



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

Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire (STEPP)

Enseignements tirés de la réalisation de l'étude pilote
et de l'essai sur le terrain des instruments
de l'enquête internationale



Secteur de l'éducation de l'UNESCO

L'éducation est la priorité première de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental et la base pour construire la paix et faire progresser le développement durable. L'UNESCO est l'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation et son Secteur de l'éducation assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional dans ce domaine, renforce les systèmes nationaux d'éducation et répond aux défis mondiaux actuels par le biais de l'éducation, en mettant tout particulièrement l'accent sur l'égalité des genres et l'Afrique.



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

Secteur de
l'éducation

L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Publié en 2021 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2021

ISBN 978-92-3-200228-0



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Titre original : *Survey of teachers in pre-primary education (STEPP): lessons from the implementation of the pilot study and field trial of international survey instruments*

Publié en 2020 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

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

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

Un remerciement spécial à Mélodie Petit pour son travail de relecture de cette version française.

Photo de couverture : Jimmy Tran/Shutterstock.com

Mise en page et impression dans les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire (STEPP)

Enseignements tirés de la réalisation de l'étude pilote
et de l'essai sur le terrain des instruments
de l'enquête internationale

Syeda Kashfee Ahmed, Australian Council for Educational Research
Maurice Walker, Australian Council for Educational Research
Yoshie Kaga, UNESCO

Remerciements

La présente publication a été réalisée par Syeda Kashfee Ahmed et Maurice Walker, de l'Australian Council for Educational Research (ACER) et Yoshie Kaga de l'UNESCO, avec le soutien en matière de recherche et d'édition fourni par Divya Arora, Kendal Gee et Samuel Grimonprez. Il a grandement bénéficié des commentaires et des propositions des membres des équipes nationales STEPP des pays participants, à savoir la République dominicaine, le Ghana, l'Indonésie, la Namibie, les Philippines, le Togo et le Viet Nam, des membres du Groupe consultatif international (GCI) du projet STEPP et de membres du personnel de l'ACER et de l'UNESCO.

La publication est le fruit du travail collectif de toutes les personnes qui ont participé à la mise en œuvre de la première phase du projet, portant sur la mise au point des instruments STEPP au moyen d'une étude pilote et d'essais sur le terrain. Le projet STEPP a été géré par Dr Yoshie Kaga, UNESCO. Nous voudrions témoigner notre sincère reconnaissance aux membres des équipes nationales STEPP, dont le travail sans relâche et l'engagement ont été décisifs pour le succès de la première phase, et aux responsables des pays participants, dont le soutien et les conseils ont grandement contribué à la mise en œuvre du projet :

Sherlyne Acosta, Irwin Adrian, Luis Alba, Mutiara Amanah, Irfan Anshori, Outama Adzi, Ramon C. Bacani, Francia Baez, Santa Yokasta Cabrera Perdomo, Massiel Cohen, Rita Licelot Cruz, Robert Adrian N. Daulat, Fritz David, Edward Dogbey, Zenida T. Domingo, Merjielyn C. Emia, Forcefina E. Frias, Tran Thi Huong Giang, Lukmanul Hakim, Teresita G. Inciong, Harris Iskandar, Koffi Oubonènàlè Lantomey, Danise Macaraya-Tiongson, Marika Matengu, Elaissa Marina E. Mendoza, Lovie Moneva, Cavin Muchila, Ama Serwah Nerquaye-Tetteh, Develias Ngatjiisiue, Dwi Priyono, Francis Owusu-Mensah, Palham Oyiye, Philip J. Purnell, Nguyen Thi Lan Phuong, Yolanda Quijano, Edi Rukmana, Tinka Batolimba Samah, Cecep Somantri, Alexandra Santelises, Esperanza Santos, Pagbamèyo Tchala, Tawuim Titora, Nguyen Thi My Trinh, Dr Jocelyn S. Tuguinayo, Solomon Twum, Yolanda Quijano, Riche-Mike Wellington, Khara Uy.

Du fond du cœur, nous exprimons notre gratitude à Maurice Walker, à Petra Lietz et à Syeda Kashfee Ahmed de l'ACER, pour leur rôle essentiel dans la fourniture d'excellents conseils techniques par le consortium de l'ACER, composé de l'ACER, cApStAn, l'Institut GESIS et l'Université de Namibie, et leurs contributions à la conception des instruments d'enquête.

Nous remercions sincèrement l'OCDE d'avoir rendu possible ce projet en tant qu'initiative conjointe s'articulant avec l'Enquête TALIS *Starting Strong* (Petite enfance, grands défis) et pour sa collaboration inlassable tout au long des différentes étapes du projet ; les membres du Groupe consultatif international (GCI) du projet STEPP, composé d'experts indépendants et de

représentants de partenaires institutionnels (parmi lesquels l'Internationale de l'éducation, l'OIT, l'Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, l'OCDE, l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), l'UNESCO, l'Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique (IIRCA), l'Institut de statistique de l'UNESCO et l'UNICEF) ; et nos collègues des bureaux hors Siège et du Siège de l'UNESCO qui ont apporté leur précieux soutien au projet :

Edem Adubra, Maria Karisma Bea Agarao, Patience Awopegba, Linda Biersteker, Yuri Belfari, Ivelina Borisova, Ursula Itzlinger-Bruneforth, Eric Charbonnier, Mee Young Choi, Soo-Hyang Choi, Rokhaya Diawara, Huyen Hoang Diem, Jean Dumais, Arno Engel, Maki Hayashikawa, Oliver Liang, Miguel Llivina Lavigne, Stig Lund, Sonia Guerriero, Stéphanie Jamet, Shahbaz Khan, Maggie Koong, Diane Lalancette, Toshiyuki Matsumoto, Ehrens Mbamanovandu, Binyam Sisay Mendisu, Albert Motivans, Jordan Naidoo, Yves Watanakata Nantille, Prosper Kwasi Nyavor, Prof Eunhye Park, Jan Peeters, Prof Nirmala Rao, Justine Sass, Miho Taguma, Mamadou Thiam, Yumiko Yokozeki, Gunawan Zakki, Nanqing Zhang.

Notre reconnaissance va tout spécialement à la Fondation Hamdan bin Rashid Al-Maktoum – un champion international qui a soutenu le développement des enseignants et une éducation de qualité dans le monde entier – pour sa très généreuse contribution financière. Le projet a également bénéficié de soutiens financiers et/ou en nature des pays participants et des bureaux hors Siège de l'UNESCO.

Table des matières

REMERCIEMENTS	
RÉSUMÉ EXÉCUTIF	2
ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	5
1. INTRODUCTION	6
Importance de la petite enfance	6
Importance du personnel de l'EPPE	6
Remédier au déficit de données	7
Lien avec l'Enquête TALIS Starting Strong de l'OCDE	8
Profil des pays participant à l'Enquête STEPP	9
2. DESCRIPTION DU PROJET	16
Qu'est-ce que le projet STEPP ?	16
Quels aspects relatifs aux enseignants sont abordés dans cette étude ?	17
Comment a été conduite la phase 1 de STEPP ?	20
3. RÉSULTATS DE L'ÉTUDE PILOTE	25
4. RÉSULTATS DE L'ESSAI SUR LE TERRAIN : LES INSTRUMENTS	26
Recommandations issues du rapport d'analyse de l'essai sur le terrain	28
5. RÉSULTATS DE L'ESSAI SUR LE TERRAIN : DÉROULEMENT DES OPÉRATIONS DANS LES PAYS	29
Recommandations issues de l'expérience acquise lors des essais sur le terrain	33
6 CONCLUSION ET PROCHAINES ÉTAPES	35
RÉFÉRENCES	36
ANNEXE A : Membres des équipes nationales	42
ANNEXE B : Membres du consortium de l'ACER	46
ANNEXE C : Glossaire	47

Résumé exécutif

La présente publication expose les résultats et les enseignements de la première phase du projet « Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire » (STEPP) mis en œuvre par l'UNESCO de 2016 à 2019 avec la participation de sept pays : la République dominicaine, le Ghana, l'Indonésie, la Namibie, les Philippines, le Togo et le Viet Nam. Cette phase 1, qui avait pour objet l'élaboration des instruments d'enquête, a comporté plusieurs étapes, dont une étude pilote et des essais sur le terrain. Le projet a reçu le soutien technique de l'Australian Council for Educational Research (ACER) en ce qui concerne la conception et la mise au point opérationnelle des instruments. Il a également été mené en coopération avec des partenaires internationaux tels que l'OCDE, l'Internationale de l'éducation, l'OIT, l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) et l'UNICEF. Il a bénéficié d'un généreux soutien financier de la Fondation Hamdan bin Rashid Al Maktoum.

STEPP est la première enquête internationale réalisée dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire en vue de recueillir auprès des éducateurs et chefs d'établissement du préprimaire des informations sur les facteurs réputés influencer sur la qualité de l'éducation préprimaire. Les informations collectées concernent la formation et le perfectionnement professionnel, les pratiques pédagogiques et professionnelles, les conditions de travail et la satisfaction professionnelle, ainsi que les caractéristiques du personnel de l'éducation préprimaire et de son cadre de travail.

L'enquête est pour les enseignants et chefs d'établissement une précieuse occasion de faire connaître leurs points de vue sur leur pratique et leurs besoins. Elle vise à déterminer quels sont les points forts et les possibilités d'amélioration dans les pays participants, ainsi que les points communs et les différences entre eux, afin d'éclairer les discussions sur les politiques et les mesures de nature à accroître la qualité du travail des enseignants du préprimaire. Lancé en 2016, le projet STEPP est une initiative conjointe OCDE-UNESCO conçue pour appuyer la mise en œuvre de la cible 4.2 des objectifs de développement durable (ODD), relative à l'éducation et à la protection de la petite enfance (EPPE), et dont le contenu et la méthodologie reprennent dans toute la mesure du possible ceux de l'Enquête TALIS (l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage) *Starting Strong* (Petite enfance, grands défis) de l'OCDE.

Les instruments d'enquête STEPP se composent de trois types de questionnaires sur papier : (1) un questionnaire destiné au personnel enseignant du préprimaire, (2) un questionnaire destiné aux chefs d'établissement d'éducation préprimaire, et (3) un questionnaire composite, utilisé dans les petits centres d'éducation préprimaire, et donné à remplir aux membres du personnel enseignant préprimaire qui sont aussi chefs d'établissement et cumulent à ce titre des responsabilités administratives, managériales et pédagogiques.

La conception de ces instruments s'est appuyée sur les recherches de fonds et matériaux préliminaires réalisés dans le cadre de l'Enquête TALIS *Starting Strong* de l'OCDE, un examen de la littérature sur le personnel de l'EPPE dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire et un exercice de priorisation auquel se sont prêtés les pays participants. Les instruments ont été testés à trois niveaux – prétests cognitifs, étude pilote (groupes de discussion sur les questionnaires) et essais sur le terrain (utilisation pilote des instruments à une petite échelle) – et améliorés au fur et à mesure.

L'expérience acquise et les résultats obtenus pendant les essais sur le terrain se sont révélés très positifs et ont donné lieu à d'utiles observations et recommandations quant au contenu et à la méthodologie de l'enquête principale, qui doit être menée à bien durant la phase 2 du projet. Tous les pays participants ont vu dans l'enquête un outil précieux pour comprendre comment le personnel chargé de l'EPPE perçoit sa situation et pour recueillir, au sujet des points forts et des lacunes concernant sa formation, ses conditions de travail et ses pratiques, des données de nature à guider la formulation de mesures correctives. Cela a été pour bon nombre des acteurs nationaux qui ont participé à la phase initiale du projet la première fois qu'ils étaient associés à l'élaboration et à la mise à l'essai d'un outil destiné à être utilisé dans une enquête internationale auprès des enseignants. Ils ont apprécié cette occasion de se familiariser à l'échelle nationale avec les impératifs administratifs, techniques et logistiques et les méthodes d'organisation d'une enquête comparative internationale.

L'essai sur le terrain des instruments d'enquête a montré que le questionnaire destiné aux chefs d'établissement était bien compris dans l'ensemble des pays participants, hormis de rares cas où des répondants ont eu des difficultés à interpréter la question relative à leur plus haut niveau d'études et ont demandé des éclaircissements. S'agissant du questionnaire destiné au personnel enseignant, les répondants ont été satisfaits des aspects traités. Quelques-uns ont toutefois buté sur certains concepts qui y figuraient, comme ceux de « statut » et de « communauté », du fait principalement d'une traduction ou adaptation imparfaite, et ont demandé que ces concepts soient mieux explicités dans les questions. D'autres ont suggéré de modifier les polices de caractère et la mise en page pour une lecture plus aisée du questionnaire.

En ce qui concerne la conduite de l'enquête principale, les essais sur le terrain ont débouché, entre autres, sur les recommandations suivantes : (1) prévoir des délais accrus pour l'échantillonnage, de façon à ce que les répondants puissent remplir le questionnaire chez eux sans être distraits par les activités de la classe ; (2) offrir la possibilité de proposer les questionnaires en ligne ; (3) établir et maintenir une communication régulière entre les équipes nationales STEPP, les établissements d'éducation préprimaire participant à l'enquête et les responsables du contrôle de la qualité de sorte qu'il soit possible de suivre efficacement le déroulement des opérations sur le terrain et de signaler et corriger les problèmes éventuels ; (4) établir le calendrier de l'enquête de façon à en assurer stratégiquement le succès ; (5) offrir des possibilités de formation face à face, s'ajoutant aux formations et au soutien proposés en ligne, afin que les procédures relatives à l'enquête soient pleinement comprises par les pays participants.

Sur la base des précieux enseignements tirés de la phase 1 du projet, l'UNESCO planifie à présent la phase 2, qui consiste à préparer et réaliser l'étude principale sur la base d'échantillons nationaux représentatifs. Elle s'emploie à élaborer une stratégie de mobilisation de ressources fondée sur une étroite coopération avec les pays participant au projet STEPP et ses partenaires internationaux afin de lever les fonds nécessaires à la réalisation de la deuxième phase, laquelle livrera des données et des informations spécifiques permettant de formuler des mesures concrètes et d'améliorer de manière significative la qualité du corps enseignant.

