

Indicateur B2. En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?

Faits marquants

- En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enfants entre l'âge de 3 et 5 ans constituent la grande majorité de l'effectif de l'éducation de la petite enfance (EPE). Dans quelques pays, la participation à l'EPE des enfants les plus jeunes, âgés de 0 à 2 ans, est courante et plus de 50 % des enfants de ce groupe d'âge y sont inscrits. Cependant, seuls 27% des moins de 3 ans sont inscrits en EPE en moyenne dans les pays de l'OCDE.
- Les enseignants plus âgés (de 50 ans et plus) sont plus de 2 fois plus nombreux que les enseignants plus jeunes (de moins de 30 ans) dans 14 des 32 pays dont les données sont disponibles. Dans 5 pays, il y a 4 enseignants plus âgés pour chaque enseignant plus jeune, ce qui pourrait avoir des implications importantes sur la capacité de remplacer les enseignants qui partent à la retraite dans un avenir proche.
- Le financement public de l'EPE dépend plus qu'aux niveaux supérieurs d'enseignement des exécutifs régionaux et locaux que de l'exécutif central ou national, mais des différences très marquées s'observent entre les pays. Selon les chiffres de 2019, l'exécutif central finance en moyenne 48 % du budget public initial de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE.

Contexte

Les responsables politiques s'accordent de plus en plus à reconnaître le rôle majeur que l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) jouent dans le développement cognitif et émotionnel, l'apprentissage et le bien-être des enfants. Les enfants qui participent à un enseignement organisé de qualité dès le plus jeune âge sont plus susceptibles d'avoir de bons résultats scolaires par la suite. C'est particulièrement vrai pour les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, qui ont souvent moins de possibilités de développer des capacités dans le cadre familial (OCDE, 2017^[1]).

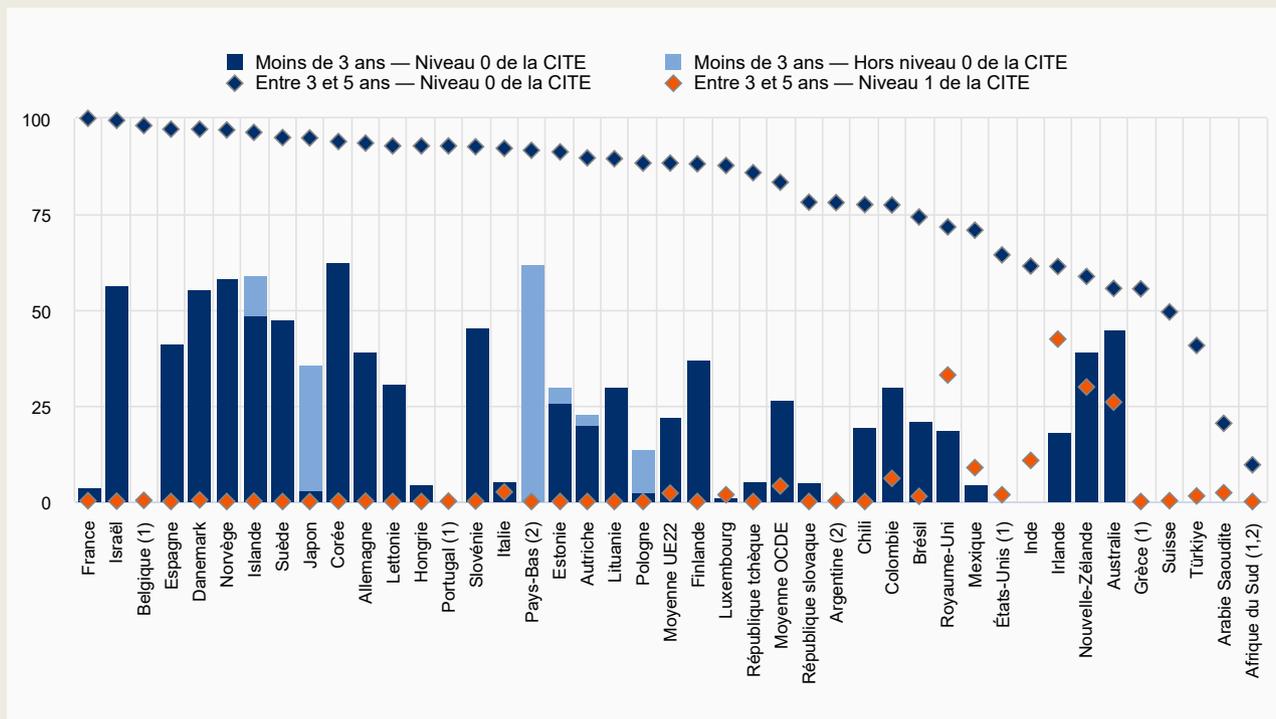
Des structures d'EAJE accessibles et abordables aident les parents à travailler et à contribuer à la croissance et à la prospérité économiques. Le nombre croissant de femmes sur le marché du travail a renforcé l'intérêt des pouvoirs publics pour le développement des structures d'EAJE. Des structures d'EAJE de qualité et d'autres dispositifs visant à améliorer l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée offrent aux parents davantage de possibilités de travailler et de concilier leurs responsabilités professionnelles et familiales (OCDE, 2018^[2] ; 2011^[3] ; 2016^[4]).

Ces éléments ont incité les responsables politiques à concevoir des interventions précoces, à prendre des initiatives visant à améliorer la qualité des services d'EAJE et l'équité de leur accessibilité, à abaisser l'âge du début de la scolarité obligatoire et à revoir les postes de dépenses pour optimiser l'efficacité du budget de l'éducation (Duncan et Magnuson, 2013^[5]). En dépit de ces tendances générales, la qualité des structures d'EAJE, les types de services qui y sont proposés et le nombre d'heures que chaque enfant y passe d'ordinaire par semaine varient sensiblement entre les pays de l'OCDE.

La pandémie mondiale de COVID-19 a fortement perturbé les services d'EAJE, car des structures ont été fermées dans le monde entier pour contenir la propagation du virus. Cependant, les fermetures complètes d'écoles dues à la crise sanitaire du COVID-19 ont souvent été plus courtes dans le préprimaire que dans les autres niveaux d'enseignement (voir le chapitre sur le COVID-19). Comme les structures d'EAJE dépendent en grande partie du financement privé dans certains pays, la variation de leur fréquentation pour des raisons liées à la fois à la situation sanitaire et à la diminution du budget des ménages à cause des licenciements et de la précarité a compromis l'avenir d'un certain nombre d'entre elles et réduit les taux de fréquentation (OCDE, 2021^[6]).

Graphique B2.1. Taux d'inscription des jeunes enfants, selon le type de programme et le groupe d'âge (2020)

Programmes conformes aux critères de la CITE et services d'EAJE agréés non conformes aux critères de la CITE ; en pourcentage



Remarque : les taux de fréquentation de plusieurs programmes d'EAJE ne sont pas recueillis dans certains pays. Consulter les programmes d'EAJE proposés par pays à l'annexe 3 et sur le site Education GPS (OCDE, 2022^[7]).

1. À l'exclusion du niveau 01 de la CITE.

2. Année de référence : 2019 ; 2019 est l'année de référence uniquement aux Pays-Bas pour les autres services d'EAJE enregistrés.

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux de fréquentation du niveau 0 de la CITE entre l'âge de 3 et 5 ans.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B2.1. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink  <https://stat.link/op072h>

Autres faits marquants

- Le quatrième objectif de développement durable rappelle à quel point la fréquentation d'une structure d'éducation et d'accueil est importante puisqu'il vise à « 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 préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire » (cible 4.2). L'apprentissage organisé est généralisé (taux supérieur à 90 %) un an avant le début de l'enseignement primaire dans 33 des 38 pays de l'OCDE (Encadré B2.1).
- Les niveaux plus élevés de participation des enfants de 3 à 5 ans à l'EPE au niveau national tendent à être associés à de plus faibles disparités entre les régions. Les taux de scolarisation présentaient de faibles variations régionales dans près des deux tiers des pays où le taux national de scolarisation des enfants de 3 à 5 ans dans l'EAJE était égal ou supérieur à 90 %, avec un écart type inférieur à 7 % (OCDE, 2021^[8]).

Remarque

- Cet indicateur porte uniquement sur les structures formelles d'éducation et d'accueil. Les services de garde informels (garde d'enfants à domicile ou ailleurs par des membres de la famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices) sont exclus de cet indicateur (voir la section « Définitions » pour plus de détails).
- Cet indicateur se concentre en grande partie sur les enseignants, car de tous les membres du personnel, c'est à eux qu'incombe au premier chef la responsabilité de l'apprentissage des enfants au quotidien. Il se concentre aussi sur l'enseignement préprimaire, dont les données sont plus disponibles et plus comparables.

Analyse

Dans les pays de l'OCDE, l'on s'accorde de plus en plus à reconnaître l'importance de la qualité de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Selon des études menées dans un éventail de contextes, fréquenter une structure d'EAJE de qualité est associé à des retombées positives à court et à long terme (OCDE, 2021^[9]). Il est établi que certains services d'EAJE favorisent le développement cognitif, affectif et social des enfants. La façon dont les enfants progressent durant leurs premières années peut influencer sur leurs résultats scolaires, leur bien-être et leur rémunération plus tard dans la vie (García et al., 2020^[10] ; Heckman et Karapakula, 2021^[11]). Déterminer quels aspects sont à la clé d'une prise en charge de qualité dans l'EAJE est donc de la plus haute importance pour l'action publique. La qualité des structures d'EAJE a souvent été évaluée en fonction des services proposés et des processus à l'œuvre en leur sein (Slot, 2018^[12]). Les caractéristiques structurelles portent à la fois sur les infrastructures et l'organisation des services d'EAJE, notamment la taille des classes, les modalités de financement ainsi que les personnels et leur formation. Quant aux processus, ils renvoient aux interactions que les enfants ont au quotidien avec tout ce qui les entoure dans leur structure d'EAJE, dont leurs relations avec les autres enfants, le personnel dans son ensemble, les familles et la collectivité et le cadre dans lequel ils évoluent (Cadima et al., 2020^[13]).

