pays devraient envisager des mesures réalisables à grande échelle et saisir des pratiques spécifiques fondées sur des preuves qui sont liées à l'amélioration de l'apprentissage et du développement des enfants. Des outils tels que le Bref Inventaire de la Qualité de la Petite Enfance (Brief Early childhood Quality Inventory, ou BEQI)<sup>2</sup> de ECD Measure peuvent être des bonnes ressources. Le BEQI inclut une liste de contrôle des pratiques fondées sur des données et est conçu pour être facile à former et adapté aux systèmes de suivi.

## 7. Continuer à échanger des informations entre les pays de la région.

La récente expérience de discussion en table ronde a permis aux délégations nationales d'apprendre les unes des autres et d'échanger des idées sur la manière de mettre en place un SAQ solide dans leurs pays respectifs. Il existe une richesse de connaissances et d'expériences variées en Afrique. Le consortium Ensemble pour la Petite Enfance (Together for Early Childhood) et l'ADEA offrent des moyens pour la collaboration entre les gouvernements et les partenaires en Afrique afin de poursuivre l'élan collectif pour construire un SAQ de GEPE efficace.

---

<sup>2</sup> <https://www.ecdmeasure.org/beqi/>

# Sources

- Anderson, K., Raikes, A., Kosaraju, S., & Solano, A. (2017). *National Early Childhood Care and Education Quality Monitoring Systems*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Anderson, K., & Soonarane, M. (2021). *Guide on ECE Quality Assurance Systems for Africa*. Policy brief. Washington, DC: Research Technical Assistance Center.
- Andrew, A., Attanasio, O., Bernal, R., Sosa, L. C., Krutikova, S., & Rubio-Codina, M. (2019). *Preschool Quality and Child Development*. Paper no. w26191. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.
- Avornyo, E. A., & Baker, S. (2018). The role of play in children's learning: the perspective of Ghanaian early years stakeholders. *Early Years*, 1-16.
- Bidwell, K., & Watine, L. (2014). *Exploring Early Education Programs in Peri-Urban Settings in Africa*. New Haven, CT: Innovations for Poverty Action.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & MacMillan, H. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *Lancet* 389(10064), 91-102. doi:10.1016/s0140-6736(16)31390-3
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly* 14(3), 339-361.
- Elicker, J., & Ruprecht, K. (2019). Child care Quality Rating and Improvement Systems (QRIS). In y. In C. P. Brown, M. B. M., & N. File (Eds.), *The Wiley handbook of early childhood care and education* (pp. 515-536). Wiley Blackwell.
- GPE (Global Partnership for Education). (2019). *Strengthening Early Childhood Care and Education*. Washington, DC: Global Partnership for Education.
- Gove, A., Brunette, T., Bulat, J., Carrol, B., Henny, C., Macon, W., Nderu, E., & Sitabkhan, Y. (2017). Assessing the impact of early learning programs in Africa. *New Directions For Child and Adolescent Development*, 2017(158), 25-41. <https://doi.org/10.1002/cad.20224>
- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim, H. B., Zaragoza Scherman, A., Reunamo, J., & Hamre, B. K. (2019). *Play Facilitation: The Science Behind the Art of Engaging Young Children*. White paper, the LEGO Foundation, DK.

- McCoy, D. C., & Wolf, S. (2018). Changes in classroom quality predict Ghanaian preschoolers' gains in academic and social-emotional skills. *Developmental Psychology* 54(8), 1582. doi:10.1037/dev0000546
- Myers, R.G. (2004). Search of quality in programs of early childhood care and education. Background paper for *Education for All, Global Monitoring Report 2005*. Paris: UNESCO. [www.unesco.org/education/gmr\\_download/references\\_2005.pdf](http://www.unesco.org/education/gmr_download/references_2005.pdf)
- OECD. (2015), *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264233515-en.
- Piper, B., Merseth, K. A., & Ngaruiya, S. (2018). Scaling up early childhood development and education in a devolved setting: Policy making, resource allocations, and impacts of the Tayari school readiness program in Kenya. *Global Education Review* 5(2), 47-68.
- Raikes, A., Koziol, N., Davis, D., & Burton, A. (2020). Measuring quality of preprimary education in sub-Saharan Africa: Evaluation of the Measuring Early Learning Environments scale. *Early Childhood Research Quarterly* 53, 571–585.
- Raikes, A., Neumann, M., & Burton, A. (2019). *Quality Standards and Quality Assurance Systems for Pre-Primary Education*. New York: UNICEF.
- Raikes, A., Sayre, R., & Davis, D. (2021). Mini-review on capacity-building for data-driven early childhood systems: The Consortium for Pre-primary Data and Measurement in Sub-Saharan Africa. *Frontiers in Public Health* 8, 595821.
- Rao, N., Sun, J., Chen, E. E., & Ip, P. (2017). Effectiveness of early childhood interventions in promoting cognitive development in developing countries: A systematic review and meta-analysis. *Hong Kong Journal of Pediatrics* 22(1), 14-25.
- Tang, J., Hallam, R. A., Francis, J., & Sheffler, K. (2020). Exploring the relationship between quality rating and improvement system supports and global quality in family child care. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 49, No. 6, pp. 893-914). Springer US.
- UNICEF (2019). *Defining, Monitoring and Improving Quality: Guidelines for Stronger Quality Assurance Systems in Early Childhood Education*. New York: UNICEF.
- Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Raikes, A., Kim, S., & Kabay, S. B. (2018). Toward high-quality early childhood development programs and policies at national scale: Directions for research in global contexts. *Social Policy Report* 31(1), 1-36.