Abréviations et acronymes

ACER	Australian Council for Educational Research
CITE	Classification internationale type de l'éducation
EPPE	Éducation et protection de la petite enfance
GCI	Groupe consultatif international
GESIS	Leibniz Institute for the Social Sciences (Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
STEPP	Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire
TALIS	Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

1. Introduction

Importance de la petite enfance

L'importance déterminante d'une éducation et protection de la petite enfance (EPPE) de qualité pour l'apprentissage et le bien-être de l'enfant et la réalisation d'objectifs sociétaux tels que l'égalité des genres, l'inclusion et le développement économique est amplement démontrée (Marope et Kaga, 2015 ; Naudeau, et al., 2011). Une EPPE de qualité améliore le bien-être des enfants, leur préparation à l'école, leurs résultats scolaires et leurs perspectives d'emploi. En compensant les disparités, l'EPPE aide les enfants désavantagés à aborder le cycle primaire sur un pied d'égalité avec leurs camarades mieux lotis. Les recherches en neurosciences montrent que les premières années de la vie sont celles où les connexions entre neurones se développent le plus activement, et qu'intervenir à un stade précoce demande moins de ressources et d'efforts que de corriger les problèmes ultérieurement, solution plus coûteuse et moins efficace pour l'individu et pour la société (Centre on the Developing Child , Université Harvard, n.d.).

Le fait que la mise en place d'une EPPE de qualité pour tous soit désignée comme une cible mondiale en matière d'éducation (cible 2 de l'ODD 4) dans le Programme de développement durable à l'horizon 2030 adopté par les Nations Unies témoigne du consensus qui règne au sein de la communauté internationale quant à l'importance de cet enjeu. La cible est ainsi libellée : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préprimaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire » (UNESCO, 2016). Pour y parvenir, de nombreux pays s'attachent à répondre aux besoins du secteur de l'EPPE de façon à ce que chaque enfant bénéficie d'un soutien optimal au moment où débute pour lui le processus de l'apprentissage tout au long de la vie (Richter, et al., 2017). Si des progrès ont été faits en ce qui concerne les inscriptions dans le cycle préprimaire, la généralisation de l'éducation préprimaire d'ici à 2030 est loin d'être acquise. En 2017, la moitié seulement des enfants en âge de l'être étaient inscrits dans un établissement d'éducation préprimaire (ISU et Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2019). Il importe tout à la fois d'élargir l'accès à l'EPPE et d'en garantir la qualité pour que les enfants et la société en retirent un avantage maximal.

Importance du personnel de l'EPPE

Les recherches montrent que les enseignants et éducateurs sont la clé d'une EPPE de qualité (Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2015 ; Forum mondial sur l'éducation, 2000). Offrir aux enseignants une formation et un accompagnement de qualité, la reconnaissance de leurs efforts et de bonnes conditions de travail a des effets positifs avérés sur leurs capacités, leur motivation et leurs pratiques auprès des jeunes enfants, et c'est donc un enjeu primordial

(UNESCO, 2006 ; OCDE, 2006). Condition fondamentale d'une éducation de qualité (UNESCO, 2016), l'accroissement du nombre d'enseignants qualifiés à tous les niveaux a été désigné comme l'une des 10 cibles mondiales dans le domaine de l'éducation (ODD 4.c).

Des enseignants de l'EPPE qualifiés et correctement formés ont une influence positive sur le développement des enfants. Ils sont à l'écoute des jeunes enfants, s'emploient à les stimuler et à avoir avec eux des échanges réactifs et sont constamment et adéquatement attentifs à leur santé et à leur bien-être. Les enfants confiés à des éducateurs ayant un haut niveau d'instruction et une formation spécialisée sont plus sociables, montrent de meilleures aptitudes cognitives, font un usage évolué du langage et de leurs capacités motrices et ont de plus grandes chances d'être prêts pour l'école à l'âge voulu (Bowman et al., 2001 ; Myers, 2006). Les enseignants mieux instruits et mieux formés proposent des activités de préparation à la lecture, à l'écriture et au calcul plus conformes au programme et utilisent des jeux favorisant l'éveil des enfants (Sylva et al., 2004). De plus, ils ont plus souvent des convictions dans lesquelles l'enfant occupe une place centrale et leurs pratiques pédagogiques sont efficaces et directement axées sur une acquisition optimale des compétences (Pianta et al., 2005 ; Banu, 2014 ; Thao et Boyd, 2014).

Outre une éducation et une formation appropriées, le personnel de l'EPPE doit, pour être efficace, avoir des conditions de travail raisonnables, y compris en ce qui concerne la rémunération, le ratio enfants/personnel, la taille des groupes et la qualité des matériels pédagogiques et de l'environnement d'apprentissage (Huntsman, 2008). On constate que ces facteurs influent sur les compétences et les pratiques des enseignants, et par voie de conséquence sur les progrès que font les enfants (Fukkinck et Lont, 2007). Tout aussi importante est la présence dans les établissements d'EPPE d'un personnel de direction et d'encadrement qualifié, capable d'aider les enseignants à mieux planifier les activités pédagogiques afin que l'ensemble des intervenants partagent en permanence une compréhension commune de l'apprentissage des enfants et de l'attention qu'il convient d'apporter à ces derniers (Sylva et al., 2004) et reçoivent un retour d'information sur leur travail. De concert avec l'équipe pédagogique, le personnel d'encadrement peut aussi encourager la participation des parents et de la communauté à l'EPPE, et faciliter le recours à des professionnels à même de fournir une assistance experte pour les enfants ayant des besoins spéciaux.

Malgré le rôle important des éducateurs de l'EPPE, beaucoup ne sont pas suffisamment préparés, sont relativement mal payés et peu reconnus (Neuman, et al., 2015 ; Litjens et Taguma, 2017). Près d'un quart des 80 pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire ont indiqué que moins de la moitié de leurs enseignants du cycle préprimaire satisfaisaient aux critères nationaux en matière de formation en 2009 (OIT, 2012). Les enseignants, en particulier les enseignants qualifiés, sont trop peu nombreux dans les régions reculées, rurales ou marginalisées (Neuman et al., 2015). Cela est très préoccupant, car ce sont les enfants qui vivent dans ces régions qui ont le plus besoin de bénéficier d'une EPPE de qualité, propre à compenser les désavantages qui sont les leurs.

Remédier au déficit de données

Pour soutenir efficacement le renforcement des capacités et la professionnalisation des enseignants et mieux les motiver, il faut des données qui éclairent les interventions des pouvoirs publics. Or, on ne dispose que d'informations limitées sur la formation et les conditions de travail

des éducateurs de l'EPPE ainsi que sur leurs pratiques et leurs besoins, en particulier dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire (UNESCO, 2012 ; Neuman et al., 2015). Les informations disponibles sont le plus souvent des données structurelles relatives au système dans son ensemble (par exemple, nombre d'enseignants, ratio enfants-enseignants, niveau de qualification des enseignants) plutôt que des données qualitatives se rapportant au personnel (par exemple, ce que font les enseignants, comment ils travaillent, comment ils communiquent avec les enfants, et à quels obstacles se heurtent leurs efforts pour offrir une prise en charge et une éducation de bonne qualité).

Pour remédier à ce déficit de données, l'UNESCO a lancé en 2016 l'élaboration d'une étude internationale sur le personnel de l'EPPE baptisée Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire (STEPP)¹ en coopération avec l'OCDE et d'autres partenaires. Première enquête de ce type conçue pour les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire, elle vise à recueillir des données et informations comparatives et pertinentes pour la formulation de politiques sur quatre facteurs étroitement liés qui influent sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans le domaine de l'EPPE :

- formation et perfectionnement professionnels
- pratiques pédagogiques et professionnelles
- conditions de travail et satisfaction professionnelle
- caractéristiques et cadre de travail du personnel.

L'Enquête STEPP offrira un tableau clair sur la manière dont l'EPPE est dispensée dans les salles de classe, mettra en évidence les points forts et les possibilités d'amélioration, ainsi que les points communs et les différences entre les pays et dans chacun d'eux en ce qui concerne la formation, les conditions de travail et les pratiques du personnel de l'EPPE, et permettra des analyses plus solides de l'impact des politiques de l'EPPE sur le terrain. Ce sera aussi pour le personnel de l'EPPE une occasion de faire connaître le regard qu'ils portent sur leur travail, leurs besoins et leurs difficultés.

Lien avec l'Enquête TALIS *Starting Strong* de l'OCDE

L'Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire (STEPP) est une adaptation de l'Enquête TALIS *Starting Strong* (Petite enfance, grands défis), une enquête internationale sur le personnel et les responsables de l'EPPE ciblant les pays de l'OCDE, avec laquelle elle est donc harmonisée dans toute la mesure du possible sur le plan des contenus comme de la méthodologie. Un mémorandum d'accord relatif à la coopération aux fins de l'Enquête STEPP a été conclu à cet effet entre les deux organisations. Neuf pays ont collecté en 2018 des données auprès du personnel et des responsables de l'« éducation préprimaire » (niveau 02 de la CITE) : Allemagne, Chili, Corée, Danemark, Islande, Israël, Japon, Norvège et Turquie. Quatre d'entre eux (Allemagne, Danemark, Israël et Norvège) ont également collecté des données auprès du personnel et des

1 Les instruments STEPP ont fait l'objet d'une étude pilote en 2017 puis ont été testés sur le terrain en 2018 et 2019 dans les pays suivants : République dominicaine, Ghana, Indonésie, Namibie, Philippines, Togo et Viet Nam.

responsables s'occupant d'enfants âgés de moins de trois ans inscrits dans des structures d'EPPE. Les résultats ont été publiés le 25 octobre 2019.

Les enquêtes internationales telles que TALIS sont considérées comme des outils de recherche moins coûteux et plus accessibles que l'observation systématique s'agissant de déterminer la qualité d'un processus. S'il est vrai que l'observation systématique produit des mesures fiables et valides, c'est une méthode dont la mise en œuvre soulève des problèmes techniques et financiers pour de nombreux pays². De plus, il peut être difficile de recueillir des informations concernant tout un éventail de comportements en une ou deux journées d'observation. Les enquêtes TALIS s'appuient sur les indications fournies par les enseignants eux-mêmes pour procéder à des comparaisons internationales et ont « aidé à constituer une base de connaissances internationale sur les enseignants, leurs convictions, leurs pratiques pédagogiques et leurs conditions de travail sur le terrain – autant d'aspects importants dont il est prouvé qu'ils contribuent à créer un environnement propice à l'apprentissage et au bien-être » (M.P.Y, Sim, Belanger, Stancel-Piatak, Karoly, 2019, page 9).

Profil des pays participant à l'Enquête STEPP

Afin de fournir quelques informations contextuelles sur les pays participant à l'Enquête STEPP, cette section présente des profils régionaux et nationaux en lien avec l'EPPE.

Caraïbes

Dans cette région, les programmes d'EPPE ciblent en général les enfants se situant à deux stades différents de leur développement : de la naissance à l'âge de deux ans, et de la troisième année à l'entrée à l'école primaire (Charles et Williams, 2006). L'offre d'EPPE est principalement le fait du secteur privé. Plusieurs pays de la région ont lancé ces dernières années des initiatives visant à inclure une ou deux années d'éducation initiale des jeunes enfants dans la période de scolarité obligatoire, afin de s'aligner sur les pays de l'OCDE (Charles et Williams, 2006).

Les centres d'EPPE des pays de la région participent parfois à des programmes d'éducation formelle mis en place dans des établissements distincts ou au sein des écoles primaires. Ces services sont fournis par des éducateurs et autres personnes qualifiées, et les activités sont organisées selon des cadres, des règlements et des programmes arrêtés au niveau national. Les services proposés dans les écoles primaires (en général sous le nom d'éducation préscolaire ou préparatoire) s'adressent pour la plupart à des enfants âgés de trois à cinq ans, et leur organisation, leurs horaires et leurs modalités s'inspirent de la culture scolaire et privilégient une éducation plus formelle (Charles et Williams, 2006). Les programmes informels offerts dans des cadres extérieurs au système scolaire présentent une organisation et des modalités plus souples et comprennent souvent un volet de développement communautaire et familial. Le contenu de ces programmes ne répond pas toujours à des directives officielles et ils peuvent être dispensés par des bénévoles, des agents communautaires ou des parents de l'un et l'autre sexe, dont le niveau d'instruction ne dépasse généralement pas celui des études primaires ou secondaires (Charles et Williams, 2006).

² OCDE, 2014. Proposal for an international survey of staff in ECEC. EDU/EDPC/ECEC(2014)8/REV3 (document non publié).

Les faibles niveaux de formation, en particulier l'absence de praticiens de la petite enfance ayant reçu une formation professionnelle dans des structures autres que les jardins d'enfants du secteur public, sont monnaie courante dans la région (Charles et Williams, 2006 ; Williams et Charles, 2008). Dans leur grande majorité, les prestataires de services à la petite enfance n'ont eu qu'un accès très limité à des formations en bonne et due forme sanctionnées par un certificat dûment reconnu, soit parce qu'ils ne possédaient pas les niveaux d'instruction requis pour y être admis, soit parce qu'il n'existe pas dans leur pays de programmes de formation professionnelle des éducateurs de la petite enfance (William et Charles, 2008). La région des Caraïbes a adopté en 1999 des normes professionnelles, des programmes d'enseignement et des procédures d'évaluation en matière d'éducation de la petite enfance dans le cadre d'un système de certificats d'aptitude professionnelle (Caribbean Vocational Qualification – CVQ) (WCECCE, 2010).

République dominicaine

L'éducation de la petite enfance est définie comme l'ensemble des services éducatifs dispensés aux enfants de la naissance jusqu'à l'âge de six ans (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2016). L'Instituto Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia (INAIFI – Institut national de la prise en charge intégrée de la petite enfance) propose des programmes comprenant des activités d'éveil pour les enfants âgés de 0 à 2 ans et d'éducation préscolaire pour les enfants âgés de 3 à 4 ans, notamment dans les zones défavorisées. Ces programmes comportent plusieurs volets : suivi de la santé et de la nutrition, soutien aux parents, détection et prise en charge précoce des besoins éducatifs spéciaux, protection contre les abus et la violence et enregistrement des naissances et de l'état civil. Le Système national de protection des droits des enfants et des adolescents (CONANI) supervise la fourniture des services d'éducation de la petite enfance de la naissance à l'âge de 4 ans. Les éducateurs doivent justifier d'un diplôme universitaire d'éducation de la petite enfance. Ils reçoivent le même traitement que leurs homologues du système d'éducation de base, selon leurs qualifications (OIT, 2012). Il existe d'autres services publics d'éducation préscolaire similaires dans le pays, comme Estancias Infantiles Salud Segura (AEI-SS) et Espacios de Esperanza (EPE). Le taux net d'inscription était de 49,5 % pour les enfants âgés de 3 à 5 ans, et de 78 % dans le préprimaire (6 ans) en 2017. À l'heure actuelle, 18 % seulement des enfants âgés de 0 à 4 ans bénéficient de services à la petite enfance dans l'ensemble du pays.