De nombreuses études ont souligné l'importance de la qualité des processus pour le développement des jeunes enfants, en particulier dans les services d'EAJE (OCDE, 2018^[14] ; Melhuish et al., 2015^[15]). La qualité des processus dépend d'innombrables facteurs, dont les caractéristiques de l'effectif d'enfants, l'organisation des services et les compétences du personnel, d'où la nécessité d'adopter des stratégies globales pour améliorer l'EAJE (OCDE, 2021^[9]). Des éléments donnent également à penser que la qualité des processus peut dans une certaine mesure dépendre des conditions structurelles de l'EAJE, qui se prêtent mieux à l'action des pouvoirs publics (OCDE, 2018^[14]). Il reste que les politiques régissant les services d'EAJE doivent aussi tenir compte d'autres priorités, dont l'accessibilité, la demande et le financement.

Les types de services d'EAJE à la disposition des enfants et des parents sont très diversifiés dans les pays de l'OCDE et varient à de nombreux égards : groupes d'âge cibles, gouvernance, financement, fréquentation (à temps plein ou à temps partiel) et situation (dans des centres spécialisés, en milieu scolaire ou à domicile) (OCDE, 2017^[11]). Ce que les enfants font et apprennent dans les services d'EAJE varie aussi énormément. L'offre de services d'EAJE se répartit entre les deux grandes catégories ci-dessous selon que les services sont principalement axés soit l'éducation, soit sur l'accueil des jeunes enfants :

D'une part, les services d'éducation de la petite enfance (EPE) conformes aux critères de la CITE 2011, à savoir ceux 1) qui ont des propriétés éducatives intentionnelles adéquates ; 2) qui sont institutionnalisés (organisés dans le cadre scolaire, ou autre cadre institutionnel, à l'intention d'un groupe d'enfants) ; 3) qui sont d'une intensité ou d'une durée égale au moins à l'équivalent de 2 heures par jour d'activités éducatives pendant 100 jours par an ; 4) qui s'inscrivent dans un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes ; et 5) qui emploient du personnel formé et agréé (OCDE/Eurostat/ISU, 2015^[16]).

D'autre part, des services agréés faisant partie intégrante de l'offre nationale de services d'EAJE, mais qui ne respectent pas tous les critères de la CITE 2011 pour y figurer (les crèches en France, par exemple) (OCDE/Eurostat/ISU, 2015^[16] ; OCDE, 2007^[17]). Ces services existent, en particulier pour enfants de moins de 3 ans, dans de nombreux pays, mais ceux-ci ne sont pas tous en mesure de chiffrer leur taux de fréquentation (voir le Tableau B2.1). C'est la raison pour laquelle cet indicateur porte en grande partie sur les services d'EPE. Précisons par ailleurs que certains services ne respectent pas tous les critères de la CITE, mais réunissent toutes les conditions nécessaires pour être considérés comme relevant de l'éducation. Certains services pourraient donc changer de catégorie, comme les *amas* au Portugal (OCDE, 2007^[17]).

L'organisation des systèmes nationaux d'EAJE varie selon les pays, à commencer par les autorités responsables au premier chef et le degré d'intégration des systèmes à l'échelle nationale. Dans la moitié environ des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les services d'EAJE sont intégrés et une instance publique est chargée de gérer le système d'EAJE dans son ensemble et de définir les objectifs pédagogiques applicables entre l'âge de 0 ou 1 an et le début de l'enseignement primaire (voir l'encadré B2.1 dans *Regards sur l'Éducation 2019* (OCDE, 2019^[18])). Dans ce cas, c'est généralement le ministère de l'Éducation qui régit l'EAJE. Dans l'autre moitié des pays dont les données sont disponibles, les instances responsables de l'offre de services d'EAJE varient selon les groupes d'âge. Dans ces pays, les services d'EAJE relèvent du ministère de l'Éducation s'ils s'adressent aux enfants plus âgés (généralement entre 3 et 5 ans), mais d'une autre instance s'ils adressent aux enfants plus jeunes (généralement de 0 à 2 ans).

Taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans

En dépit des vertus de la fréquentation de services d'EAJE de qualité en bas âge, la préscolarisation n'est obligatoire avant l'âge de 3 ans dans aucun pays de l'OCDE (OCDE, 2018^[14] ; 2018^[2]). En moyenne, plus d'un enfant de moins de 3 ans sur quatre environ fréquente une structure formelle d'EPE dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2020. Le pourcentage d'enfants concernés est inférieur ou égal à 2 % ou moins au Luxembourg, en Pologne et en République de Türkiye, mais supérieur à 50 % en Corée, au Danemark, en Israël et en Norvège (voir le Graphique B2.1). Les congés parentaux, s'ils existent, et leur longueur ainsi que l'âge du début de l'EPE influent sur la fréquentation des structures et sur l'âge auquel les enfants y sont inscrits. Les enfants peuvent être inscrits avant leur premier anniversaire dans une structure de développement éducatif de la petite enfance (le niveau 01 de la CITE) dans la plupart des pays où il en existe (voir le tableau X1.5). Ils ne peuvent cependant y être inscrits qu'après leur premier anniversaire en Suède.

Le droit à l'EPE est aussi un facteur déterminant des taux de fréquentation. Les enfants ont tous le droit de fréquenter une structure de développement éducatif de la petite enfance avant leur premier anniversaire en Corée et au Danemark, mais une structure d'EPE après leur premier anniversaire en Norvège (voir le tableau X1.5). L'accès à une structure d'EPE est gratuit dès la naissance en Corée, où le taux de fréquentation des services d'EPE est le plus élevé avant l'âge de 3 ans. Les pays de l'OCDE où le taux de fréquentation des structures d'EPE est relativement peu élevé avant l'âge de 3 ans sont ceux où la fréquentation de ces structures n'est pas un droit et n'est pas gratuite dans ce groupe d'âge (voir le Graphique B2.1).

D'autres facteurs, tels que le taux d'emploi des femmes et ceux liés à la dimension culturelle du rôle de la femme, que ce soit dans le monde du travail ou en tant que responsable au premier chef de l'éducation des enfants, interviennent vraisemblablement beaucoup aussi. Le taux de fréquentation des structures d'EPE avant l'âge de 3 ans est l'un des plus élevés en Israël, où le droit à l'inscription et à la gratuité ne s'applique pas avant l'âge de 3 ans (voir le tableau X1.5). En Israël toutefois, 76 % des femmes mères d'enfants de moins de 3 ans travaillent, un pourcentage supérieur à la moyenne de l'OCDE (59 %) (OCDE, 2020^[19]). À titre de comparaison, le taux de fréquentation des structures d'EPE en bas âge est relativement peu élevé dans des pays où le taux d'emploi des femmes mères de famille est peu élevé. Le taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans est par exemple de l'ordre de 5 % en Hongrie et en République slovaque (voir le Graphique B2.1), où le taux d'emploi des femmes dont le dernier-né a moins de 3 ans est inférieur à 20 %.

Dans certains pays, un pourcentage non négligeable d'enfants de moins de 3 ans sont inscrits dans des services d'EAJE agréés qui ne satisfont pas aux critères de l'EPE énoncés dans la CITE au sujet de ce groupe d'âge. Plus de 60 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent ce type de structures aux Pays-Bas, le pourcentage le plus élevé de tous les pays de l'OCDE (voir le Graphique B2.1). Ce pourcentage est révélateur des besoins des parents qui travaillent en matière de garde d'enfants, puisque plus de trois quarts des femmes mères d'un enfant de moins de 3 ans travaillent, mais qu'il n'existe pas de programmes formels d'EPE conformes aux critères énoncés dans la CITE pour enfants de cet âge (OCDE, 2020^[19]). Le pourcentage de femmes mères d'enfants en bas âge qui travaillent est moins élevé au Japon (55 %) et en Pologne (58 %), où le taux de fréquentation des autres structures d'EAJE agréés reste important avant l'âge de 3 ans, même s'il est inférieur : 33 % au Japon et 11 % en Pologne. Le taux de fréquentation des structures d'EPE est peu élevé aussi à l'âge de 2 ans (moins de 3 %) au Japon et en Pologne, ce qui n'a rien de surprenant puisque ces structures s'adressent principalement aux enfants à partir de l'âge de 3 ans (Graphique B2.1).

De nombreux pays européens doivent l'essor de l'EAJE à l'élan donné par les objectifs fixés par l'Union européenne (UE) en 2002 à Barcelone, notamment accueillir à temps plein un tiers des enfants de moins de 3 ans à l'horizon 2010 dans des structures totalement subventionnées (OCDE, 2017^[11]). Dans l'ensemble, le taux de fréquentation des structures d'EAJE a augmenté à un rythme constant dans la plupart des pays de l'OCDE depuis 2005. Le pourcentage d'enfants inscrits dans une structure d'EPE avant l'âge de 3 ans a augmenté de plus de 20 points de pourcentage entre 2005 et 2020 en Allemagne, en Espagne, en Norvège et en Slovaquie. Certains pays ont particulièrement accéléré le développement de l'EPE avant l'âge de 3 ans ces dernières années. En Finlande par exemple, 37 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent une structure d'EPE (niveau 0 de la CITE) selon les chiffres de 2020, contre 28 % en 2015 et 25 % en 2005. C'est en Corée que l'augmentation du taux de fréquentation avant l'âge de 3 ans a le plus progressé entre 2015 et 2020, de 10 points de pourcentage. Le taux de fréquentation en bas âge a toutefois diminué dans certains pays entre 2015 et 2020. C'est le cas en Colombie, au Danemark et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B2.1).