Afrique

En Afrique, les programmes de développement de la petite enfance sont considérés comme essentiels pour l'amélioration du bien-être et des capacités des populations, l'accroissement de la productivité à l'âge adulte et la lutte contre les effets de la pauvreté, de la maladie et des conflits civils (UNESCO-BREDA, 2010). En outre, bon nombre d'enfants dans cette région sont exposés, directement ou indirectement, à des risques sanitaires, notamment le VIH/SIDA. Une étude réalisée en Tanzanie sur les conséquences à long terme pour la santé et le niveau d'instruction de la perte d'un parent en bas âge a montré que les enfants qui n'étaient pas encore scolarisés au moment du décès de leur mère avaient 54 % de chances de moins d'achever leur scolarité à l'âge adulte, et environ 33 % de moins en cas de décès du père (Beegle, De Weerd et Dercon, 2006).

De plus, les enfants devenus orphelins du fait du VIH/SIDA qui parvenaient néanmoins à être scolarisés avaient moins de chances d'avoir le niveau correspondant à leur âge (UNICEF, 2004).

S'il existe dans une majorité de pays africains des établissements préscolaires formels accueillant des enfants âgés de 4 à 6 ans, le taux d'inscription dans la région est en général inférieur à 10 % (Garcia, Pence et Evans, 2008). La plupart de ces établissements se trouvent dans les zones urbaines ; toutefois, c'est dans les quartiers insalubres des centres urbains autant que dans les régions reculées que les taux d'accès sont les plus bas. Malgré ces faibles taux d'inscription, les ratios enfants/enseignants demeurent relativement élevés. Dans la plupart des pays africains, les éducateurs des établissements préscolaires ne sont pas fonctionnaires de l'État et une grande proportion d'entre eux n'ont aucune formation. Les programmes d'enseignement sont souvent calqués sur ceux des pays développés ou conçus par extrapolation à partir des programmes de l'enseignement primaire (Gakuru, 1992 ; Hyde et Kabiru, 2003 ; Garcia, Pence et Evans, 2008 ; Haraseb, 2011).

Ghana

Pour atteindre les objectifs énoncés en 2004 dans sa Politique nationale d'éducation et de protection de la petite enfance, le Ghana est devenu le premier pays d'Afrique subsaharienne à généraliser l'accès à l'éducation préprimaire en 2007 pour les enfants âgés de 4 à 5 ans. Grâce à cette politique, le taux brut de scolarisation est passé de plus de 60 % en 2005 à 117 % en 2016, avec plus de 14 400 établissements préscolaires publics et 8 000 établissements préscolaires privés, soit le plus haut taux net de scolarisation de la région (Early Childhood Workforce Initiative, 2019). L'offre publique et privée d'EPPE comprend au Ghana des jardins d'enfants pour la tranche d'âge 4-5 ans, des centres d'accueil pour les enfants âgés de 6 mois à 5 ans et des crèches familiales accueillant les jeunes enfants de la naissance jusqu'à l'âge de 3 ans. Les deux années d'éducation dispensées dans les jardins d'enfants font partie intégrante du cycle d'éducation de base de 11 ans mis en place par les pouvoirs publics en 2002. L'inscription dans les jardins d'enfants est gratuite et obligatoire. En 2018, le taux net ajusté de scolarisation un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire était de 90,1 % (données de l'ISU). Cette même année, le pays affichait un taux brut de scolarisation dans l'éducation préprimaire de 114,6 % (données de l'ISU) et un pourcentage d'inscriptions dans des établissements d'éducation préprimaire privés de 29,7 % (données de l'ISU). En 2012, le Ghana a adopté un plan opérationnel d'amélioration de la qualité de l'éducation préprimaire de cinq ans (Scale-up Quality Kindergarten Education) qui faisait de la formation des éducateurs une des grandes priorités nationales. En 2018, le Ghana comptait 61 000 éducateurs travaillant dans les jardins d'enfants (Early Childhood Workforce Initiative, 2019) et 54,6 % des enseignants de l'éducation préprimaire étaient qualifiés (données de l'ISU). En 2012, 68 % du personnel enseignant des établissements d'éducation préprimaire publics étaient des femmes, contre 93 % dans le secteur privé (OIT, 2012). Bon nombre d'enseignants ghanéens sont censés payer leur propre formation en cours d'emploi, bien qu'il s'agisse d'un service gouvernemental (EI, 2010). Les salaires sont selon cette même source moins élevés dans les établissements préscolaires privés (*ibid.*). Au minimum, il est demandé aux éducateurs du préprimaire d'avoir suivi un cours de formation pédagogique élémentaire d'une durée de trois ans.

Malgré les progrès accomplis dans le domaine de l'EPPE, le Ghana doit encore relever plusieurs défis, comme le nombre insuffisant d'éducateurs de la petite enfance qualifiés, en particulier dans les zones rurales et les établissements privés, des salles de classe surpeuplées où il est difficile de faire participer tous les élèves aux activités, une application laissant à désirer des méthodes pédagogiques et un équipement insuffisant en matériels d'enseignement et d'apprentissage.

Namibie

En 2007, la Namibie a adopté une Politique nationale de développement intégré de la petite enfance englobant santé, nutrition, apprentissage précoce, développement psychologique, eau/assainissement et protection, dans le prolongement de sa première politique globale d'éducation de la petite enfance de 1996. La mise en œuvre de cette politique demeure toutefois limitée : le recensement de 2011 a montré que quelque 31 % seulement des enfants appartenant à la tranche d'âge 0 à 4 ans étaient inscrits à un quelconque programme formel d'éducation de la petite enfance (UNICEF, 2017). L'école primaire est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans. Une éducation préprimaire d'une durée d'un an est dispensée aux enfants de 5 à 6 ans. Elle a été mise en place dans le cadre d'une série de mesures en faveur des plus pauvres, avec pour résultat une augmentation rapide des inscriptions. Il existe d'autres types de services de développement des jeunes enfants, dont certains sont axés sur le foyer familial et d'autres sont des centres de développement de la petite enfance (ECD) de la naissance à l'âge de 5 ans. En 2018, le taux brut de scolarisation dans les services d'éducation préprimaire et de développement de la petite enfance s'établissait à 34,20 % (données de l'ISU). La Namibie soutient l'intégration du développement de la petite enfance parmi les objectifs définis dans sa Vision 2030 en renforçant les capacités des éducateurs et prestataires de soins. Le pays fait figure d'exception en ce que les femmes n'y constituent qu'un tiers des enseignants de l'EPPE. L'éducation préprimaire est dispensée par des enseignants qualifiés pour s'occuper d'enfants âgés de 5 à 9 ans, dont la formation comprend au minimum la préparation à un diplôme d'éducation de la petite enfance (ECE) (24 mois), ou bien d'un diplôme d'éducation de la petite enfance et d'enseignement du premier cycle du primaire (ECLPE) (36 mois) délivré à l'université, ou d'une licence d'éducation en ECLPE (48 mois). Les universités namibiennes proposent aussi un Master Degree in Literacy and Learning in ECD (Master de pratique et pédagogie de l'ECD, 24 mois), dont toutefois les diplômés ne se destinent généralement pas à un poste d'enseignant dans les classes de développement de la petite enfance, mais à des fonctions consultatives plus spécialisées (ISSA, 2016). Parmi les principaux défis figurent le taux de roulement élevé des éducateurs de la petite enfance du fait de la forte prévalence du VIH/SIDA, l'absence de spécialistes des services à la petite enfance, et la nécessité de normaliser la formation et de renforcer les capacités du personnel.

Togo

Les services d'EPPE comprennent à la fois les structures préscolaires publiques et privées de type communautaire accueillant les enfants de 3 à 5 ans dans les zones rurales (dont les centres de développement de la petite enfance mis en place par l'UNICEF) et les crèches ou garderies pour les jeunes enfants âgés de 4 mois à 3 ans (surtout dans les villes, en très petits nombres).

Le développement de la petite enfance est le premier des sous-objectifs du Plan sectoriel de l'éducation 2014-2025 du pays, dont la politique nationale révisée de développement de la petite enfance vise un taux d'inscription de 60 % dans l'éducation préscolaire. Celle-ci est gratuite dans les écoles publiques et communautaires. Au fil des ans, la couverture des services préscolaires est passée de 16,5 % en 2013 à 22 % en 2016 puis à 38,1 % en 2017 et 2018 (Annuaire statistique scolaire national, 2012-2013 à 2017-2018). En 2018, le taux brut d'inscription dans les établissements d'éducation préprimaire privés était de 23,1 % (Annuaire statistique scolaire national, 2017-2018). Le taux net d'inscription ajusté, un an avant l'âge officiel d'entrée à l'école primaire, s'établissait à 42,6 % en 2018, et 31,7 % des enseignants du préprimaire étaient qualifiés (données de l'ISU). L'Ordonnance sur la réforme de l'enseignement de 1975 a rendu l'école obligatoire pour tous les enfants âgés de 2 à 12 ans, mais les mesures prises pour appliquer cette disposition sont insuffisantes. Les services préscolaires sont situés dans leur majorité (60 %) dans les grandes villes et la plupart des centres de développement de la petite enfance privés se concentrent dans la capitale, Lomé (Internationale de l'éducation, 2010). Le secteur privé est relativement peu développé : il représente moins de 25 % de l'économie nationale et les principaux opérateurs sont les églises ou des entrepreneurs individuels.

La formation académique minimale requise pour le recrutement en formation initiale en vue de devenir un éducateur préscolaire est un diplôme de niveau secondaire ou son équivalent ; la durée de la formation en cours d'emploi est de quelques semaines ou d'un mois (Neuman, Josephson et Chua, 2015). Les principaux défis que le sous secteur devra relever au Togo sont le renforcement et le développement à plus grande échelle des programmes de formation initiale et continue des éducateurs du préscolaire et l'accroissement du nombre d'éducateurs de façon à réduire le ratio enfants/enseignants.

Asie du Sud-Est

Sur les 11 pays que compte la région de l'Asie du Sud-Est, sept se sont dotés d'une politique de l'EPPE (Vargas-Barón, 2015). Toutefois, la nature des services d'EPPE varie selon les pays. C'est ainsi qu'au Viet Nam, on distingue les crèches publiques (garderies) qui accueillent à plein temps les enfants âgés de 3 mois à 3 ans, les centres préscolaires et jardins d'enfants publics pour les enfants de 3 à 5 ans, les mini-crèches privées (garderies familiales) s'occupant des enfants de la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans, les centres d'accueil communautaires et les services de garderie à domicile pour les nourrissons et jeunes enfants de moins de trois ans (Hayden et Thi Ngoc Lan, 2013). Ces différents types de services d'EPPE sont subventionnés par le Ministère de l'éducation, les autorités locales, des organisations internationales et des organisations non gouvernementales dont l'UNESCO et l'UNICEF (Kammerman, 2007). Au Cambodge voisin, il existe trois grands types de programmes préscolaires : les centres préscolaires subventionnés par l'État et rattachés aux écoles primaires locales, les centres préscolaires communautaires actuellement financés par des organisations non gouvernementales (ONG) mais qui doivent être pris en charge par des groupes communautaires locaux à plus long terme, et des programmes à domicile gérés par des groupes de mères formés au sein et à travers les villages dans les communes locales (Rao et al., 2012).

Les politiques visant une expansion rapide des programmes préprimaires pour les enfants âgés de plus de 3 ans qui sont menées dans plusieurs pays d'Asie du Sud Est font craindre que ce développement quantitatif n'ait abouti à une baisse de la qualité des programmes d'EPPE du fait de l'accroissement du nombre d'enfants par rapport au personnel et des programmes moins holistiques (Rao et Sun, 2010). La pénurie d'éducateurs qualifiés dans le préprimaire réduit encore la qualité des programmes (Rao et Sun, 2010). Ces craintes sont en outre exacerbées dans les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire par d'autres facteurs tels que la multiplicité des groupes ethniques et linguistiques, la dispersion géographique, le handicap, la pauvreté, et le manque d'éducation des parents.

Indonésie

Le développement et la protection de la petite enfance a été inscrit dans la Loi No. 20 de 2003 comme priorité du système éducatif national. Le pays a une riche expérience de la mobilisation des communautés en vue d'accroître la portée et la disponibilité des services à la petite enfance. Le taux brut d'inscription dans les services d'éducation et de protection de la petite enfance dans la tranche d'âge 3 à 6 ans était de 74,28 % en 2018 (Ministère de l'éducation et de la culture de la République d'Indonésie, 2018). Toutefois, les enfants issus d'un milieu économiquement désavantagé ne bénéficient pas d'un accès aux services d'éducation préscolaire égal à celui des autres enfants mieux lotis, comme en témoignent leurs taux de scolarisation plus bas (Banque mondiale, 2019). Il est à noter que les services sont dispensés dans la langue maternelle des enfants pour leur donner très tôt des chances de succès plus solides, et les pouvoirs publics collectent un large éventail de données administratives en matière de développement de la petite enfance (ARNEC. n.d.). Les principaux enjeux pour le secteur sont l'insuffisance des financements, une couverture présentant d'énormes disparités entre les foyers riches et pauvres et entre les familles urbaines et rurales, une qualification aléatoire des enseignants et un très faible pourcentage de centres accrédités (Banque mondiale, 2015).

Philippines

Le système de protection et développement de la petite enfance comprend la gamme complète des services de santé, de nutrition, d'éducation préscolaire et de services sociaux répondant à l'ensemble des besoins fondamentaux des jeunes enfants âgés de 0 à 4 ans, et de nature à leur assurer une croissance et un épanouissement optimaux. La Loi républicaine 10410 reconnaît que la période comprise entre la naissance et l'âge de huit ans est la première étape décisive du processus éducatif et contient, entre autres, des dispositions visant à renforcer le système de protection et de développement de la petite enfance et à en préciser les modalités de financement. Les enfants âgés de 0 à 4 ans relèvent de la responsabilité du Conseil de protection et de développement de la petite enfance, tandis que l'éducation des enfants âgés de 5 à 8 ans est du ressort du Ministère de l'éducation (République des Philippines, 2012). Le Conseil et le Ministère ont l'un et l'autre spécifié les qualifications requises des éducateurs : ceux qui ont la charge d'enfants âgés de 0 à 4 ans et les éducateurs des jardins d'enfants doivent être titulaires d'une licence ayant pour domaine

principal ou de spécialisation l'éducation de la petite enfance ou l'enseignement dans le préscolaire ou les petites classes (ECCD Council, 2015) (Ministère de l'éducation, 2012). Les premiers peuvent également être titulaires de diplômes en rapport avec l'éducation, dans des domaines comme la psychologie ou la vie familiale et le développement de l'enfant. Pour leur part, les éducateurs des jardins d'enfants peuvent avoir un diplôme d'éducation spéciale avec des modules portant sur l'éducation de la petite enfance (ECE) ou un diplôme de fins d'études secondaires complété par une expérience de l'ECE sanctionnée par des certificats. Les Philippines ont défini des normes nationales en matière d'enseignement privilégiant les approches pédagogiques axées sur le développement intégré de l'enfant, conformément à la culture et aux conceptions nationales (Miyahara et Meyers, 2008). Du fait des possibilités limitées d'avancement dans les établissements préscolaires, les enseignants poursuivent souvent leur carrière dans l'enseignement primaire (Shaeffer, 2015). Cela a des conséquences sur la qualité de l'EPPE, dont le personnel reste mal payé (UNICEF, 2016). Le principal défi demeure l'amélioration de l'accessibilité, de la qualité et de la durabilité des services.

Viet Nam

L'éducation de la petite enfance (EPE) est le premier niveau du système éducatif national et se concentre sur les soins attentifs, la protection et l'éducation des enfants de 3 mois à 6 ans. Les centres préscolaires publics sont associés à d'autres services, concernant notamment la santé, la nutrition et la protection sociale. Les différents types d'établissements comprennent les centres préscolaires pour les enfants âgés de 3 mois à 6 ans, les classes de maternelle pour les enfants de 3 à 6 ans et les crèches et garderies accueillant les enfants entre le troisième et le 36e mois. En 2010, le Gouvernement vietnamien a approuvé la généralisation de 2010 à 2015 de l'accès à l'éducation de la petite enfance pour tous les enfants âgés de 5 ans, qui bénéficieront donc d'une année complète de scolarité à plein temps avant l'entrée à l'école primaire (SRoV, 2010). Cette mesure a permis au Viet Nam d'atteindre des taux d'inscription très élevés dans l'éducation préprimaire. Le taux brut d'inscription à ce niveau était de 100,23 % en 2018 (données de l'ISU). En 2014, 88,7 % des enfants âgés de 5 ans présentaient un niveau de développement satisfaisant (données de l'ISU). 87% des établissements d'éducation préprimaire sont publics et presque tous les enfants y sont inscrits pendant un an avant l'âge officiel de l'entrée à l'école primaire. Les éducateurs travaillant dans les services d'éducation préprimaire sont pour la plupart qualifiés, et il leur est demandé de posséder un certificat d'études secondaires et de suivre chaque année une formation en cours d'emploi d'une durée de deux mois (Neuman, Josephson et Chua, 2015). En 2018, 99 % des éducateurs du préprimaire avaient reçu une formation (données de l'ISU). Si le Viet Nam a accompli des progrès remarquables dans l'amélioration de l'accessibilité et de la qualité de l'éducation préprimaire, il lui faudra encore surmonter un certain nombre d'obstacles : les enseignants ont toujours un niveau limité en ce qui concerne les connaissances, le développement professionnel et les compétences pédagogiques nécessaires pour appliquer les programmes officiels (c'est le cas en particulier de ceux qui travaillent dans les zones rurales, industrielles ou frontalières, et les îles défavorisées).

2. Description du projet

Qu'est-ce que le projet STEPP ?

L'Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire (STEPP, ou *Survey of Teachers in Pre-primary Education* en anglais) est une initiative conjointe OCDE-UNESCO qui vise à collecter des informations pertinentes auprès du personnel de l'EPPE des pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire. Elle doit aider les pays participants à concrétiser la cible 4.2 des objectifs de développement durable (ODD), sur la généralisation de services d'éducation et protection de la petite enfance de qualité. L'encadré 2.1 présente les principales caractéristiques du projet.

Encadré 2.1 Informations de base concernant l'Enquête STEPP

Intitulé de l'enquête	Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire (STEPP)
Pays participants et langue officielle	République dominicaine (espagnol), Ghana (anglais), Indonésie (bahasa), Namibie (anglais), Philippines (anglais), Togo (français) et Viet Nam (vietnamien)
Forme	Questionnaire sur papier
Champ de l'enquête	Niveau 0.2 (éducation préprimaire) de la Classification internationale type de l'éducation (CITE)
Partenaires principaux	UNESCO, OCDE, ACER, cApStAn, GESIS, Université de Namibie
Calendrier	2017 – 2019 (Phase 1)

Source : Auteurs (sur la base des rapports du projet STEPP)

Quels sont les aspects relatifs aux enseignants abordés dans cette étude ?

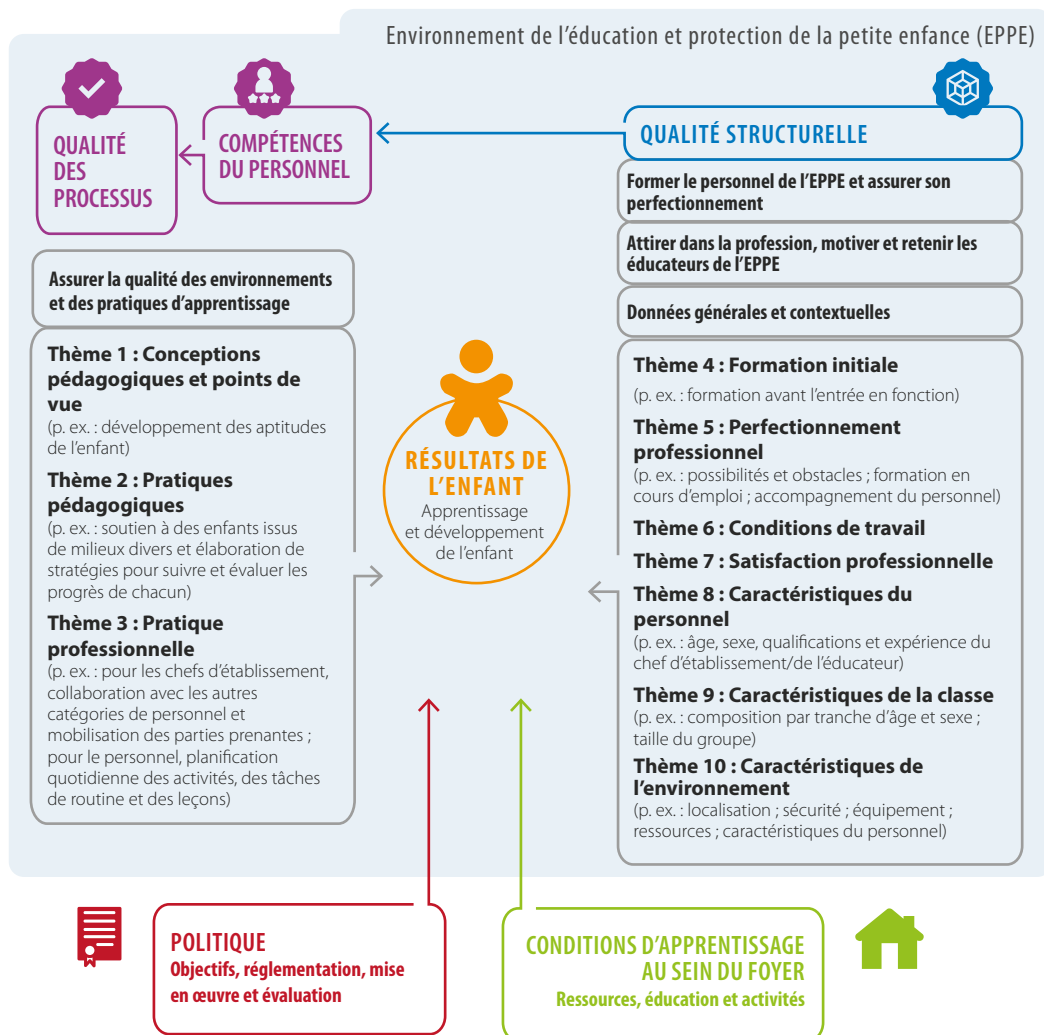
Les thèmes fondamentaux de l'Enquête STEPP sont les caractéristiques des personnels et de leur environnement, leur formation et leur perfectionnement professionnel, leurs pratiques pédagogiques et professionnelles, leurs conditions de travail et leur satisfaction professionnelle.

Le cadre de l'Enquête STEPP a pour origine le travail conceptuel accompli par l'OCDE aux fins de l'Enquête Starting Strong (Petite enfance, grands défis), sur la base des recherches menées de longue date par cette organisation sur la qualité de l'EPPE, et les cadres définis par elle pour son Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) (Ainley et Carstens, 2018 ; OCDE, 2010). L'Enquête STEPP étant axée sur les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire, ces cadres ont été adaptés pour mieux cerner la situation de l'éducation préprimaire dans le contexte propre aux pays en développement. L'examen de la littérature conduit par l'UNESCO en 2015 (Neuman, Josephson et Chua, 2015) et les résultats de l'exercice de classement par rang de priorité des thèmes et indicateurs proposés auquel se sont livrés les pays participants ont également été pris en compte.

Le modèle simplifié de cadre conceptuel de STEPP (voir figure 2.1) suggère que les facteurs de qualité structurelle ont une incidence sur les compétences de l'éducateur, lesquelles influent sur les facteurs de qualité des processus et, par voie de conséquence, sur les progrès de l'enfant³. Ce modèle simplifié ne rend pas pleinement compte de la complexité des contextes de l'EPPE, ni des relations interdépendantes et non linéaires qui se tissent au sein des établissements. La qualité structurelle est appréciée au regard de trois des quatre objectifs définis pour l'Enquête STEPP : former le personnel de l'EPPE et assurer son perfectionnement (objectif 2), attirer dans la profession, motiver et retenir le personnel de l'EPPE (objectif 3), et mettre en conformité différentes caractéristiques des établissements d'EPPE (objectif 4). Les compétences du personnel de l'EPPE et la qualité des processus sont appréciées en fonction de l'objectif 1, à savoir assurer la qualité des environnements et pratiques d'apprentissage. Sont également inclus 10 thèmes comparables à ceux de l'enquête Starting Strong (établis sur la base du Cadre conceptuel de l'enquête Starting Strong 2018 (Bélanger, Karoly et Stancel Piątak, 2016)). Ce modèle simplifié est une adaptation du modèle initial de Cadre conceptuel de l'Enquête STEPP destiné à figurer dans le document décrivant le Cadre conceptuel⁴.

3 Tous les chiffres et tableaux inclus dans cette publication sont des originaux du projet STEPP.

4 Le cadre conceptuel est en cours d'élaboration. Il sera disponible après que les activités relatives à l'enquête principale STEPP auront été menées à bien.

Figure 2.1 Modèle simplifié de cadre conceptuel de l'Enquête STEPP

Source des données : Rapports du projet STEPP

Le tableau 2.1 présente un récapitulatif de la distribution des thèmes STEPP dans les items des questionnaires distribués aux chefs d'établissement et au personnel enseignant lors des essais sur le terrain. Cette distribution repose sur le classement par rang de priorité établi par les pays, les remarques formulées au sujet des questionnaires par les équipes nationales, le Groupe consultatif international (GCI) et l'UNESCO et les résultats de l'étude pilote. À l'issue de ce processus d'examen, le contenu du questionnaire destiné au personnel enseignant a été réduit d'un tiers et celui du questionnaire destiné aux chefs d'établissement d'un cinquième par rapport aux instruments utilisés pour l'Enquête *Starting Strong*, l'objectif étant d'en rendre l'exploitation plus aisée en raccourcissant les délais de retour. Les questionnaires ont ensuite été adaptés et traduits dans les langues nationales par les différents pays participants.

Tableau 2.1 Principaux thèmes de l'Enquête STEPP et distribution de ces thèmes entre les items des questionnaires destinés aux chefs d'établissement et au personnel enseignant, et comparaison avec l'Enquête *Starting Strong* (instruments utilisés pour l'enquête principale)

Thèmes de l'Enquête STEPP	Chefs d'établissement	Personnel
1 : Conceptions et points de vue pédagogiques	— ■	— ■
2 : Pratiques pédagogiques	▼ ■	— ■■■■■
3 : Pratiques professionnelles	— ■	— ■
4 : Formation initiale/avant l'entrée en fonction	— ■	▲ ■
5 : Perfectionnement professionnel/formation en cours d'emploi	— ■■■■	▲ ■■■■
6 : Conditions de travail	▲ ■	— ■
7 : Satisfaction professionnelle	▼ ■	▼ ■
8 : Caractéristiques du personnel	— ■	— ■
9 : Caractéristiques de la classe	— ■	— ■
10 : Caractéristiques de l'environnement	▲ ■■■■	—

Source des données : Rapports du projet STEPP

Légende :

- : Nombre total d'items dans lequel le thème est traité
- : Indique un nombre similaire d'items traitant le thème dans les Enquêtes STEPP et *Starting Strong*
- ▲ : Indique un plus grand nombre d'items traitant le thème dans l'Enquête STEPP
- ▼ : Indique un moins grand nombre d'items traitant le thème dans l'Enquête STEPP

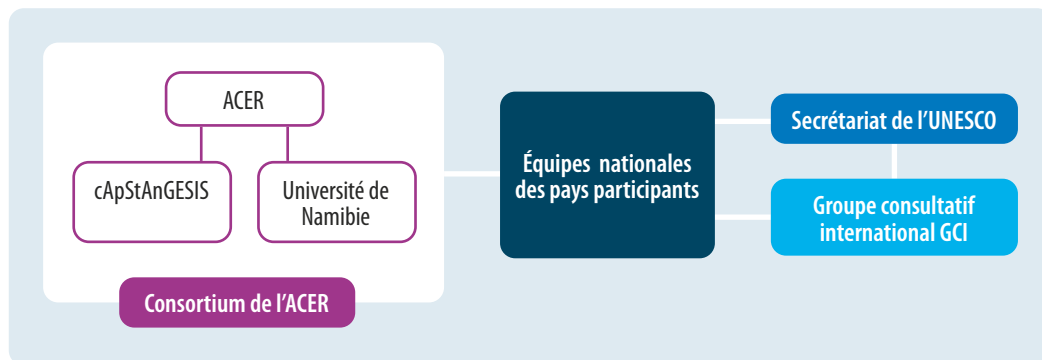
Chaque fois que possible, on a fait en sorte que les items des questionnaires STEPP demeurent comparables aux items figurant dans les questionnaires de l'enquête principale de *Starting Strong*, tout en procédant aux modifications nécessaires du fait des différences dans la situation des pays participants (pays en développement et non plus pays développés) et en tenant compte des suggestions formulées au niveau national. Le tableau 2.1 met également en évidence une distribution similaire de la plupart des thèmes dans les items des deux enquêtes sur l'EPPE (signalée par un tiret jaune). Le questionnaire EPPE destiné aux chefs d'établissement comptait un nombre accru d'items (flèche verte pointant vers le haut) pour les thèmes Conditions de travail et Caractéristiques de l'environnement, et un nombre moindre d'items (flèche rouge pointant

vers le bas) pour les thèmes Pratiques pédagogiques et Satisfaction professionnelle par rapport à l'enquête *Starting Strong*. Le questionnaire EPPE destiné au personnel enseignant comptait un nombre moindre d'items pour le thème Satisfaction professionnelle et un nombre accru d'items pour les thèmes Formation initiale et Perfectionnement professionnel. Il convient de noter que l'enquête *Starting Strong* et l'Enquête STEPP ayant été mises au point indépendamment l'une de l'autre, elles ont divergé à partir de bases similaires, pour des raisons dues principalement à leurs contextes respectifs. L'Enquête STEPP est par exemple plus attentive à la formation initiale et en cours d'emploi et moins à la satisfaction professionnelle.