Dans certains pays, des changements dans les droits d'accès ont favorisé l'augmentation de la fréquentation. Le droit de tous les enfants à l'inscription dans une structure d'EPE dès l'âge de 1 an a été instauré en 2009 en Norvège (OCDE, 2017^[11]).

Ce droit est entré en vigueur à partir de l'âge de 1 an en Allemagne en 2013. Des changements dans les politiques de financement ont toutefois eu un impact sensible aussi. En Espagne par exemple, le programme Educa3, dont le budget a été initialement fixé à 100 millions d'euros entre 2008 et 2012, a été adopté pour accroître la capacité d'accueil des services d'EAJE entre 0 et 3 ans (Arango et Pastrana, 2011^[20] ; Ibáñez et León, 2016^[21]). En Corée, la gratuité de l'accueil des enfants entre l'âge de 0 et 2 ans a été instaurée en mars 2012.

En dépit des efforts consentis pour rendre l'EAJE plus accessible et plus abordable dès le plus jeune âge, la fréquentation dépend toujours très fortement des revenus des ménages, surtout dans le développement éducatif de la petite enfance, dont les structures sont très tributaires du financement privé. Selon les Statistiques de l'UE sur le revenu et les conditions de vie (UE-SILC), le taux de fréquentation des structures d'EAJE varie dans une mesure statistiquement significative dans la moitié des pays de l'UE en fonction du milieu socio-économique des enfants, à savoir les revenus du ménage, le niveau de formation maternel et le risque de pauvreté ou d'exclusion sociale (Flisi et Blasko, 2019^[22]). Il ressort des chiffres de 2017 que dans les pays européens membres de l'OCDE, l'EAJE (que ce soit dans des centres spécialisés, à domicile ou dans un service familial organisé) est en moyenne un tiers moins susceptible de s'appliquer aux enfants âgés de 0 à 2 ans si leur famille est de condition modeste que si elle est aisée. Dans certains pays, en France et en Irlande par exemple, le taux de fréquentation à cet âge varie de plus de 40 points de pourcentage entre les enfants issus de familles défavorisées et favorisées. C'est très préoccupant, sachant que les inégalités d'accès à l'EPE creusent les différences de développement entre les enfants selon leur milieu socio-économique avant même le début de l'enseignement primaire et que ces différences peuvent persister, voire continuer de se creuser pendant toute la scolarité (OCDE, 2017^[23]). Au Danemark en revanche, le taux de fréquentation est élevé, quel que soit le niveau de revenu des parents (OCDE, 2020^[24]).

Taux de fréquentation à partir de l'âge de 3 ans

Abaisser l'âge du début de la scolarité obligatoire est depuis quelques années au programme des réformes, car la littérature montre qu'une prise en charge de qualité dès les premières années peut favoriser le développement des enfants et préparer ceux-ci à entrer dans l'enseignement primaire. La scolarité obligatoire débutait par exemple avec l'enseignement primaire (à l'âge de 6 ans le plus souvent) il y a une dizaine d'années dans la plupart des pays de l'OCDE, alors qu'aujourd'hui, l'EPE fait partie de la scolarité obligatoire dans 14 pays de l'OCDE, où l'âge de la scolarité obligatoire a baissé. La scolarité obligatoire débute un an avant l'enseignement primaire dans six pays, mais la fréquentation d'une structure d'EPE est obligatoire pendant une période plus longue dans certains d'entre eux. La fréquentation d'une structure d'EPE est par exemple obligatoire pendant trois ans en France, en Israël et au Mexique et pendant quatre ans en Hongrie.

L'inscription n'est pas obligatoire dans certains pays, où les structures d'EPE sont toutefois accessibles à tous les enfants. Le droit d'accès à une structure d'EPE est garanti avant l'âge de la fréquentation obligatoire dans plusieurs autres pays. En Suède par exemple, l'enseignement préprimaire (le niveau 02 de la CITE) est obligatoire pendant un an seulement, mais tous les enfants ont le droit d'être inscrits dans une structure d'EPE pendant six ans.

L'EPE n'est pas obligatoire partout, mais c'est une étape très courante entre l'âge de 3 et 5 ans dans les pays de l'OCDE, où 87 % des enfants de cet âge sont inscrits dans l'EPE ou l'enseignement primaire. Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, l'inscription est généralisée (égale ou supérieure à 90 %) entre l'âge de 3 et 5 ans. C'est en Belgique, au Danemark, en Espagne, en France, en Irlande, en Israël, en Norvège et au Royaume-Uni que le taux d'inscription dans l'EPE ou l'enseignement primaire des 3-5 ans est le plus élevé : il est égal ou supérieur à 97 %. Ce taux atteint en revanche au plus 50 % en Arabie saoudite, en Suisse et en Türkiye. Les taux d'inscription moins élevés s'expliquent notamment par le fait que les parents méconnaissent les vertus de l'EAJE, que la capacité d'accueil ou l'offre de structures publiques sont insuffisantes, que la fréquentation de l'EAJE est onéreuse ou encore que le taux d'emploi des femmes mères d'enfants en bas âge est peu élevé (OCDE, 2017^[25]).

Ces dernières décennies, le taux de fréquentation des 3-5 ans a augmenté sous l'effet de l'abaissement de l'âge du début de la scolarité obligatoire, de l'élargissement de l'offre de services gratuits d'EAJE à certains âges et dans certains groupes cibles et du droit d'accès universel des enfants plus âgés. Au Japon, la gratuité de l'EAJE a été instaurée en 2019 entre l'âge de 3 et 5 ans. Entre 2015 et 2020, l'effectif de l'EPE et de l'enseignement primaire a augmenté de 1 point de pourcentage en moyenne chez les 3-5 ans dans les pays de l'OCDE. L'augmentation de l'effectif de ces niveaux entre l'âge de 3 et 5 ans a été spectaculaire durant cette période, supérieure à 5 points de pourcentage, dans certains pays, dont la Finlande, la Grèce, la Lituanie, la Pologne et la République slovaque. Ces taux n'ont en revanche pas évolué dans une telle mesure dans d'autres pays, essentiellement parce qu'ils étaient déjà élevés en 2015. En France par exemple, l'âge du début de la scolarité obligatoire est passé de 6 ans à 3 ans en septembre 2019, mais le taux de préscolarisation ou de scolarisation des 3-5 ans n'a pas augmenté pour autant, car il était déjà proche de 100 %. La Suisse est le seul pays où le taux était peu élevé en 2015

(moins d'un inscrit sur deux chez les 3-5 ans) et où il n'a pas sensiblement augmenté depuis lors, ce qui s'explique par le manque de structures publiques et le coût élevé de l'EPE à charge des parents (OCDE, 2020^[24]), en dépit du fait que l'enseignement préprimaire est obligatoire à partir de l'âge de 4 ans (voir le Tableau B2.1).

La grande majorité des 3-5 ans inscrits le sont dans l'enseignement préprimaire dans la plupart des pays de l'OCDE. L'enseignement primaire débute toutefois à l'âge de 5 ans dans certains pays, par exemple en Australie, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni (voir l'annexe 1). À l'autre extrême, l'enseignement primaire ne débute pas avant l'âge de 7 ans en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne, en Suède et en Suisse. L'âge du début de l'enseignement primaire fait débat de longue date dans les pays de l'OCDE : l'EAJE vise à favoriser l'acquisition des compétences cognitives, physiques et socio-émotionnelles requises pour entrer à l'école et vivre en société, alors que l'enseignement primaire doit apprendre aux élèves à lire, à écrire et à compter et leur faire découvrir d'autres matières (OCDE/Eurostat/ISU, 2015^[16]). Des services d'EAJE de qualité peuvent être bénéfiques dans la prime enfance, mais il est largement établi que les jeux libres et les exercices d'exploration, laissés à l'initiative des enfants, sont d'une importance cruciale pour le développement avant le début des cours plus scolaires (OCDE, 2017^[25]).

Plusieurs matières et valeurs sont souvent inscrites au programme des cours conçus pour orienter le développement des enfants dans l'EAJE. Selon l'étude de 56 cadres pédagogiques d'EAJE dans 26 pays de l'OCDE, ceux-ci prévoient tous le respect d'autrui et la plupart d'entre eux, la littératie et l'expression orale, la coopération, le respect de la diversité, le jeu, la découverte de l'art et l'expression artistique et le bien-être physique (OCDE, 2021^[9]). L'organisation et la structure des programmes varient toutefois sensiblement entre les pays et entre les établissements dans l'enseignement préprimaire. Dans la plupart des pays, les matières telles que les mathématiques, les sciences ou les arts sont obligatoires dans l'enseignement préprimaire (voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). En Hongrie, elles sont recommandées, mais pas obligatoires dans les *Óvoda*. En Espagne par contre, le cadre *Segundo ciclo de educación infantil* qui concerne les 3-5 ans ne prévoit pas d'apprentissage par matière. Il en va de même en Autriche, où ces matières ne figurent pas au programme des *Kindergarten* pour enfants de 3 à 5 ans, mais figurent dans celui de l'enseignement préprimaire (*Vorschulstufe*) pour enfants de 6 ans.

L'importance des composantes propres à l'accueil dans l'éducation de la petite enfance (par opposition aux services agréés sans composante éducative) varie aussi entre les pays. L'accueil fait partie intégrante du programme au même titre que la composante spécifique à l'éducation en Finlande et en Norvège (Norwegian Directorate for Education and Training, 2017^[26] ; Opetushallitus, 2016^[27]).