Comment a été conduite la phase 1 de STEPP ?

Les services du Siège de l'UNESCO ont fourni des services d'orientation, de gestion et de coordination générales. Le Groupe consultatif international (GCI) a donné des conseils techniques sur le contenu et la manière de mener le projet avec succès⁵. L'*Australian Council for Educational Research* (ACER) s'est chargé de la conception et de l'application opérationnelle des instruments et de la méthodologie de l'enquête avec le concours de ses organisations partenaires, cApStAn, le GESIS et l'Université de Namibie (UNAM). La figure 2.2 présente l'organigramme du dispositif de mise en œuvre du projet STEPP.

Figure 2.2 Organigramme du dispositif de mise en œuvre du projet STEPP



Source : Auteurs (sur la base des rapports du projet STEPP)

Chacun des pays participants a constitué une équipe nationale responsable de la gestion du projet STEPP à l'échelon national. Les équipes étaient composées de représentants du Ministère de l'éducation et des autres ministères ou organismes gouvernementaux compétents en matière

⁵ Le Groupe consultatif international comprenait les experts suivants : Linda Biesteker (consultante et chercheuse principale), Jean Dumais (consultant principal), Dr Jan Peeters (consultant principal), Nirmala Rao (professeur à l'Université de Hong Kong), Mamadou Thiam (InterMedia), Ursula Itzlinger-Bruneforth, (Institut fédéral de recherche, innovation et développement pédagogiques du Système scolaire autrichien – BIFIE). Y étaient également représentés les organisations internationales suivantes : Internationale de l'éducation, OIT, Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030, OCDE, OMEP, UNESCO, UNESCO-IIRCA, Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF.

d'éducation préprimaire, de recherche et de formation des enseignants. Elles ont bénéficié le cas échéant de l'appui du personnel des bureaux hors Siège de l'UNESCO. Le tableau 2.3 indique les organismes qui composaient les équipes nationales des différents pays participants.

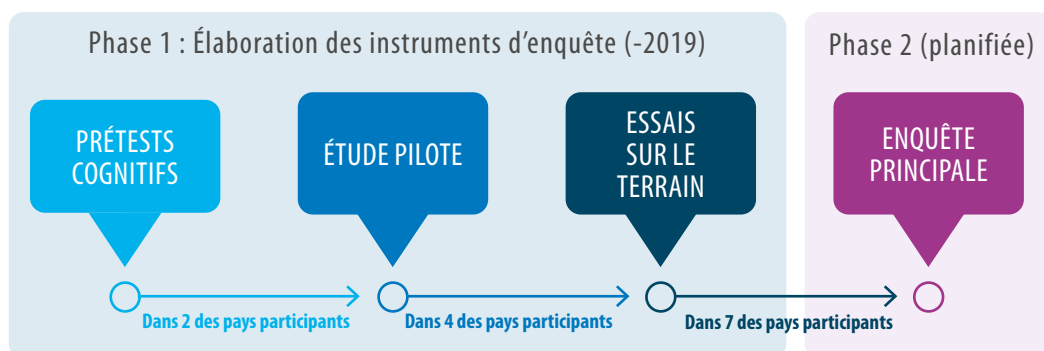
Tableau 2.3 Composition des équipes nationales du projet STEPP

Pays participants	Composition de l'équipe nationale
République dominicaine	Direction de l'éducation initiale du Ministère et Institut dominicain d'évaluation et de recherche sur la qualité de l'éducation (Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa – IDEICE)
Ghana	Ministère de l'éducation, Ghana Education Service and Teacher Unions, Bureau de l'UNESCO à Accra, Commission nationale ghanéenne pour l'UNESCO, University of Education, Winneba, Reach for Change, Ministère de l'éducation, des arts et de la culture
Indonésie	Ministère de l'éducation et de la culture, Centre for Early Childhood Care Education and Parenting de l'Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique (SEAMEO-CEPPEP), et experts des universités et de l'Indonesia Kindergarten Teachers Association (IGTKI)
Namibie	Ministère de l'éducation, des arts et de la culture, Ministère de l'égalité des genres et du bien-être de l'enfant, Université de Namibie (UNAM), Institut national pour le développement de l'éducation (NIED), UNESCO
Philippines	Membres du Center for Educational Innovation and Technology de l'Organisation des ministres de l'éducation des pays du Sud-Est asiatique (SEAMEO INNOTECH), Conseil de la protection et du développement de la petite enfance (ECCD) et Ministère de l'éducation
Togo	Ministère des enseignements primaire et secondaire et professionnel – Ministre des enseignements primaire, secondaire et de la formation professionnelle
Viet Nam	Membres de l'Institut national vietnamien des sciences de l'éducation (VNIES), et Ministères de l'éducation et de la formation des trois régions septentrionale, centrale et méridionale du Viet Nam (Hanoi, Nghe An, Tra Vinh), Centre for Educational Outcomes Assessment (CEOA)

Source : Auteurs (sur la base des rapports du projet STEPP)

La phase 1 du projet STEPP a débuté par un examen des cadres pertinents, des documents relatifs à l'exercice de priorisation, et des projets de questionnaires conçus pour les essais sur le terrain des instruments de l'Enquête TALIS *Starting Strong* de l'OCDE (versions de janvier 2017). Parallèlement a commencé l'élaboration du cadre conceptuel de STEPP. L'autre résultat majeur de ce travail a été la mise au point des instruments de l'étude pilote STEPP qui ont été revus à plusieurs reprises par le GCI et le Secrétariat de l'UNESCO avant de faire l'objet de tests pilotes. La figure 2.4 indique les principales étapes de l'élaboration de l'instrument de l'Enquête STEPP. Les trois premières étapes – prétests cognitifs, étude pilote et essais sur le terrain – représentent la phase actuelle du projet, dont la phase 2 sera consacrée à l'enquête principale.

Figure 2.4 Grandes étapes de la conception des instruments de l'Enquête STEPP



Source : Auteurs (sur la base des rapports du projet STEPP)

Les établissements ciblés pour l'Enquête STEPP sont des structures institutionnelles (enregistrées officiellement) qui offrent des programmes d'EPPE tels qu'éducation formelle et protection des jeunes enfants de l'âge de 3 ans jusqu'à l'entrée dans l'enseignement primaire ; ces programmes sont définis également comme correspondant au niveau 0.2 de la CITE de 2011, qui précède l'enseignement primaire (UNESCO-ISU, 2012).

Ces centres doivent en outre proposer des activités éducatives du niveau 0.2 de la CITE pour au moins l'équivalent de deux heures quotidiennes et de 100 jours par an pour être retenus comme établissements pouvant participer à l'enquête, et ils doivent encourager le développement précoce des enfants pendant les années qui précèdent l'entrée à l'école primaire.

Les membres du personnel de l'EPPE pour le STEPP sont définis comme des personnes qui, dans le cadre de leurs fonctions régulières dans le centre cible, offrent des opportunités d'apprentissage aux enfants dont ils ont la charge. Cette définition comprend aussi la création d'environnements d'apprentissage et d'accueil conçus pour assurer le bien-être des enfants et favoriser leur développement cognitif, social et affectif. Elle inclut aussi les éducateurs d'EPPE qui partagent leur temps entre plusieurs établissements, ainsi que ceux qui s'occupent d'enfants dans le cadre de

programmes intégrés couvrant plusieurs niveaux de la CITE, dès lors que leur travail correspond au niveau 0.2 de la Classification. Les remplaçants et les personnes appelées en renfort dans des situations d'urgence – considérés comme chargés à titre temporaire d'activités incombant au personnel permanent – ne sont pas retenus.

Les chefs d'établissement d'EPPE sont définis comme les personnes ayant la plus grande responsabilité de la direction administrative, managériale et pédagogique de leur centre d'EPPE. Dans certains centres, le chef d'établissement peut aussi consacrer une part de son temps au travail auprès des enfants.

Tout centre qui se consacre exclusivement aux enfants ayant des besoins spéciaux est considéré comme extérieur au champ de l'enquête. Tel n'est pas le cas toutefois du personnel travaillant auprès d'enfants ayant des besoins spéciaux dans un centre d'EPPE ordinaire.

L'enquête utilise deux principaux questionnaires sur papier : l'un destiné au personnel enseignant et l'autre aux chefs d'établissement. Un questionnaire composite a également été établi à l'intention des petits établissements où (dans certains pays) le directeur exerce aussi des fonctions pédagogiques.

Préalablement à l'étude pilote, certains items des projets de questionnaire établis en vue de cette étude ont fait l'objet de prétests dans deux langues (anglais et français) afin de vérifier dans quelle mesure ils étaient correctement compris par les répondants. À cet effet, deux groupes de discussion ont été organisés par pays pour chacun des deux groupes cibles (chefs d'établissement et personnel), et se sont vu soumettre un échantillon d'items des questionnaires de l'étude pilote. Au total, 12 items du questionnaire destiné aux chefs d'établissement et 16 items du questionnaire destiné au personnel enseignant ont ainsi été testés.

Les prétests ont été réalisés au Ghana et au Togo. Ces deux pays ont été formés en vue de cette activité par l'Institut GESIS et ont reçu du consortium de l'ACER tous les matériels nécessaires pour les groupes de discussion.

L'étude pilote STEPP a été conduite dans quatre pays – République dominicaine, Ghana, Namibie et Viet Nam – au cours des mois de septembre et octobre 2017. Des séances ont été organisées pour des groupes de discussion distincts composés de chefs d'établissement et d'enseignants, auxquels il a été demandé de remplir les questionnaires correspondants, puis d'en débattre sous la direction d'un membre de l'équipe nationale. L'étude pilote avait pour objet de tester les instruments de l'Enquête STEPP afin de vérifier s'ils étaient appropriés, pertinents et complets et d'affiner les questionnaires en vue des essais sur le terrain. Les questionnaires ont été testés en anglais, espagnol et vietnamien. L'encadré 2.2 ci-dessous énumère les principales activités menées lors de ces étapes, dont les résultats sont examinés dans les chapitres 3, 4 et 5.

Encadré 2.2 Principales activités aux fins de l'étude pilote et des essais sur le terrain (phase 1)

Activités/événements principaux	Équipes responsables
Prétests cognitifs	Équipes nationales avec l'appui du consortium de l'ACER
Traduction et adaptation du questionnaire	Équipes nationales avec l'appui du consortium de l'ACER
Essais pilotes	Équipes nationales
Traduction et adaptation du questionnaire	Équipes nationales avec l'appui du consortium de l'ACER
Constitution des échantillons nationaux	Équipes nationales avec l'appui du consortium de l'ACER
Essais sur le terrain et contrôle de la qualité à l'échelon national	Équipes nationales avec l'appui du consortium de l'ACER
Analyse des données et rapport	ACER

Source : Auteurs (sur la base des rapports du projet STEPP)

3. Résultats de l'étude pilote

Tous les participants ont jugé que les questionnaires étaient clairs et répondaient à l'objectif visé. Dans l'ensemble, les questions étaient posées dans un ordre logique et, pour la plupart, faciles à comprendre. En moyenne, les participants ont mis 56 minutes pour remplir le questionnaire destiné aux chefs d'établissement et 64 minutes pour remplir le questionnaire destiné au personnel enseignant. En vue des essais sur le terrain, il a donc été recommandé de supprimer certaines questions ou certains items de questions trop longues dont le sens était moins clair pour les répondants. Les autres suggestions importantes visaient à revoir certaines des échelles de réponses pour lesquelles des répondants proposaient un ordre différent ou de les reformuler pour plus de clarté.

Certains répondants ont fait part de difficultés avec la terminologie utilisée dans certaines questions. Dans un petit nombre de cas, des répondants ont hésité sur le sens de certaines questions ou de certains items, en raison principalement de quelques concepts peu courants dans le vocabulaire du personnel d'EPPE de ces pays. D'autres ont fait état de difficultés à répondre à des questions particulières, notamment les questions portant sur différents types de contrat d'emploi ou de statut, le nombre d'années d'expérience professionnelle, le niveau de qualification le plus élevé, l'éducation formelle, le perfectionnement professionnel, la localisation des établissements d'EPPE et les sources de financement, le milieu d'origine des enfants, et les besoins additionnels ou les enfants handicapés. Ces questions et thèmes ont fait l'objet d'une attention particulière lors de la révision des questionnaires en vue des essais sur le terrain et il a été décidé de les simplifier.

Certains des répondants ont proposé des sujets additionnels, qui ont été inclus dans les questionnaires mis à l'essai sur le terrain. Ces sujets avaient trait notamment à la situation sanitaire générale du personnel de l'EPPE, à sa satisfaction à l'égard de la rémunération, et au perfectionnement professionnel dans le cas des chefs d'établissement.

De manière générale, les informations obtenues au moyen de l'étude pilote ont livré de précieuses indications sur la manière dont les questionnaires étaient perçus par les chefs d'établissement et les enseignants des pays participant au projet STEPP. Ensemble, les remarques faites sur les questionnaires lors des prétests cognitifs et les observations du Groupe consultatif international au sujet des instruments, ainsi que du cadre conceptuel, ont aidé à améliorer et affiner encore les questionnaires établis en vue des essais sur le terrain de l'Enquête STEPP.

4. Résultats de l'essai sur le terrain : les instruments

De manière générale, les instruments STEPP semblent avoir été très bien accueillis par les participants et un petit nombre seulement de problèmes ont été signalés au consortium de l'ACER.

Concernant le questionnaire destiné aux chefs d'établissement, le taux de non réponse a été assez homogène dans la plupart des pays. En particulier, ce sont les items plus complexes pour les répondants, comme ceux dans lesquels il était demandé d'indiquer le nombre d'années d'expérience professionnelle dans différentes structures ou le nombre de personnes (de l'un et l'autre sexe) travaillant dans l'établissement, qui ont enregistré le plus fort taux de non-réponse.

Dans le cas du questionnaire destiné au personnel enseignant, le taux de non réponse a été plus élevé au début du questionnaire que dans sa seconde moitié. Certains items ont probablement été laissés sans réponse parce que sans objet pour une partie des répondants.

Le questionnaire destiné aux chefs d'établissement a été dans l'ensemble bien compris. Dans quelques cas, une question concernant le niveau d'instruction le plus élevé a suscité une certaine perplexité et des répondants se sont interrompus pour demander des éclaircissements à son sujet.