Encadré B2.1. Préparation des enfants à l'entrée en primaire grâce à l'enseignement préprimaire

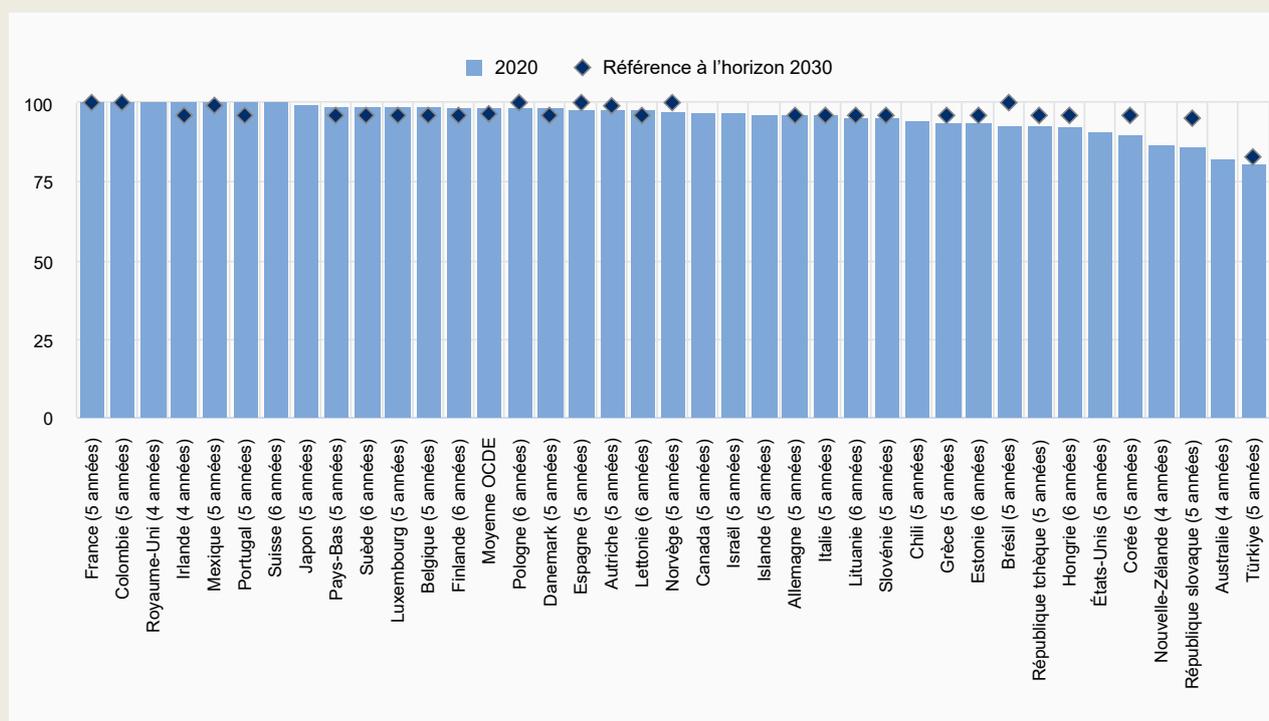
Le quatrième objectif de développement durable rappelle à quel point la fréquentation d'une structure d'éducation et d'accueil est importante dans la prime enfance par une cible spécifique (la cible 4.2), à savoir « faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ». L'indicateur 4.2.2 porte en particulier sur le taux d'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire — plus précisément sur le pourcentage d'enfants inscrits dans l'EPE ou l'enseignement primaire. En moyenne, 98 % des enfants fréquentent une structure d'EPE un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois de façon importante entre les pays : il est de l'ordre de 80 % en Australie et en Türkiye, mais atteint 100 % en Colombie, en France, en Irlande, au Mexique, au Portugal, au Royaume-Uni et en Suisse (voir le Graphique B2.2).

L'apprentissage organisé est généralisé (taux supérieur à 90 %) un an avant le début de l'enseignement primaire dans la plupart des pays de l'OCDE (dans 33 pays sur 38). Dans 12 des 29 pays qui ont fixé des valeurs de référence, le taux d'apprentissage organisé un an avant le début de l'enseignement primaire est déjà supérieur à la cible définie à l'horizon 2030. L'apprentissage organisé n'est pas encore généralisé un an avant le début de l'enseignement primaire dans trois pays seulement, à savoir au Brésil, en Corée et en République slovaque, où il reste plus de 5 points de pourcentage d'écart par rapport à la cible fixée à l'horizon 2030. En Türkiye, l'apprentissage organisé est encore relativement peu répandu, mais il a fortement progressé ces dernières années : le pourcentage de 3-5 ans inscrits dans l'EPE ou l'enseignement primaire a augmenté de 29 points de pourcentage entre 2005 et 2020 (voir le Tableau B2.1). Il ne doit plus augmenter que 2 points de pourcentage pour atteindre la cible fixée à l'horizon 2030 (voir le Graphique B2.2).

Dans la plupart des pays, le taux d'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel du début de l'enseignement primaire est supérieur au taux d'inscription des 3-5 ans (voir le Tableau B2.1). La différence est supérieure à 10 points de pourcentage dans neuf pays et atteint même 50 points de pourcentage en Suisse. Dans certains pays, cette différence s'explique par le fait que la réglementation de l'EPE et les droits d'accès à l'EPE ne sont pas les mêmes l'année précédant le début de l'enseignement primaire. En Finlande par exemple, l'accès à la préscolarisation est universel et gratuit pendant un an seulement avant le début de l'enseignement primaire (voir le tableau X1.5). L'enseignement préprimaire au cours de cette année est obligatoire depuis la révision de la loi sur l'éducation de base en 2015, bien que l'enseignement préprimaire ne fasse toujours pas partie de l'éducation obligatoire comme le stipule la loi sur l'éducation obligatoire. La dernière année de l'enseignement préprimaire est obligatoire en Autriche, en Colombie, en Grèce, aux Pays-Bas, en Pologne et en Suède.

Graphique B2.2. Taux d'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel du début du primaire, selon le sexe (2020)

Indicateur 4.2.2 des objectifs de développement durable, en pourcentage



Remarque : l'âge un an avant l'âge officiel de l'inscription dans l'enseignement primaire est indiqué entre parenthèses à côté des pays. Les valeurs de référence à l'horizon 2030 sont les cibles fixées par les pays lors d'une réunion organisée à cet effet en août 2021. Elles reposent en grande partie sur le taux de progression dérivé de données antérieures et actuelles, en particulier entre 2000 et 2018. Quelques pays n'ont pas communiqué de valeurs de référence, lesquelles sont toutefois indiquées dans des plans nationaux, ou ne disposent pas de données. Les points de référence de certains états membres de l'UE ne représentent pas des points de référence nationaux mais ceux convenus dans le cadre de processus régionaux. Pour ces pays, le point de référence 2030 fait référence à l'objectif de l'Espace européen de l'éducation en matière de participation à l'EPE, qui est basé sur un groupe d'âge plus large d'enfants âgés de 3 ans à l'âge de début du primaire. Consulter *Points de référence nationaux pour l'ODD4 : respecter l'engagement que nous avons négligé* pour de plus amples informations (ISU, 2021^[28]).

Les pays sont classés par ordre décroissant du taux d'apprentissage organisé un an avant l'âge officiel de l'inscription dans l'enseignement primaire en 2020.

Source : Institut de statistique de l'UNESCO (2020). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

StatLink  <https://stat.link/u0namh>

Dans certains pays, un programme spécifique d'un an est prévu pour les enfants l'année précédant le début de l'enseignement primaire. C'est le cas par exemple en Allemagne, en Australie, en Autriche, au Canada, au Costa Rica, aux États-Unis, en Finlande, en Grèce, en Islande, en République slovaque et en Suède. Il s'agit souvent d'aider les enfants dans la transition entre l'EPE et l'enseignement primaire. En Finlande par exemple, l'*EsioPETUS* est le seul

programme d'EPE qui existe pour les enfants de 6 ans dans le cadre scolaire. Il s'agit d'un programme différent, explicitement aligné sur le programme de l'enseignement primaire (OCDE, 2017^[25]). C'est le seul programme d'EPE du pays associé à une assiduité minimale de 4 heures par jour en moyenne, soit 700 heures par année scolaire.

Dans les autres pays, l'organisation de l'EPE est similaire pendant toutes les années de l'enseignement préprimaire. En France et en Italie, un programme de cours unique est prévu dans l'enseignement préprimaire, qui peut commencer dès l'âge de 3 ans dans le cadre scolaire. En Estonie, il existe un seul programme d'EPE pour enfants de 0 à 6 ans ; il relève de centres spécialisés et repose sur un cadre pédagogique uniforme (voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Variation régionale du taux de fréquentation entre l'âge de 3 et 5 ans

Un accès équitable à un EPE de qualité peut renforcer les bases de l'apprentissage tout au long de la vie pour tous les enfants et répondre aux besoins éducatifs et sociaux plus larges des familles. Parmi les différentes dimensions de l'équité, la situation géographique peut entraver l'accès à une éducation de qualité. Par exemple, il peut être plus difficile de recruter du personnel qualifié dans certaines régions rurales et les familles peuvent avoir à parcourir de longues distances pour accéder à l'établissement le plus proche (Oberhuemer et Schreyer, 2018^[29] ; Raban et Kilderry, 2017^[30]). Les niveaux plus élevés de participation à l'EPE des enfants de 3 à 5 ans au niveau national tendent à être associés à de plus faibles disparités entre les régions. Les variations régionales des taux de participation étaient faibles dans près des deux tiers des pays où le taux national de participation aux services d'EAJE des enfants de 3 à 5 ans aux services d'accueil de la petite enfance était égal ou supérieur à 90 %, avec un écart type inférieur à 7 % (OCDE, 2021^[8]). À l'autre extrême, les pays présentant les plus faibles niveaux de participation aux services d'EAJE affichaient également les plus fortes disparités régionales. Plus de 40 points de pourcentage séparent les régions ayant les taux de scolarisation des enfants de 3 à 5 ans les plus élevés (86%) et les plus bas (38%) en Suisse, un pays au système fortement fédéral et disposant d'une grande autonomie dans l'organisation de l'EPE. Les faibles taux de scolarisation peuvent être dus à une offre plus limitée d'EPE et à l'impossibilité pour certaines familles de se rendre dans la structure d'EPE la plus proche dans certaines régions, notamment les plus rurales.

Dans un certain nombre de pays, les enfants des capitales sont moins susceptibles de participer à l'EPE. Par exemple, au Chili, la région métropolitaine de Santiago a l'un des taux de scolarisation les plus bas du pays, avec 71% des enfants de 3 à 5 ans. Seule Antofagasta a un taux de scolarisation plus faible (66%). On observe également des taux de participation relativement faibles dans les capitales de la Grèce, de l'Italie, de la Norvège, du Portugal, de la République tchèque ou de la Suède. Dans certains cas, ces différences de taux de participation des 3-5 ans peuvent s'expliquer en partie par une demande supérieure à l'offre d'EPE (Bucaite-Vilke, 2021^[31] ; Ünver, Bircan et Nicaise, 2018^[32]). En outre, les centres gérés par le secteur public sont nettement plus susceptibles d'être situés dans des zones plus rurales, ce qui souligne le rôle du secteur public pour garantir l'égalité d'accès aux structures d'EAJE sur l'ensemble du territoire national (OCDE, 2019^[33]).

Personnel des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Les enseignants sont tout à fait déterminants durant les premières années des enfants, qu'ils aident à se développer dans de nombreux aspects de la vie, à la fois intellectuellement, socialement et affectivement. Dans l'EPE, les enseignants sont les professionnels responsables au premier chef des enfants en classe ou en salle de jeu, qu'ils s'appellent éducateurs, puériculteurs ou instituteurs selon la terminologie en vigueur. Leur niveau de qualification varie entre les pays, mais ils ont généralement fait des études en adéquation avec la nature professionnelle de leur travail, souvent dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2020^[34]).

Dans certains pays, les enseignants constituent la grande majorité du personnel de l'EAJE. Au Japon, les enseignants constituent plus de 70 % du personnel en poste dans l'enseignement préprimaire selon la direction des centres d'EAJE (OCDE, 2022^[35]). Dans d'autres pays toutefois, le personnel est plus diversifié et les enseignants sont moins nombreux. Les enseignants constituent de l'ordre de 20 % seulement du personnel de l'enseignement préprimaire selon la direction des centres d'EAJE au Chili.

Le pourcentage de membres du personnel de contact qui sont des enseignants et non des auxiliaires d'éducation varie de façon importante entre les pays de l'OCDE. Les auxiliaires d'éducation aident les enseignants et ont moins de responsabilités et d'autonomie qu'eux, mais ils exercent des fonctions pédagogiques régulières. Dans la plupart des pays, ils sont moins qualifiés que les enseignants et sont souvent diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire en filière

professionnelle. Dans certains pays, l'accès à la profession d'auxiliaire d'éducation est réglementé dans l'enseignement préprimaire. En Slovénie par exemple, les candidats doivent réussir un examen national de pédagogie pour exercer comme auxiliaire d'éducation dans l'enseignement préprimaire. Dans les pays dont les données sont disponibles, les auxiliaires d'éducation constituent en moyenne un pourcentage plus élevé du personnel de contact dans le développement éducatif de la petite enfance (49 %) que dans l'enseignement préprimaire (35 %) ; ce pourcentage varie toutefois fortement entre les pays à ces deux niveaux de l'EPE (voir le Tableau B2.2). Dans l'enseignement préprimaire, les auxiliaires d'éducation ne constituent pas une catégorie distincte de personnel dans près d'un quart des pays de l'OCDE. Lorsqu'ils en constituent une, ils représentent au plus 10 % du personnel de contact en Allemagne, au Japon et en République slovaque, mais au moins 60 % au Chili, en Norvège et au Royaume-Uni.

Des relations positives avec les enseignants comptent pour une bonne part dans la qualité des processus : elles sont associées à de meilleurs acquis en littératie et en numératie ainsi qu'à de meilleures compétences sociales et comportementales (OCDE, 2018^[14]). La qualité des interactions des enseignants avec les élèves dépend d'une série de facteurs, en particulier leur formation initiale et l'aide qu'ils reçoivent à leur entrée en fonction ainsi que leur formation continue (OCDE, 2021^[9]). La capacité des enseignants à nouer des relations positives avec les élèves dépend toutefois aussi de leurs conditions de travail, qui peuvent influencer sur leur bien-être et leur volonté de continuer d'enseigner (OCDE, 2020^[36]).

Pyramide des âges des enseignants en poste dans l'éducation de la petite enfance

La pyramide des âges du corps enseignant de l'éducation de la petite enfance varie sensiblement entre les pays sous l'effet de différents facteurs, dont la taille et la pyramide des âges de la population et la durée de l'enseignement tertiaire ainsi que les conditions de travail et le salaire des enseignants. En moyenne, les enseignants les plus jeunes (de moins de 30 ans) constituent 18 % du corps enseignant de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage varie toutefois sensiblement entre les pays : il est compris entre 3 % au Portugal et 49 % au Japon. Les enseignants plus âgés (de plus de 49 ans) constituent quant à eux 29 % en moyenne du corps enseignant de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Les enseignants de plus de 49 ans sont au moins deux fois plus nombreux que les enseignants de moins de 30 ans dans 15 des 33 pays dont les données sont disponibles, ce qui pourrait avoir des implications importantes sur la capacité de remplacer les enseignants qui partent à la retraite dans un avenir proche (voir le Graphique B2.3).

Des salaires compétitifs, de bonnes conditions de travail et des perspectives professionnelles prometteuses comptent parmi les facteurs qui peuvent inciter les jeunes à exercer la profession d'enseignant dans l'EPE et à ne pas s'en détourner. Dans la plupart des pays de l'OCDE dont les données sont disponibles, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent nettement moins en moyenne que les diplômés de l'enseignement tertiaire qui travaillent à temps plein toute l'année. Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent moins de 60 % de ce que gagnent les diplômés de l'enseignement tertiaire en moyenne aux États-Unis, en Hongrie et en République slovaque (voir l'indicateur D3). Les enseignants en poste dans l'EPE sont particulièrement mal lotis puisque le salaire des enseignants tend à augmenter avec le niveau d'enseignement dans de nombreux pays. Dans quelques pays toutefois, les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent au moins autant, voire nettement plus que leurs collègues en poste à des niveaux supérieurs d'enseignement et nettement plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire exerçant d'autres professions. Les enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire gagnent en moyenne 5 % de plus que les diplômés de l'enseignement tertiaire en Australie et même 30 % de plus en Lituanie et 50 % de plus au Portugal (voir le tableau D3.2).

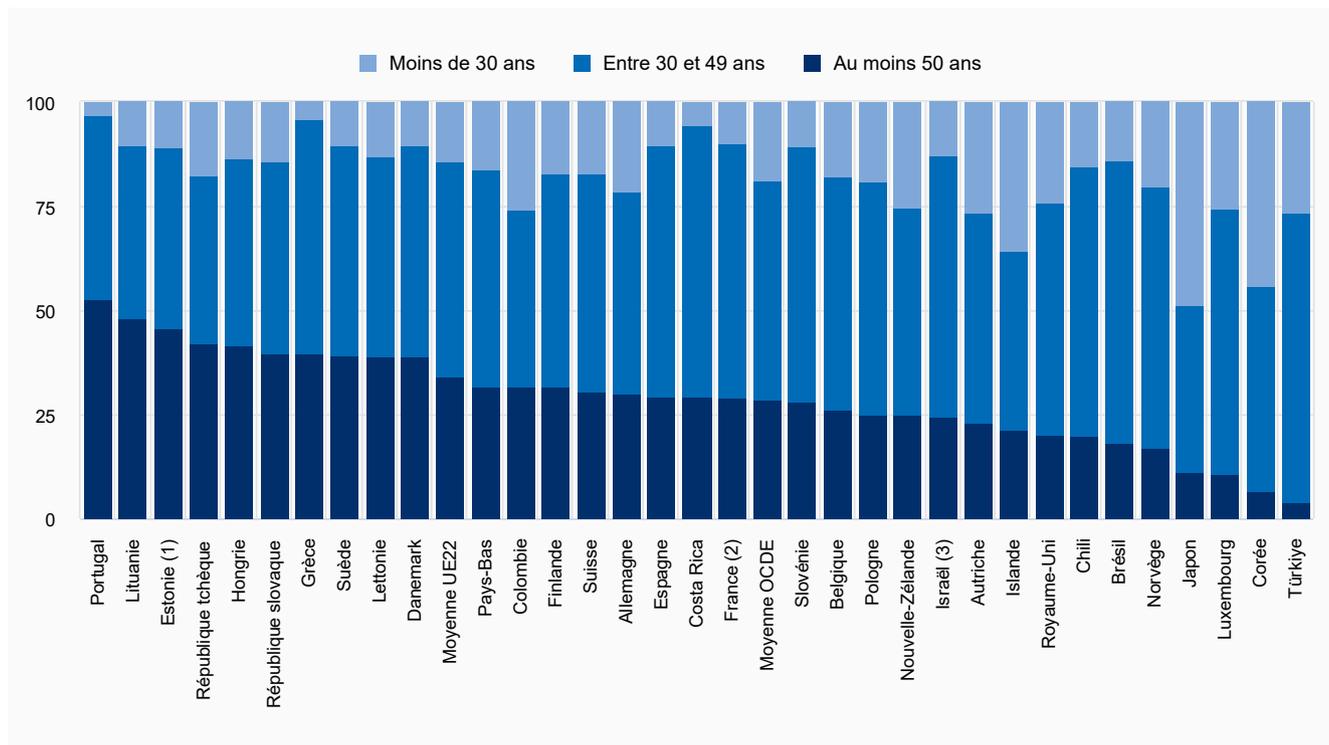
Vu les écarts de salaire dans la plupart des autres pays, que moins de deux personnes en poste dans l'EAJE sur cinq se disent satisfaites de leur salaire dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles n'a rien de surprenant (OCDE, 2019^[33]). C'est préoccupant, sachant que certains éléments suggèrent une association entre une rémunération plus élevée du personnel d'EAJE et des interactions de meilleure qualité avec les élèves (OCDE, 2018^[14]). La façon dont les enseignants se sentent considérés dans la société peut aussi dépendre de leur rémunération relative, et ces facteurs peuvent les décourager de continuer à enseigner. Selon certaines études, des salaires inférieurs induisent souvent un renouvellement plus fréquent du personnel, ce qui est problématique vu la relation bien établie entre la stabilité et la progression des élèves (Hunzman, 2008^[37]).