Le contenu du questionnaire destiné au personnel enseignant n'a pas créé de difficultés et les répondants ont été satisfaits des sujets traités. Des hésitations ont été signalées devant certains concepts du fait de problèmes de traduction ou d'adaptation. Quelques répondants ont buté par exemple sur le sens à donner aux termes « statut » et « communauté » dans le contexte local et ont suggéré de mieux expliciter ces termes dans la question.

Le temps estimé nécessaire pour remplir les deux questionnaires (chefs d'établissement et personnel enseignant) a été supérieur dans tous les pays au temps de réponse moyen de 40 minutes visé. Les réponses ont varié de 4 à 90 minutes (à noter que lors du traitement des données, on a fixé à 90 minutes la durée maximale de l'exercice, toute durée excédentaire étant ramenée à ce maximum). Le temps moyen indiqué pour l'ensemble des pays participants était proche de 54 minutes pour le questionnaire destiné aux chefs d'établissement (53,8) comme pour celui qui était destiné au personnel enseignant (54,4). Les tableaux 4.1 et 4.2 donnent le détail du temps qu'il a fallu pour remplir les questionnaires dans chaque pays participant.

Tableau 4.1 Statistiques descriptives concernant le temps (en minutes) pris pour répondre à l'enquête indiqué par les chefs des établissements d'EPPE, par pays

Pays	Nombre moyen de minutes	Médiane	Écart type	Min.	Max.
République dominicaine	48,6	45	14,3	25	90
Ghana	54,6	54	19	10	90
Indonésie	57,4	60	19,2	15	90
Namibie	49,4	45	16,3	20	90
Philippines	43,5	45	14	4	90
Togo	72,1	76,5	17,5	30	90
Viet Nam	51,2	45	13,2	40	90

Source des données : Rapports du projet STEPP

Tableau 4.2 Statistiques descriptives concernant le temps (en minutes) pris pour répondre à l'enquête indiqué par le personnel des établissements d'EPPE, par pays

Pays	Nombre moyen de minutes	Médiane	Écart type	Min.	Max.
République dominicaine	48,7	49	15,1	9	90
Ghana	56,8	60	19,4	10	90
Indonésie	58	55	19,6	26	90
Namibie	52,1	50	15,3	20	90
Philippines	42	42	14,7	5	90
Togo	73,6	79,5	18,2	13	90
Viet Nam	49,9	45	13,5	15	90

Source des données : Rapports du projet STEPP

Recommandations issues du rapport d'analyse de l'essai sur le terrain

Une réduction de la longueur des questionnaires destinés respectivement aux chefs d'établissement et au personnel est recommandée aux fins de l'enquête principale de manière à alléger la tâche des participants. Cela nécessitera un réexamen des priorités eu égard aux points positifs observés lors de l'essai sur le terrain, aux choix politiques des pays participants et à la volonté d'assurer la comparabilité des résultats avec l'Enquête *Starting Strong*.

En ce qui concerne le questionnaire destiné aux chefs d'établissement, la principale recommandation en vue de l'enquête principale est de revoir les adaptations et traductions nationales. Cela est particulièrement important dans le cas de la question sur « le plus haut niveau d'études » atteint, qu'il a été suggéré de combiner avec la question sur « le plus haut niveau d'études postsecondaires ». Une autre suggestion est d'étoffer les items concernant les obstacles au perfectionnement professionnel, sachant qu'il faudrait alors abandonner d'autres questions pour ne pas rallonger le questionnaire. Dans l'ensemble, il a été recommandé d'envisager de conserver le reste des questionnaires en vue de l'enquête principale, à l'exception de quelques questions qui demanderaient à être revues, comme celles sur le « soutien aux familles » et le « climat général dans l'établissement ».

Pour ce qui est du questionnaire destiné au personnel enseignant, des suggestions d'ordre général ont été faites concernant la police de caractère et la mise en page, l'objectif étant de faciliter la lecture du questionnaire, en particulier lorsque celui-ci a été traduit dans une autre langue, et de revoir les traductions ou adaptations effectuées au niveau national. De même que pour le questionnaire destiné aux chefs d'établissement, il a été suggéré de combiner la question sur le « plus haut niveau d'études » avec celle sur « le plus haut niveau d'études postsecondaires ». Il a été d'autre part recommandé de supprimer ou modifier quelques items de la question sur les « aspects relatifs à l'éducation et à la formation ». À noter aussi que le contenu de cette question a été essentiellement repris du questionnaire établi pour l'essai sur le terrain de l'Enquête *Starting Strong*, dans lequel une bonne partie des items a été ultérieurement supprimée tandis qu'il en été ajouté de nouveaux. Il conviendrait de se demander si cette question a toujours un caractère prioritaire. Une question qui aurait besoin d'importants ajustements est celle qui a trait aux « obstacles au perfectionnement professionnel », à propos de laquelle 55 % des répondants ont signalé qu'il existait d'autres obstacles qui n'étaient pas mentionnés. Il est donc recommandé d'examiner les réponses proposées pour déterminer s'il est possible de repérer des thèmes communs et de les inclure dans l'enquête principale. Conformément aux suggestions faites au sujet du questionnaire destiné aux chefs d'établissement, il a été recommandé de conserver telles quelles ou avec des modifications minimales la plupart des autres questions. Des conclusions et recommandations techniques plus détaillées figurent dans le rapport d'analyse de l'essai sur le terrain de l'Enquête STEPP.

5. Résultats de l'essai sur le terrain : déroulement des opérations dans les pays

Les équipes nationales participant au projet STEPP ont toutes indiqué que le personnel des centres d'EPPE s'était prêté volontiers à l'exercice, s'était montré coopératif et avait le plus souvent répondu complètement au questionnaire présenté. Les instruments ont été adaptés et traduits en temps voulu, de manière adéquate et sans que soient apparus des problèmes majeurs. Les coordonnateurs au sein des établissements ont jugé très utile la formation dispensée par les équipes nationales et se sont dits bien préparés pour conduire l'enquête. Les responsables nationaux du contrôle de la qualité ont déclaré que le manuel de contrôle de la qualité au niveau national leur avait été d'un précieux secours et que les équipes nationales les avaient accompagnés tout au long de l'activité.

S'agissant de l'administration de l'enquête, quelques pays ne se sont pas conformés au modèle de mise en œuvre proposé par le consortium de l'ACER, qui prévoyait la désignation au sein de chaque établissement d'un coordonnateur chargé de superviser la conduite de l'enquête et ont préféré dépêcher auprès des établissements des responsables de l'éducation ou des enquêteurs extérieurs. Ces changements ont tous été convenus en accord avec le consortium avant le début de l'enquête et ont semblé donner de bons résultats dans les pays concernés.

Le tableau 5.1 récapitule les retours d'information concernant la préparation et l'administration des essais sur le terrain et la gestion des données. Il a été établi à partir des observations du consortium de l'ACER et des rapports nationaux de contrôle de la qualité ainsi que des rapports des équipes nationales sur le déroulement des essais sur le terrain.

Tableau 5.1 Récapitulatif des retours d'information après les essais sur le terrain

Activités	Problèmes et observations
Constitution des échantillons	Les équipes nationales de six des sept pays participants ont suggéré d'allonger les délais de constitution de la base d'échantillonnage, les différents organismes ayant besoin de beaucoup plus de temps que prévu pour rassembler toutes les données.
Adaptation et traduction	Dans six des sept pays participants, quelques membres du personnel des établissements d'EPPE ont eu des difficultés à comprendre certains termes utilisés dans le questionnaire. Leur connaissance et leur compréhension de divers termes techniques différaient souvent de ce qu'avaient attendu les équipes nationales, de sorte qu'il faudrait revoir le travail d'adaptation avant l'enquête principale.
Matériels (manuels, formulaires, directives)	Quelques coordonnateurs des pays participants ont fait état de difficultés à remplir le formulaire de suivi du personnel (STF). Elles tenaient principalement à la terminologie utilisée pour désigner différentes fonctions dans le pays. Les équipes nationales ont insisté aussi sur le besoin d'adapter et traduire les formulaires, principes directeurs et manuels conçus pour le projet.
Communication avec les centres au cours de l'essai sur le terrain	Les équipes nationales ont eu quelques difficultés à communiquer avec les coordonnateurs de certains centres retenus dans l'échantillon, du fait principalement de mauvaises connexions Internet ou téléphonique.
Contrôle national de la qualité	Les responsables nationaux du contrôle de la qualité ont jugé la plupart des coordonnateurs très coopératifs lors de leur visite dans les centres.
Formations	Certaines formations nationales ont demandé beaucoup plus de temps que prévu, ce qui a entraîné des surcoûts pour les équipes nationales. De plus, les coordonnateurs des centres d'EPPE ont, dans la plupart des pays, reçu les informations concernant ces formations assez tardivement, ce qui a empêché certains d'entre eux d'y participer.
Logiciel d'échantillonnage et de gestion des données (SSDM)	Certains pays ont trouvé l'installation et l'utilisation du logiciel d'échantillonnage un peu plus difficile que d'autres, en particulier ceux dont l'équipe de gestion des données n'était pas présente aux séances de formation. L'équipe de traitement des données de l'ACER a apporté son soutien tout au long du processus d'installation et de saisie et de communication des données. Dès qu'un problème était rencontré, les équipes nationales en ont averti l'ACER, lequel y a immédiatement porté remède.

Source : Auteurs (sur la base des rapports du projet STEPP)

Les sections qui suivent rendent compte des impressions générales recueillies lors des essais sur le terrain auprès de chacun des pays participant au projet STEPP, illustrées par des citations tirées des rapports des pays sur le déroulement des activités.

République dominicaine

Chefs d'établissement et enseignants se sont montrés très coopératifs et intéressés par le questionnaire et nous ont très bien accueillis dans les centres ; aucun éducateur n'a refusé de participer. Comme nous nous y attendions, les écoles ont été très réceptives à l'égard de l'enquête (IDEICE, 2019).

L'essai sur le terrain a bénéficié en République dominicaine d'un bon soutien des directeurs et éducateurs des centres ainsi que de l'équipe nationale. Des problèmes et des difficultés sont apparus en cours de route, mais ils n'ont pas affecté le processus global et ont été résolus de manière satisfaisante par l'équipe nationale, l'ACER et l'UNESCO. L'équipe nationale a jugé l'ensemble de l'exercice utile et s'estime désormais mieux préparée pour mener à bien l'enquête principale.

Ghana

Cet essai sur le terrain a permis à l'équipe nationale du Ghana de se familiariser avec les aspects techniques et logistiques de la mise en œuvre de l'Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire. Cette expérience sera très précieuse lors de la conduite de l'enquête principale (membres de l'Équipe nationale du Ghana, 2019).

La mise à l'essai des instruments sur le terrain a été conduite avec succès au Ghana. Les séances de formation et les manuels opérationnels se sont révélés suffisants pour guider l'équipe nationale tout au long du processus. Des problèmes et des difficultés ont été rencontrés, sans affecter toutefois la conduite des opérations, et ils ont été adéquatement corrigés par l'équipe nationale, l'ACER et l'UNESCO.

Indonésie

Dans l'ensemble, l'essai sur le terrain en vue de l'Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire (STEPP) s'est déroulé sans problème en Indonésie, avec la participation de diverses parties prenantes, dont la Direction générale de l'EPPE (PAUD) et de l'éducation communautaire (Dikmas), le Ministère de l'éducation et de la culture, des services du Siège de l'UNESCO, l'ACER, le SEAMEO-CEPPEP, les praticiens et chercheurs et les organisations partenaires (Équipe nationale de l'Indonésie, 2019).

L'Indonésie a tiré de l'essai sur le terrain des enseignements très bénéfiques dont elle tiendra compte lors de la planification de l'enquête principale. Le problème majeur signalé a été la traduction trop littérale des questionnaires, dont l'ambiguïté a parfois été une source de perplexité pour les participants. Par conséquent, dans la prochaine phase, l'équipe nationale prendra toutes les mesures possibles pour s'assurer que l'adaptation et la traduction tiennent compte de ces questions contextuelles.

Namibie

La conduite de l'essai sur le terrain a été facilitée par les séances de formation initiale en ligne organisées par l'ACER et son équipe, qui ont vraiment permis d'acquérir une vision globale des opérations. Grâce à ces activités, les membres de l'équipe nationale se sont sentis pleinement soutenus et dotés des capacités requises... Il y a eu une formidable courbe d'apprentissage qui s'est étendue des directeurs des équipes nationales aux utilisateurs finaux au niveau local, et c'est quelque chose que l'équipe veut développer et renforcer à l'avenir (Équipe nationale de la Namibie, 2019).

L'équipe nationale de la Namibie est dans l'ensemble très satisfaite de l'essai sur le terrain et s'est sentie soutenue par les ressources, les formations et la collaboration offertes par le consortium de l'ACER. L'une de ses principales suggestions est de mettre en place des modalités d'enquête en ligne pour ceux des participants qui ont accès à Internet.

Philippines

Globalement, l'essai sur le terrain s'est déroulé de manière très satisfaisante compte tenu de tous les facteurs qui entraînent en jeu. Les séances de formation et les manuels opérationnels ont été suffisants pour guider l'équipe nationale tout au long du processus. La communication entre l'équipe nationale, l'ACER et l'UNESCO a été très bonne, avec pour résultat des boucles de rétroaction efficaces et une résolution satisfaisante des problèmes. Les acteurs associés à l'équipe nationale et les répondants ciblés ont été dans l'ensemble coopératifs une fois familiarisés avec le projet. Des problèmes et des difficultés ont surgi, mais n'ont pas compromis la bonne marche de l'essai sur le terrain et ont été adéquatement corrigés par l'équipe nationale, l'ACER et l'UNESCO (Équipe nationale STEPP des Philippines, 2019).

Les Philippines ont jugé la conduite de l'essai sur le terrain grandement bénéfique. L'équipe nationale a noté certains aspects qui pourraient nécessiter une attention accrue, comme l'échantillonnage et le contrôle de la qualité. L'exercice s'est de manière générale déroulé de façon très satisfaisante, et l'équipe a pu surmonter tous les obstacles systémiques qui sont apparus au cours de la mise à l'essai sur le terrain. L'équipe nationale a ainsi beaucoup renforcé ses capacités, ce qui lui sera utile pour les enquêtes futures en général.

Togo

L'expérience de l'équipe nationale du Togo lors de cet essai sur le terrain a permis de mieux comprendre les aspects techniques et logistiques de l'administration de l'Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire. Cette expérience sera utile quant à l'administration de l'enquête principale (MEPS, 2019).

Dans l'ensemble, l'équipe nationale togolaise a jugé l'expérience positive et les manuels et formations particulièrement éclairants tout au long du processus. Sa participation à cet essai sur le terrain lui a permis de bien comprendre les aspects techniques et logistiques de l'administration

du questionnaire STEPP, ce qui lui sera très utile lors de l'enquête principale. Parmi les quelques aspects qui pourraient être améliorés au Togo figurent la distribution des questionnaires, ainsi que le contrôle de la qualité et la supervision.