La pyramide des âges des enseignants en poste dans l'EPE reflète dans une certaine mesure l'expérience collective du corps enseignant. En Corée par exemple, deux tiers des enseignants en poste dans l'enseignement préprimaire font état d'une ancienneté de moins de 10 ans selon le module « Petite enfance, grands défis » de l'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de 2018, ce qui cadre bien avec le pourcentage élevé d'enseignants de moins de 30 ans dans le pays (OCDE, 2019^[33]). Toutefois, les pays où le pourcentage de jeunes enseignants est plus élevé ne comptent pas tous parmi ceux où le pourcentage d'enseignants chevronnés est moins élevé. Dans l'enseignement

préprimaire, le pourcentage d'enseignants de moins de 30 ans est par exemple trois fois plus élevé au Japon qu'en Israël, mais le pourcentage d'enseignants ayant au moins 10 ans d'ancienneté est en réalité 3 points de pourcentage plus élevé au Japon (OCDE, 2019^[33]). Les études à propos de l'importance de l'expérience des enseignants sur les résultats des jeunes élèves ne sont pas concluantes, mais des études sur d'autres niveaux d'enseignement donnent à penser que l'expérience professionnelle améliore la qualité des enseignants (Hanushek et Rivkin, 2006^[38] ; McMullen et al., 2020^[39]).

Graphique B2.3. Profil d'âge des enseignants en poste dans le préprimaire (2020)

En pourcentage



1. Y compris le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE).

2. Abstraction faite des établissements privés indépendants (et des établissements privés subventionnés en ce qui concerne les auxiliaires d'éducation).

3. Y compris du personnel non enseignant (personnel de direction).

Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'enseignants de plus de 49 ans dans l'enseignement préprimaire (2020).

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B2.2. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf ; https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-D.pdf).

StatLink  <https://stat.link/hpfoqy>

Faire en sorte d'offrir des perspectives professionnelles prometteuses aux jeunes enseignants en poste dans l'EAJE est essentiel pour éviter l'attrition des enseignants. Selon une enquête, les jeunes (moins de 30 ans) en poste dans l'enseignement préprimaire sont très susceptibles de reprendre des études dans le domaine de l'éducation, signe qu'ils souhaitent améliorer leur niveau de formation pour être promus, que ce soit dans l'EAJE ou ailleurs (OCDE, 2020^[36]).

Répartition hommes-femmes du personnel d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Le corps enseignant est à dominante féminine dans la plupart des niveaux d'enseignement, mais la surreprésentation des femmes est particulièrement forte dans l'EPE. Dans les pays de l'OCDE, c'est dans les premières années de la scolarité que les enseignantes sont les plus nombreuses ; elles représentent en moyenne 96 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire. Le pourcentage d'enseignantes diminue de niveau en niveau : 83 % dans l'enseignement primaire, 63 % dans l'enseignement secondaire et 44 % seulement dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2020^[40]). Le corps enseignant de l'EPE est par contre presque totalement féminin en Corée et en Lituanie (voir le Tableau B2.2).

Le défaut de parité du corps enseignant de l'EPE soulève la question de comprendre pourquoi les femmes sont nettement plus susceptibles de choisir cette profession et invite à se pencher sur les implications que ce déséquilibre peut avoir sur la façon d'appréhender le genre chez les enfants, dans le personnel et la société. Les stéréotypes sexistes selon lesquels prendre soin d'autrui est plus dans la nature des femmes contribuent à expliquer pourquoi enseigner dans l'enseignement préprimaire est vu comme une profession féminine (Peeters, Rohrman et Emilsen, 2015^[41]). Les enseignantes ne confortent pas nécessairement les stéréotypes sexistes dans leurs interactions avec les élèves, pas plus que la simple présence d'enseignants masculins supplémentaires ne combattrait l'essentialisme hommes-femmes. Certains chercheurs défendent toutefois la thèse d'une meilleure compréhension du genre chez les enfants si ceux-ci peuvent observer un éventail diversifié de manières d'être tant chez les hommes que chez les femmes (Warin, 2019^[42] ; McGrath et al., 2020^[43]). Dans une perspective sociétale, faire en sorte qu'il y ait davantage d'hommes dans le personnel de l'EAJE aiderait à contrer les discours dominants sur la masculinité et le rôle des hommes dans la vie des jeunes enfants.

À cet égard, plusieurs pays de l'OCDE ont pris des mesures ces dernières années pour rendre les postes plus attractifs aux yeux des hommes dans l'EPE. En Norvège, où les hommes constituent moins de 10 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, l'initiative « Play Resources » compte parmi ces mesures. Cette initiative consiste notamment à encourager les garçons à découvrir le monde de l'EAJE et à envisager d'opter pour une profession en rapport avec la prise en charge des jeunes enfants. Le comté d'Oppland a par exemple financé un projet dans le cadre duquel des garçons scolarisés dans l'enseignement secondaire (âgés de 13 à 16 ans) ont été invités à travailler dans des centres d'EAJE une à deux semaines pendant les congés scolaires ou un jour par semaine après leurs cours pendant une certaine période (OCDE, 2020^[36]).

Taux d'encadrement et qualification du personnel

Le taux d'encadrement et la taille des groupes sont des indicateurs importants des moyens mobilisés en faveur de l'éducation. Selon des études, des taux d'encadrement plus élevés peuvent favoriser des relations de qualité entre le personnel et les élèves dans différents cadres d'EAJE. Il est courant de considérer que des taux plus élevés sont bénéfiques, car ils permettent au personnel de se concentrer davantage sur les besoins de chaque élève et de passer moins de temps à gérer les perturbations en classe (OCDE, 2020^[40]). Jouer sur ces leviers peut donc permettre d'améliorer la qualité de l'EPE. Dans les pays de l'OCDE, on compte en moyenne 15 enfants par enseignant dans l'enseignement préprimaire, mais ce nombre varie fortement entre les pays. Le taux d'encadrement, hors auxiliaires d'éducation, est inférieur à 10 enfants par enseignant en Allemagne, en Finlande, en Allemagne, en Islande et en Nouvelle-Zélande, mais supérieur à 20 enfants par enseignant au Chili, en Colombie, en France et au Royaume-Uni (voir le Tableau B2.2).

Des taux d'encadrement supérieurs sont particulièrement importants pour la qualité des interactions avec les enfants de moins de 3 ans (OCDE, 2018^[14]). Le taux d'encadrement est plus élevé dans le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) que dans l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE) dans tous les pays et économies membres et partenaires de l'OCDE, sauf en Hongrie et au Mexique. Dans le développement éducatif de la petite enfance, les enfants sont 10 en moyenne par enseignant dans les pays de l'OCDE ; ils sont entre 3 par enseignant en Islande et en Nouvelle-Zélande et 31 par enseignant au Royaume-Uni (voir le Tableau B2.2).

Il convient de préciser que la formation initiale d'enseignant est assez variable selon les pays (voir l'indicateur D6). Comme la qualification du personnel en début de carrière est une variable explicative très probante de la qualité des processus, il faut la prendre en considération au même titre que le taux d'encadrement pour évaluer la qualité de l'EPE (Manning et al., 2019^[44]). La réglementation sur le niveau de qualification minimum peut varier entre le développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement préprimaire à l'échelle du pays ou de l'entité. En Communauté flamande de Belgique, aux Pays-Bas et en Türkiye, les enseignants doivent être diplômés du deuxième cycle de l'enseignement secondaire pour prendre en charge les élèves de moins de 3 ans, mais de l'enseignement tertiaire pour les prendre en charge à partir de l'âge de 3 ans (4 ans aux Pays-Bas) (voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Certains pays — l'Autriche, le Chili, la France, la Lituanie, la Norvège, le Royaume-Uni, la Slovaquie et la Suède — recourent beaucoup aux auxiliaires d'éducation, ce qui peut se traduire par des taux d'encadrement plus élevés par membre du personnel de contact que par enseignant. Dans la plupart des cas, le pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact ne varie guère, de moins de 5 points de pourcentage, entre le développement éducatif de la petite enfance et l'enseignement préprimaire. Au Chili toutefois, le pourcentage d'auxiliaires d'éducation est près de 1.5 fois plus élevé dans l'enseignement préprimaire que dans le développement éducatif de la petite enfance. Dans l'enseignement préprimaire, le taux d'encadrement y est donc supérieur à la moyenne de l'OCDE par membre du personnel de contact, mais nettement inférieur à la moyenne par enseignant (23 élèves par enseignant, contre 15 en moyenne). Au Mexique, les auxiliaires

d'éducation constituent trois quarts du personnel de contact dans le développement éducatif de la petite enfance, mais leur catégorie n'existe pas dans l'enseignement préprimaire (voir le Tableau B2.2).

Financement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants

La pérennité du financement public est cruciale pour le développement et la qualité des services d'EAJE. Prévoir un budget adéquat permet de recruter du personnel expérimenté qui dispose des qualifications requises pour stimuler le développement cognitif, social et émotionnel des enfants et garantir sa formation continue. L'investissement dans des structures et leur équipement contribue également au développement d'environnements centrés sur l'enfant, son apprentissage et son bien-être. De plus, si le coût de l'EAJE n'est pas suffisamment subventionné, la capacité des parents de le financer influera fortement sur le taux de fréquentation des enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés (OCDE, 2017^[11]). Dans les pays qui ne consacrent pas suffisamment de fonds publics à la mise en place de structures d'EAJE qui soient à la fois largement accessibles et de grande qualité, les parents peuvent avoir plus tendance à se tourner vers des structures privées d'EAJE.

Dépenses par enfant

Dans l'enseignement préprimaire, les dépenses unitaires annuelles au titre des établissements publics et privés s'élèvent en moyenne à 9 600 USD dans les pays de l'OCDE selon les chiffres de 2019 ; elles sont inférieures à 5 000 USD en Colombie et en Irlande, mais supérieures à 16 000 USD en Islande, au Luxembourg et en Norvège (voir le Tableau B2.3). Les taux d'encadrement et la rémunération des enseignants sont les facteurs les plus déterminants des dépenses à ce niveau d'enseignement, qui tendent à être plus élevées dans les pays où les taux d'encadrement sont supérieurs. D'autres facteurs, tels que le nombre de semaines pendant lequel les structures d'EAJE doivent être ouvertes par an, influent aussi sur le niveau de dépenses. Les établissements préprimaires doivent par exemple être ouverts 48 semaines par an en Norvège, contre 35 semaines environ en Belgique, en Espagne, en Grèce et en Israël (voir l'encadré B2.2 dans *Regards sur l'éducation 2018* (OCDE, 2018^[45])).

Dans le développement de la petite enfance, les dépenses unitaires annuelles sont sensiblement plus élevées que dans l'enseignement préprimaire et sont de l'ordre de 15 500 USD en moyenne dans les pays de l'OCDE dont les données sont disponibles. Cette moyenne occulte toutefois une forte variation entre ces niveaux d'enseignement selon les pays : les dépenses unitaires sont au plus 1 000 USD plus élevées dans le développement de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire au Chili et en Lituanie, mais au moins 11 000 USD plus élevées au Danemark, en Finlande et en Norvège. L'Australie, la Hongrie et Israël sont les seuls pays de l'OCDE dont les données sont disponibles où les dépenses unitaires sont moins élevées dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire (voir le Tableau B2.3).

Le taux d'encadrement supérieur dans le développement éducatif de la petite enfance compte parmi les principaux facteurs qui expliquent cette différence (voir le Tableau B2.2). Ce n'est toutefois pas le seul facteur qui intervient. Au Chili par exemple, le taux d'encadrement est plus de deux fois plus élevé dans le développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire, mais les dépenses unitaires y sont moins de 1 000 USD plus élevées (voir le Tableau B2.3). Cela peut en partie s'expliquer par le fait que les qualifications exigées à ce niveau sont moindres, de sorte que le coût salarial est moins élevé dans certains pays.

Dépenses en pourcentage du produit intérieur brut

Les dépenses au titre de l'EPE peuvent aussi s'analyser à l'aune de la richesse des pays. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses toutes structures d'EPE confondues représentent en moyenne 0.9 % du produit intérieur brut (PIB), dont les deux tiers au titre de l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE), selon les chiffres de 2019. La Colombie, la Grèce, le Japon et le Royaume-Uni consacrent au plus 0.3 % de leur PIB à ce niveau d'enseignement, alors que des pays tels que l'Islande, la Norvège et la Suède y consacrent au moins 1 % de leur PIB (voir le tableau C2.1). En outre, les dépenses consacrées à d'autres services d'EAJE enregistrés peuvent varier d'un pays à l'autre ; au Japon, par exemple, le droit à des services d'EAJE gratuits a été introduit pour les enfants de 3 à 5 ans et les enfants de 0 à 2 ans économiquement défavorisés en 2019.

Ces différences de dépenses s'expliquent dans une grande mesure par les taux d'inscription, l'intensité de la fréquentation, les coûts et les droits d'accès et l'âge du début de l'enseignement primaire, qui varient entre les pays. Que l'enseignement préprimaire dure moins longtemps du fait du début plus précoce de l'enseignement primaire en Australie, en Irlande et au

Royaume-Uni explique en partie pourquoi les dépenses au titre de l'EAJE sont inférieures à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB dans ces trois pays. De même, le début plus tardif de l'enseignement primaire, qui s'observe par exemple en Estonie, en Finlande, en Lettonie, en Lituanie et en Suède, implique que la fréquentation des structures d'EAJE est plus longue et peut expliquer pourquoi les dépenses de ces pays sont supérieures à la moyenne de l'OCDE en pourcentage du PIB (voir l'âge du début de l'enseignement primaire dans le Tableau B2.1).

Pour éviter ce biais, les estimations relatives aux dépenses au titre de l'EAJE sont présentées par âge aussi depuis l'édition de 2019 de *Regards sur l'éducation*. Cette nouvelle méthodologie permet d'éviter ce biais et de comparer les dépenses par âge, ce qui donne un aperçu plus précis de l'investissement des pays dans la petite enfance. Comme cet indicateur présente des estimations, il doit être interprété avec prudence. Dans les pays de l'OCDE, les dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire représentent 0.6 % du PIB entre l'âge de 3 et 5 ans. Ce pourcentage est égal à 0.3 % du PIB en Grèce et en Irlande, mais à 1.0 % du PIB au Chili, en Islande et en Norvège (voir le Tableau B2.3).

Parts publique et privée de l'offre et du financement des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

Les besoins et les attentes des parents concernant l'accessibilité des structures, leur coût, leur programme, la qualité de leur personnel et leur responsabilisation sont autant de facteurs importants à prendre en compte pour évaluer l'essor de l'EAJE et identifier les types de prestataires. Si les établissements publics ne sont pas en mesure de répondre aux besoins et attentes des parents en matière de qualité, d'accessibilité et de responsabilisation, certains parents peuvent choisir d'inscrire leur enfant dans des établissements privés (Shin, Jung et Park, 2009^[46]).

Il existe deux types de structures privées : les structures indépendantes et les structures subventionnées par l'État. Les structures privées indépendantes sont celles dont la gestion relève d'une instance non gouvernementale ou d'un conseil de direction dont les membres ne sont pas désignés par une instance publique et dont les pouvoirs publics financent moins de 50 % du budget principal. Les structures privées subventionnées par l'État sont gérées par des instances similaires, mais les pouvoirs publics financent plus de 50 % de leur budget principal (OCDE, 2018^[47]). Dans la plupart des pays, l'effectif des structures privées est nettement plus élevé dans l'éducation de la petite enfance que dans l'enseignement primaire et secondaire. En moyenne, les structures privées accueillent environ la moitié de l'effectif du développement éducatif de la petite enfance et un tiers de l'effectif de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Cette moyenne occulte toutefois d'énormes différences entre les pays. Les structures privées accueillent au plus 5 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire en Lituanie, en République tchèque, en Slovaquie et en Suisse. L'enseignement préprimaire reste essentiellement privé dans d'autres pays : les structures privées accueillent 75 % au moins de l'effectif de ce niveau d'enseignement en Australie, en Corée, en Irlande, au Japon et en Nouvelle-Zélande (voir le Tableau B2.3).

Dans l'ensemble, le budget public de l'EPE est considérable et en hausse, bien que des différences s'observent entre le développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE) et l'enseignement préprimaire (niveau 02 de la CITE). Dans les pays de l'OCDE, le secteur privé finance en moyenne un pourcentage du budget total égal à 29 % dans le développement éducatif de la petite enfance et à 17 % dans l'enseignement préprimaire selon les chiffres de 2019 (voir le Tableau B2.3). La part privée du budget varie de façon très importante entre les pays, mais les sources de financement ne reflètent pas nécessairement les prestataires de services. Les pouvoirs publics financent au moins 50 % du budget total de l'enseignement préprimaire dans tous les pays membres et partenaires de l'OCDE, même dans ceux où les structures privées accueillent la quasi-totalité de l'effectif de ce niveau d'enseignement. En Corée par exemple, les structures privées accueillent 75 % de l'effectif de l'enseignement préprimaire, mais le secteur privé n'en finance que 20 % du budget total, soit une part moins élevée que dans les pays où l'offre de structures publiques est nettement plus abondante, comme au Danemark et en Slovaquie (voir le Tableau B2.3). Diverses entités privées peuvent contribuer au financement de l'enseignement préprimaire. Au Royaume-Uni, la plupart des dépenses privées sont supportées par les ménages. Au Japon, la part privée du budget est financée par les ménages, les fondations et les entreprises, mais les structures privées d'EPE sont subventionnées par les pouvoirs publics et la contribution des ménages est plafonnée.