Viet Nam

Les responsables et enseignants qui ont fait partie de l'échantillon constitué aux fins de l'enquête ont été conscients de l'importance de l'essai sur le terrain en particulier et du projet STEPP en général pour le développement de l'éducation de la petite enfance au Viet Nam (VNIES, 2018).

De manière générale, l'équipe nationale du Viet Nam a jugé positive l'expérience de l'essai sur le terrain. Les formations et manuels, les questionnaires et les autres matériels d'information lui ont paru très utiles et parfaitement adaptés. L'équipe nationale a bénéficié du soutien du Bureau de l'UNESCO au Viet Nam, qui a assuré une traduction de très bonne qualité de tous les documents STEPP et a également fourni des services d'interprétation lors des séances de formation en ligne. Elle est impatiente de participer à l'enquête principale.

Recommandations issues de l'expérience acquise lors des essais sur le terrain

Délais d'échantillonnage. La plupart des pays ayant eu besoin de plus de temps que prévu pour obtenir les informations nécessaires à l'échantillonnage auprès des différents organismes gouvernementaux, ils ont suggéré de revoir le calendrier de l'enquête principale afin de tenir compte de ces lenteurs administratives.

Questionnaires. Les équipes nationales devraient prêter davantage attention à l'adaptation des questionnaires (et à leur traduction dans certains cas), en ce qui concerne en particulier les mots ou expressions dont l'usage n'est pas courant au niveau national, et les questions de mise en page après traduction. Il a été également suggéré d'autoriser les enseignants à emporter les questionnaires chez eux, car les remplir prend beaucoup plus de temps que prévu, et de trop nombreuses distractions en salle de classe empêchent de se concentrer. Deux équipes nationales ont également proposé que les questionnaires soient accessibles en ligne.

Communication. Les équipes nationales ont noté que pour maintenir une communication régulière avec les centres et les contrôleurs de la qualité, il serait bon d'assigner la tâche à une seule et même personne à même de suivre les progrès accomplis sur le terrain et de signaler les problèmes éventuels.

Calendrier de l'enquête. Le calendrier de réalisation de l'enquête doit être déterminé avec soin ; dans l'un des pays participants, les dates de la conduite de l'essai sur le terrain ont par exemple coïncidé avec d'autres événements importants organisés par le Ministère, causant de ce fait à un responsable du contrôle de la qualité des difficultés à participer au suivi de la qualité pendant la période de mise à l'essai.

Contrôle de la qualité. Choisir les écoles qui feront l'objet de visites de contrôle de la qualité parmi les établissements situés à proximité des services nationaux compétents permet d'économiser du temps et de réduire les coûts de déplacement, même s'il importe aussi de contrôler le déroulement de l'enquête dans les établissements plus éloignés. Dans bien des cas, les visites de contrôle ont d'autre part eu lieu postérieurement aux essais. Lors de l'enquête principale, il est recommandé que les visites soient programmées pendant qu'elle est encore en cours de façon à rendre cette activité plus efficace.

Formation. Il conviendrait de planifier des séances de formation des coordonnateurs des établissements et des responsables nationaux du contrôle de la qualité plus longues que de simples ateliers d'une demi-journée étant donné la relative complexité des contenus et la nécessité de s'assurer que tous les agents sur le terrain comprennent pleinement l'ensemble des documents de façon à ce que l'enquête soit menée avec succès. À la lumière des séances de formation en ligne tenues pendant la phase 1, il est recommandé aussi d'organiser autant que possible des formations en face à face des équipes nationales. Cela permettra de dispenser la formation de manière plus efficace et de communiquer avec plus de clarté en évitant les problèmes de connexion rencontrés par les équipes nationales pendant la phase 1. Une formation en face à face, dispensée lors de séances collectives, offre aussi aux participants l'occasion de discuter entre eux de leur expérience, des difficultés rencontrées et des solutions adoptées, et contribue ainsi à la création d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

6. Conclusion et prochaines étapes

Le projet a avancé de façon très satisfaisante, grâce aux efforts conjoints de l'ensemble des équipes nationales et des organismes locaux et instituts des pays participants, des bureaux hors Siège de l'UNESCO, des membres du Groupe consultatif international, des partenaires de l'ACER et du personnel du Siège de l'UNESCO. Néanmoins, certains contretemps dans les dispositions prises avec les pays ont obligé à prolonger les opérations pour permettre à quelques pays de rattraper leur retard sur les autres.

La plupart des pays ont fait d'excellents progrès en un court laps de temps. Deux pays ont participé aux prétests cognitifs et quatre à l'étude pilote. La totalité des sept pays ont mené à bien l'essai sur le terrain des questionnaires de l'Enquête STEPP et communiqué leurs séries de données nationales à l'ACER afin qu'elles soient analysées au niveau international. Ces activités ont bénéficié du soutien du consortium de l'ACER sous la forme de séances et de manuels de formation ainsi que d'une assistance par téléphone ou par courriel. La présente publication a mis en relief certains des résultats majeurs des prétests cognitifs, de l'étude pilote et des essais sur le terrain.

Les pays participants ont acquis à la faveur de ce projet une expérience de l'administration d'une enquête, en particulier la conduite d'enquêtes à grande échelle et des contrôles de qualité au niveau national. Ils ont considérablement renforcé leurs capacités avec l'appui du consortium de l'ACER. Cela a été pour certains la première fois qu'ils prenaient part à une enquête de cette ampleur. Les équipes nationales sont toutes désireuses de tirer les leçons de la phase 1 de manière à améliorer la mise en œuvre de l'enquête principale.

L'UNESCO s'emploie actuellement à mettre au point une stratégie de mobilisation de ressources pour la phase 2 du projet STEPP, c'est-à-dire l'enquête principale, qui livrera des données et des indications sur la base desquelles il sera possible de formuler des mesures d'amélioration concrètes pour créer un corps d'enseignants de qualité, en consultation et coordination étroites avec les pays participants et les partenaires du projet.

Références

- Ainley, J. et R. Carstens (2018), « Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) : Cadre conceptuel », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 187, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/85ec78d8-fr>.
- Banque mondiale, 2019. Indonesia: Access to High-Quality Early Childhood Education Crucial for Continued Progress on Human Capital Development. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2019/09/11/indonesia-access-to-high-quality-early-childhood-education-crucial-for-continued-progress-on-human-capital-development>.
- Banque mondiale, 2019a. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.worldbank.org/en/country/dominicanrepublic/overview#1>.
- Banque mondiale, 2019b. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.worldbank.org/en/country/ghana/overview>.
- Banque mondiale 2019c. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.worldbank.org/en/country/namibia/overview>.
- Banque mondiale 2019d. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.banquemondiale.org/fr/country/togo/overview>.
- Banque mondiale, 2018a. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.worldbank.org/en/country/indonesia/overview>.
- Banque mondiale 2018b. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.worldbank.org/en/country/philippines/overview>.
- Banque mondiale 2018c. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.worldbank.org/en/country/vietnam/overview>.
- Banu, M.S. (2014). Teachers' beliefs and perceptions of quality preschool education in Bangladesh: A postcolonial analysis.
- Bélanger, J., Karoly, L. et Stancel-Piątak, A., (2016), « TALIS Starting Strong Survey 2018 Conceptual Framework », version 1 : août 2016. OCDE.

- Beegle, K., De Weerd, J. et Dercon, S. (2006). Orphanhood and the long-run impact on children. *American Journal of Agricultural Economics*, 1266-1272.
- Bowman, B., Donovan, M. S. et Burns, M. S. (2001). Eager to learn: Educating our preschoolers. Committee on Early Childhood Pedagogy. National Research Council Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. *Washington, D.C. : National Academy Press. Consulté le 8 octobre 2014.*
- Charles, L. et Williams, S. (2006). *Early childhood care and education in the Caribbean (CARICOM states)*. Document établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007, Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance. UNESCO. https://www.unicef.org/easterncaribbean/spmapping/Implementation/ECD/UNESCO_ECC_2006.pdf.
- Center on the Developing Child at Harvard University (n.d.). <https://developingchild.harvard.edu/>.
- Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance (WCECCE). (2010). *Early childhood care and education. Regional report. Latin America and the Caribbean*. Santiago : UNESCO/ WCECCE (Moscou, 22-24 septembre).
- Denboba, A., Hasan, A., Wodon, Q. (2015). Early Childhood Education and Development in Indonesia. Publications de la Banque mondiale, Banque mondiale, n° 22376, août.
- Denboba, A. D., Sayre, R. K., Wodon, Q. T., Elder, L. K., Rawlings, L. B. et Lombardi, J. (2014). Intensifier le développement de la petite enfance : L'investissement dans le jeune enfant pour des rendements élevés.
- Early Childhood Workforce Initiative, 2019. Ghana Country Brief. Bridging Access with Quality: Empowering Kindergarten Teachers with Practical Training to Support Child-Centered Learning.
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (2015). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015 : *Éducation pour tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*. Paris : UNESCO.
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation (2006). Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007 : *Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*. Paris : UNESCO.
- Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 2000. *Cadre d'action de Dakar – L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs* (avec les six cadres d'action régionaux). UNESCO. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_fre.
- Fukink, R. G. et Lont, A. (2007). *Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies*. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>.
- Gakuru, O. N. (1992). *Class and pre-school education in Kenya*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nairobi.

- Garcia, M. H., Pence, A. et Evans, J. (éd.). (2008). *L'Avenir de l'Afrique, Le Défi de l'Afrique : Soins et développement de la petite enfance en Afrique subsaharienne*. Publications de la Banque mondiale.
- Gouvernement du Togo. (2012-2013) (2017-2018). National Yearbook of School Statistics.
- Groupe consultatif sur les soins et le développement de la petite enfance, International Step by Step Association (ISSA). 2016. Global Report on Equity and Early Childhood. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Publications/CGGlobal-FullReport-English-R2-WEB-LowRes.pdf>.
- Haraseb, V. (2011). Early Childhood Education for the San in Namibia: The Working Group of Indigenous Minorities Early Childhood Development Program. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 5(2), 135-141.
- Hayden, M. et Thi Ngoc Lan, L. (2013). Vietnam: The education system – A need to improve quality. Dans L. Pe Symaco (éd.). *Education in South-East Asia* (pp. 323-344). Londres : Bloomsbury Academic.
- Huntsman, L. (2008). *Determinants of quality in child care: A review of the research evidence*. Centre for Parenting and Research, Service System Development, NSW Department of Community Services. Disponible à l'adresse suivante : http://www.community.nsw.gov.au/__data/assets/pdf_file/0020/321617/research_qualitychildcare.pdf.
- Hyde, A. L. et Kabiru, M. N. (2003). *Le développement de la petite enfance : une stratégie importante pour améliorer les résultats de l'éducation*. Grand Baie, Maurice : Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA).
- Indonesia Country Profile: Early Childhood Care and Development (ECCD)*. Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance (ARNEC) ; Disponible à l'adresse suivante : [arnek.net/static/uploads/4%20Indonesia%20ECCD%20Country%20Profile%20\(3\).pdf](http://arnek.net/static/uploads/4%20Indonesia%20ECCD%20Country%20Profile%20(3).pdf).
- Iniciativa Dominicana por una Educación de Calidad (IDEC), 2019. 4to Informe de Seguimiento y Monitoreo IDEC – Primer semestre 2019. Saint-Domingue, D.N. 2019. Disponible à l'adresse suivante : <http://www.idec.edu.do/Home/Publicaciones/1>.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2012). *Classification internationale type de l'éducation – CITE 2011*. ISU, Montréal, Québec. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscid-2011-fr.pdf>.
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. (2019). *Respecter les engagements : les pays sont-ils en bonne voie d'atteindre l'ODD 4 ?*, UNESCO. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369009_fre.

- Internationale de l'éducation (2010). *Early Childhood Education: A Global Scenario*. A report on a study conducted by the Education International ECE Task Force. Bruxelles. https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/ECE_A_global_scenario_EN.PDF.
- Kammerman, S. B. (2007). *A global history of early childhood education and care*. Document de travail élaboré pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT.
- Litjens, I. et Taguma, M. (2017). *Early Childhood Education and Care Staff Recruitment and Retention; A Review for Kazakhstan*. OCDE.
- Marope, P. T. M. et Kaga, Y. (2015). *Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance – État des lieux dans le monde*. Éditions UNESCO.
- Miyahara, J., Meyers, C. (2008). *Early Learning and Development Standards in East Asia and the Pacific: Experiences from Eight Countries*. *International Journal of Early Childhood*, vol. 40, n° 2, p. 17-31.
- Ministère de l'éducation de la République des Philippines, 2012. *Additional Policy Guidelines on Hiring and Deployment of Kindergarten Teachers*.
- Ministère de l'éducation de la République dominicaine (MINERD), 2016. *Ley Orgánica de Educación de la República Dominicana*.
- Ministère de l'éducation et de la culture de la République d'Indonésie (KPKD), Center for Data and Statistics for Education and Culture. (2018). *APK dan APM PAUD, SD, SMP, dan SM (termasuk Madrasah dan sederajat) 2017/2018 [Gross enrolment ratio and net enrolment ratio of early childhood education, elementary school, junior secondary school, and high school 2017/2018]*. Jakarta.
- Myers, R. (2006). *Quality in program of early childhood care and education (ECCE)*. Document de travail élaboré pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007 : *Un bon départ : Éducation et protection de la petite enfance*.
- Naudeau, S, Kataoka, N. A. Valerio, M. J. Neuman, L. K. Elder. (2011). *Investir dans la petite enfance : un guide de développement de la petite enfance pour le dialogue de politique et la préparation de projets*. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Neuman, M.J., Josephson, K. et Chua, P.G. (2015), *Analyse de la littérature : Le personnel d'éducation et protection de la petite enfance (EPPE) dans les pays à revenu faible et moyen*. UNESCO. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234988_fre.
- OCDE (2010). « Overview of TALIS 2008 and Framework Development », dans le rapport technique TALIS 2008, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264079861-4-en>.
- OCDE (2019), « Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018 », TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.

- OCDE (2006). Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil, Éditions OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/petiteenfancegrandsdefisiieducationetstructuresdaccueil.htm>.
- Organisation internationale du Travail (OIT). 2012. Un bon départ : Éducation et éducateurs de la petite enfance : Rapport soumis aux fins de discussion lors du Forum de dialogue mondial sur les conditions d'emploi du personnel de l'éducation de la petite enfance, Genève, 22-23 février 2012 / Bureau international du Travail, Département des activités sectorielles. Genève.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied developmental science*, 9(3), 144-159.
- Rao, N. et Sun, J. (2010). *Early childhood care and education in the Asia Pacific region: Moving towards goal 1*. Bangkok, Thaïlande : Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, et Hong Kong : Centre de recherche en éducation comparée, Université de Hong Kong.
- Rao, N., Sun, J., Pearson, V., Pearson, E., Liu, H., Conostas, M. A. et Engle, P. L. (2012). Is something better than nothing? An evaluation of early childhood programs in Cambodia. *Child Development*, 83(3), 864-876.
- République des Philippines, 2013. Republic Act N° 10410.
- République socialiste du Viet Nam, 2010. Approving the scheme on universal pre-school education for children aged five years in the 2010-2015 period.
- Richter, L. M., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F. L., Behrman, J. R., ... et Bhutta, Z. A. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: pathways to scale up for early childhood development. *The lancet*, 389(10064), 103-118.
- Shaeffer, Sheldon F. 2015. The Demand for and the provision of early childhood services since 2000: policies and strategies. UNESCO. Disponible à l'adresse suivante : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232457>.
- Sim, M.P.Y., Bélanger, J., Stancel-Piątak, A. et Karoly, L. (2019), « Starting Strong Teaching and Learning International Survey 2018 Conceptual Framework », Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, N° 197, Éditions de l'OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/106b1c42-en>.
- Sylva, Kathy ; Melhuish, Edward ; Sammons, Pam ; Siraj-Blatchford, Iram ; Taggart, Brenda (2004); The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report: A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. Institute of Education, University of London/ Department for Education and Skills/Sure Start : Londres. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005309>.

- Thao, Dang Phuong ; Boyd, Wendy. (2014). Renovating early childhood education pedagogy: a case study in Vietnam. *International Journal of Early Years Education*. 22. 10.1080/09669760.2014.909306.
- UNESCO (2016). *Éducation 2030 – Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'objectif de développement durable 4 : Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie*. Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre.
- UNESCO–BREDA. (2010). *Éducation et protection de la petite enfance. Rapport régional – Afrique*. Conférence mondiale sur l'éducation et la protection de la petite enfance. Moscou, Fédération de Russie, septembre 2010 (Dakar). Disponible à l'adresse suivante : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189420_fre.
- UNICEF. (2004). *Les filles, le VIH/SIDA et l'éducation* New York : UNICEF. [https://www.unicef.org/french/publications/files/Girls_HIV_AIDS_and_Education_\(French\).pdf](https://www.unicef.org/french/publications/files/Girls_HIV_AIDS_and_Education_(French).pdf).
- UNICEF. (2017). *Telling the Integrated Early Childhood Development (IECD) Story*.
- Vargas-Barón, E. (2015). *Policies on early childhood care and education: Their evolution and some impacts*. Document établi pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2015, Éducation pour tous 20002015 : Progrès et enjeux.
- Wolf, S., Aber, J.L., Behrman, J. R., Peele, M. (2019), Longitudinal causal impacts of preschool teacher training on Ghanaian children's school readiness: Evidence for persistence and fade-out, *Developmental Science*, 22, 5, (2019).Wiley Online Library. Disponible à l'adresse suivante : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/desc.12878#accessDenialLayout>.
- Williams, S., & Charles, L. (2008). The experience of developing early childhood learning goals and outcomes in the Caribbean and the implications for curriculum development and implementation. *International Journal of Early Years Education*, 16(1), 17-29.

ANNEXE A : membres des équipes nationales

Nom	Fonction	Pays STEPP	Établissement
Massiel Cohen	Chef de projet/ Responsable de l'échantillonnage	République dominicaine	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
Alexandra Santelises	Directrice de l'éducation de la petite enfance	République dominicaine	Direction de l'éducation de la petite enfance, Ministère de l'éducation
Francia Baez	Coordinatrice des opérations de terrain	République dominicaine	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
Esperanza Santos	Coordinatrice des opérations de terrain	République dominicaine	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
Rita Licelot Cruz	Spécialiste de programme	République dominicaine	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
Luis Alba	Gestionnaire de données	République dominicaine	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
Santa Yokasta Cabrera Perdomo	Spécialiste du curriculum national	République dominicaine	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE)
Palham Oyiye	Responsable du développement de la petite enfance	Ghana	Ghana National Association of Teachers
Ama Serwah Nerquaye-Tetteh	Secrétaire générale	Ghana	Commission nationale ghanéenne pour l'UNESCO
Riche-Mike Wellington	Responsable de programme, Services juridiques et administratifs	Ghana	Commission nationale ghanéenne pour l'UNESCO

Prosper Kwasi Nyavor	Administrateur national pour l'éducation	Ghana	Bureau de l'UNESCO à Accra
Francis Owusu-Mensah	Professeur	Ghana	University of Education, Winneba
Solomon Twum	Responsable pays	Ghana	Reach for Change
Edward Dogbey	Statisticien et programmeur	Ghana	Ministère de l'éducation-EMIS
Irfan Anshori	Responsable du programme de recherche et développement	Indonésie	Regional Centre for Early Childhood Care and Education and Parenting (SEAMEO CECCEP)
Mutiara Amanah	Responsable du programme de recherche et développement	Indonésie	Regional Centre for Early Childhood Care and Education and Parenting (SEAMEO CECCEP)
Edi Rukmana	Chef de la Division de recherche et développement	Indonésie	Regional Centre for Early Childhood Care and Educating and Parenting (SEAMEO CECCEP)
Irwin Adrian	Chef de la Division du plaidoyer et des partenariats	Indonésie	Regional Centre for Early Childhood Care and Educating and Parenting (SEAMEO CECCEP)
Cecep Somantri	Spécialiste de programme	Indonésie	Ministère de l'éducation et de la culture
Dwi Priyono	Directeur	Indonésie	Regional Centre for Early Childhood Care and Education and Parenting (SEAMEO CECCEP)
Cavin Muchila	Directeur adjoint	Namibie	Ministère de l'éducation, des arts et de la culture
Marika Matengu	Professeure en développement de la petite enfance et éducation en premier cycle du primaire	Namibie	Université de Namibie
Ramon C. Bacani	Directeur du centre	Philippines	SEAMEO INNOTECH
Philip J. Purnell	Responsable, Educational Research and Innovation Office (ERIO)	Philippines	SEAMEO INNOTECH

Sherlyne A. Almonte-Acosta	Spécialiste principale et chef de l'Unité de recherche en éducation	Philippines	SEAMEO INNOTECH
Ma. Lovena V. Moneva	Associée principale, Unité de recherche en éducation	Philippines	SEAMEO INNOTECH
Robert Adrian N. Daulat	Attaché de projet, Unité de recherche en éducation	Philippines	SEAMEO INNOTECH
Merjielyn C. Emia	Attachée de projet	Philippines	SEAMEO INNOTECH
Elaissa Marina E. Mendoza	Spécialiste	Philippines	SEAMEO INNOTECH
Teresita G. Inciong	Vice-Présidente et Directrice exécutive	Philippines	Conseil de la protection et du développement de la petite enfance (ECCD)
Zenaida T. Domingo	Consultante en plaidoyer et mobilité sociale, Conseil de l'EPPE	Philippines	Conseil de la protection et du développement de la petite enfance (ECCD)
Yolanda Quijano	Consultante en éducation	Philippines	Conseil de la protection et du développement de la petite enfance (ECCD)
Khara Katherine O. Uy	Chargée de développement de projets	Philippines	Conseil de la protection et du développement de la petite enfance (ECCD)
Jocelyn S. Tuguinayo	Superviseur, Spécialiste du programme pour l'éducation	Philippines	Ministère de l'éducation, Bureau of Learning Delivery
Danise Macaraya-Tiongson	Assistante technique, National Educators Academy of the Philippines	Philippines	Ministère de l'éducation
Forcefina E. Frias	Spécialiste du programme pour l'éducation II	Philippines	Ministère de l'éducation, Bureau of Learning Delivery
Tawuim Titora	Sécrétaire générale, Inspectrice de l'éducation nationale	Togo	Ministère de l'éducation
Koffi Oubonènalè Lantomey	Inspecteur de l'éducation nationale, Directeur de l'enseignement préscolaire et primaire	Togo	Direction de l'enseignement préscolaire et primaire (DEPP)

Tinka Batolimba Samah	Inspectrice de l'éducation nationale et point focal pour la petite enfance	Togo	Ministère de l'éducation
Outama Adzi	Programme d'éducation Évaluateur en chef de la Section de l'évaluation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'éducation préscolaire	Togo	Direction de l'enseignement préscolaire et primaire (DEPP)
Pagbamèyo Tchala	Chef de la Section des études et de la prospective	Togo	Direction de la planification de l'éducation et de l'évaluation (DPEE) Ministère de l'enseignement primaire et secondaire (MEPS)
Nguyen Thi Lan Phuong	Professeure associée et directrice de la Division de recherche sur l'évaluation de l'éducation	Viet Nam	Institut national vietnamien des sciences de l'éducation
Nguyen Thi My Trinh	Professeure associée et directrice du Centre de Recherche sur l'éducation de la petite enfance	Viet Nam	Institut national vietnamien des sciences de l'éducation
Tran Thi Huong Giang	Directrice adjointe de la Division de recherche sur l'évaluation de l'éducation	Viet Nam	Institut national vietnamien des sciences de l'éducation

ANNEXE B : membres du consortium de l'ACER

Noms	Organisation	Fonctions/principales responsabilités dans le projet
Maurice Walker	ACER	Directeur du projet Phase 1, Partie B
Petra Lietz	ACER	Directeur du projet Phase 1, Partie A
Kashfee Ahmed	ACER	Coordonnateur du projet
Katherine Dix	ACER	Spécialiste en conception d'enquête Élaboration du questionnaire et du cadre conceptuel
Toby Carslake	ACER	Élaboration du questionnaire et du cadre conceptuel, coordination du projet
Hillary Hollingsworth	ACER	Élaboration du cadre conceptuel
Dan Cloney	ACER	Élaboration du cadre conceptuel
Martin Murphy	ACER	Expert en échantillonnage
Clare Ozolins	ACER	Constitution de la base d'échantillonnage
Jorge Fallas	ACER	Constitution de la base d'échantillonnage
Alla Routitsky	ACER	Experte en échantillonnage et gestion des données
Greg Macaskill	ACER	Mise au point du logiciel et du manuel d'échantillonnage et de gestion des données (SSDM)
Tim Friedman	ACER	Expert en analyse de données Analyse et communication des données des essais sur le terrain
Dulce Lay	ACER	Analyse et communication des données des essais sur le terrain
Jessica Thompson	ACER	Analyse et communication des données des essais sur le terrain
Nora Kovarcikova	ACER	Élaboration des directives et du manuel
Juliet Young Thornton	ACER	Appui administratif
Shinoh Lee	cApStAn	Experte linguistique Adaptation et traduction du questionnaire
Andrea Ferrari	cApStAn	Adaptation et traduction du questionnaire
Emel Ince	cApStAn	Adaptation et traduction du questionnaire
Natalja Menold	GESIS	Prétests cognitifs des instruments
Cornelia Neuert	GESIS	Prétests cognitifs des instruments
Patricia Hadler	GESIS	Prétests cognitifs des instruments

Adaptation : Il s'agit du processus d'adaptation culturelle et d'ajustement linguistique des questionnaires internationaux de l'Enquête STEPP.

Prétests cognitifs : Collecte de données auprès d'un petit nombre de participants par le biais de groupes de discussion, afin de déterminer si les répondants comprennent bien les items du questionnaire dans certaines des langues cibles.

Cadre conceptuel : Document contenant une description détaillée des fondements théoriques de tout projet de recherche, tel que l'élaboration du questionnaire de l'Enquête STEPP. Le cadre conceptuel de l'Enquête STEPP montre comment s'articulent les domaines d'action et les thèmes afférents et permet de bien comprendre les concepts qui sous-tendent les items du questionnaire.

Essai sur le terrain : Une pratique à petite échelle pour tester tous les processus qui seront mis en œuvre dans l'enquête principale, y compris la constitution des échantillons, le contrôle de la qualité, la saisie des données et les rapports opérationnels.

Contrôle national de la qualité : Processus permettant de s'assurer que l'essai sur le terrain a été mené conformément aux normes techniques de l'Enquête STEPP. Il englobe l'identification des responsables nationaux du contrôle de la qualité, leur formation, leurs visites durant la conduite de l'essai sur le terrain, et leurs rapports/retours d'information à l'équipe nationale et au consortium.

Étude pilote : Tests à petite échelle entrepris pour améliorer les instruments de l'étude. Pour l'Enquête STEPP, des groupes de discussion ont été organisés avec les chefs et le personnel des centres d'EPPE, durant lesquels les participants ont été invités à remplir l'intégralité des questionnaires qui leur étaient destinés. Les réponses ont été examinées à la fin de l'exercice. Tous les commentaires ont été pris en compte afin de revoir les questionnaires préparés pour l'essai sur le terrain.

Qualité des processus : Résultat des mesures visant à garantir la qualité structurelle et à attirer un personnel compétent qui puisse adopter des pratiques pédagogiques et professionnelles ainsi que des conceptions et des points de vue bénéfiques contribuant à améliorer la qualité des soins et de l'enseignement.

Qualité structurelle : Les facteurs de qualité structurelle dans les environnements éducatifs englobent les caractéristiques propres à un établissement ou à une salle de classe, par exemple une classe de maternelle, ainsi que les caractéristiques du personnel, notamment leurs qualifications, leur expérience, leur attitude et leur motivation. L'ensemble de ces facteurs influent sur le climat de travail.

Traduction : Action de convertir un texte source dans une autre langue, en accord avec les règles de la langue cible et le contexte national/culturel, en s'assurant que le texte traduit ait la même signification que le texte original.



Secteur de
l'éducation

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

Enquête auprès des enseignants de l'éducation préprimaire (STEPP)

Enseignements tirés de la réalisation de l'étude pilote et de l'essai sur le terrain des instruments de l'enquête internationale

L'enquête auprès des enseignants de l'enseignement préprimaire (STEPP) est la première enquête internationale pour les pays à faible et moyen revenu. Elle vise à remodeler l'enseignement préprimaire en apportant des améliorations significatives à la qualité du corps enseignant. Lancée en 2016, STEPP est une initiative conjointe OCDE-UNESCO visant à soutenir la mise en œuvre de la cible 4.2 de l'objectif de développement durable (ODD) sur l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE). Elle cherche à générer une meilleure compréhension des situations et des besoins du personnel de l'enseignement préprimaire et à identifier les points forts et les possibilités d'amélioration, ce qui permettra d'éclairer les discussions politiques et les mesures visant à renforcer la qualité du travail des enseignants du préprimaire.

Cette publication présente les réalisations et les enseignements tirés de la première phase du projet STEPP qui comprenait la participation du Ghana, de l'Indonésie, de la Namibie, des Philippines, de la République dominicaine, du Togo et du Viet Nam.

Avec le soutien de