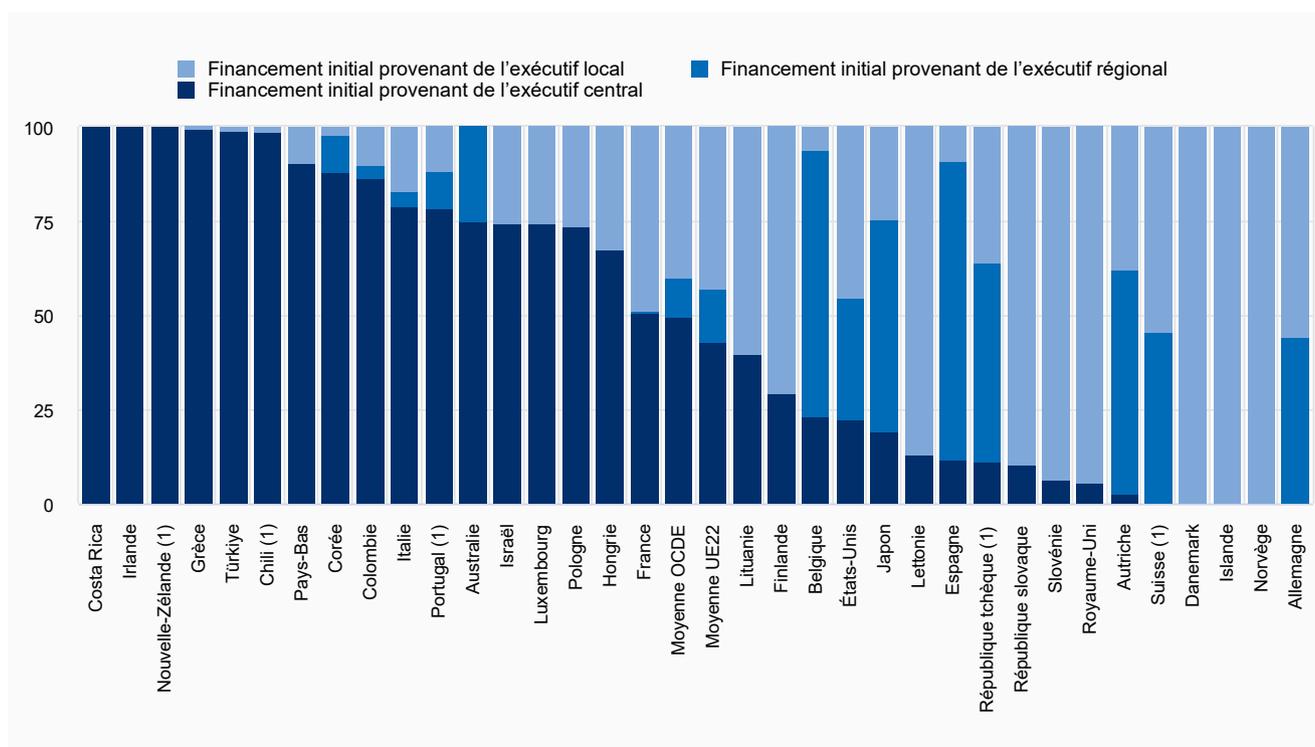
Il s'ensuit que le développement éducatif de la petite enfance, en particulier avant l'âge de 3 ans, reste onéreux pour de nombreux parents, dont la contribution financière tend à être plus élevée que dans l'enseignement préprimaire. Il ressort de l'analyse des données comparables sur les montants facturés aux parents déduction faite de toutes les aides que le coût net de la prise en charge de leur enfant représente en moyenne 17 % de la rémunération médiane des femmes qui travaillent à temps plein dans les familles de la classe moyenne où les deux parents travaillent. Ce coût est supérieur à la moitié de la rémunération médiane des femmes au Japon et au Royaume-Uni, mais est presque nul en Allemagne, au Chili, en Italie et en République tchèque, où la fréquentation des structures publiques est fortement, voire totalement subventionnée (OCDE, 2020^[24]).

Répartition du financement public de l'enseignement préprimaire entre les niveaux de l'exécutif

Le financement public de l'EPE dépend plus qu'aux niveaux supérieurs d'enseignement des exécutifs régionaux et locaux que de l'exécutif central ou national. Selon les chiffres de 2019, l'exécutif central finance en moyenne 49 % du budget public initial de l'enseignement préprimaire dans les pays de l'OCDE. Ce pourcentage moyen occulte des différences marquées entre les pays. L'exécutif central finance plus de 85 % du budget au Chili, en Colombie, en Corée, au Costa Rica, en Irlande, en Grèce, en Nouvelle-Zélande, aux Pays-Bas et en Türkiye, mais ce sont les exécutifs locaux et régionaux qui en financent plus de 90 % en Allemagne, en Autriche, au Danemark, en Islande, en Norvège, au Royaume-Uni, en Slovaquie et en Suisse (voir le Graphique B2.4).

Graphique B2.4. Répartition du financement public initial du préprimaire entre les niveaux de l'exécutif (2019)

En pourcentage



1. L'année de référence n'est pas 2019. Consulter le tableau source pour de plus amples informations.

Les pays sont classés par ordre décroissant de la part du financement initial provenant de l'exécutif central.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022), Tableau B2.3. Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf ; https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-C.pdf).

StatLink  <https://stat.link/9178iv>

Ces différences reflètent la diversité des modèles de gouvernance des systèmes d'EPE et de répartition des responsabilités en matière de réglementation et de financement entre les niveaux de l'exécutif. Au Danemark par exemple, où le budget public initial de l'enseignement préprimaire provient en totalité des exécutifs locaux, les municipalités sont responsables de toutes les dépenses au titre de l'enseignement obligatoire et décident de la répartition des fonds entre les établissements (voir le Graphique B2.4). Toutefois, les municipalités gèrent de nombreux services publics essentiels et certaines d'entre elles accordent une plus grande priorité que d'autres à l'éducation lors de l'élaboration de leur budget (Nusche et al., 2016^[48]). Par ailleurs, les municipalités se basent sur un certain nombre de modèles différents pour répartir les fonds, de sorte que des facteurs tels que le milieu socio-économique ou la taille des établissements n'ont pas la même importance dans les diverses formules en vigueur. Il en va presque de même en Allemagne, où chaque État (*Land*) se distingue par une législation et une administration propres et est libre de décider de l'aide à apporter aux ménages au sujet de la garde des enfants. À l'autre extrême, 99 % du budget public initial de l'enseignement préprimaire est financé par l'exécutif central au Chili (voir le

Graphique B2.4). Au Chili, le budget public est réparti, essentiellement sous forme de subventions, entre les établissements directement par l'exécutif. Les établissements reçoivent une subvention de base (*Subvención de Escolaridad*), qui est calculée en fonction de l'effectif scolarisé par mois en moyenne et de facteurs d'ajustement en fonction du niveau et de la filière d'enseignement (Santiago et al., 2017^[49]).

Définitions

EPE : les services d'EAJE conformes aux critères énoncés dans la définition des niveaux 01 et 02 dans la CITE 2011 sont réputés relever de l'EPE et sont inclus dans cette catégorie dans cet indicateur. D'autres ne respectent pas tous ces critères, même s'ils font partie intégrante de l'offre nationale de services d'EAJE. La distinction entre ces deux catégories est faite explicitement dans l'annexe 3 en ligne.

Services d'EAJE : les types de services et de structures d'EAJE à la disposition des enfants et des parents sont très diversifiés. En dépit de cette grande diversité, la plupart des structures d'EAJE relèvent de l'une des catégories suivantes (OCDE, 2017^[11]) (voir l'annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Centres d'EAJE ordinaires : les centres plus formels d'EAJE se répartissent dans l'ensemble entre les trois sous-catégories suivantes.

Centres d'EAJE pour enfants de moins de 3 ans : ces structures, souvent appelées « crèches », peuvent avoir une vocation pédagogique, mais elles sont généralement rattachées au secteur de la protection sociale et axées sur les soins aux jeunes enfants. Bon nombre d'entre elles proposent un accueil à temps partiel dans des établissements d'enseignement, mais il s'agit parfois de structures autonomes.

Centres d'EAJE pour enfants à partir de 3 ans : ces structures, souvent appelées « écoles maternelles » ou « jardins d'enfants », sont en général plus institutionnalisées et sont souvent liées au système d'éducation.

Centres d'EAJE pour enfants entre l'âge de 1 an et le début de l'enseignement primaire : ces structures proposent une démarche holistique d'éducation et d'accueil (souvent à temps plein).

Garde d'enfants : il s'agit de services d'EAJE à domicile, très courants pour les enfants de moins de 3 ans. Ces services n'ont pas nécessairement de vocation pédagogique et ne font pas nécessairement partie du système d'EAJE ordinaire.

Centres formels d'EAJE ou haltes-garderies : ces structures offrent une solution complémentaire aux parents qui font garder leur enfant à domicile par des proches, car ce sont des services formels à la carte (sans place attitrée). Ces structures accueillent souvent des enfants dont l'âge correspond à toute la tranche d'âge de l'EAJE, voire au-delà.

Fréquentation généralisée : comme dans l'indicateur B1, on entend par fréquentation généralisée un taux d'inscription supérieur à 90 %.

Services de garde informels : les services informels organisés par les parents pour faire garder leur enfant à domicile ou ailleurs par des membres de leur famille, des amis, des voisins, des baby-sitters ou des nourrices sont exclus de cet indicateur.

Le **niveau 01** de la CITE correspond au **développement éducatif de la petite enfance**, qui concerne principalement les enfants de moins de 3 ans. Il se caractérise par un environnement d'apprentissage stimulant sur le plan visuel et riche sur le plan linguistique, qui encourage l'expression personnelle et qui est entre autres axé sur l'acquisition du langage et son utilisation au service d'une communication sensée. Il prévoit notamment des jeux actifs destinés à aider les enfants à améliorer leur coordination et leur motricité sous la supervision d'éducateurs et en interaction avec ceux-ci.

Le **niveau 02 de la CITE** correspond à l'**enseignement préprimaire**, qui concerne les enfants âgés de 3 à 5 ans, c'est-à-dire juste avant le début de la scolarité obligatoire. L'enseignement préprimaire vise à amener les enfants, au travers des interactions avec leurs pairs et les éducateurs, à améliorer leur maîtrise du langage et leurs compétences sociales, à développer leurs facultés de raisonnement logique et à s'exprimer au fil de leurs processus de réflexion. Les enfants améliorent leur compréhension et leur expression, sont initiés à l'alphabet et à des concepts mathématiques et sont encouragés à explorer le monde qui les entoure. Des activités supervisées de motricité (c'est-à-dire de l'exercice physique dans des activités récréatives et autres) et de jeu peuvent favoriser l'apprentissage, les interactions sociales entre pairs, l'acquisition de compétences, la progression vers l'autonomie et la préparation à l'école.

Enseignants et professionnels assimilés : les enseignants sont les professionnels principalement responsables des enfants en classe ou en salle de jeu. La dénomination de leur profession varie (pédagogue, éducateur, puériculteur, etc.), tandis que celle d'enseignant est dans l'ensemble utilisée à partir de l'enseignement primaire.

Auxiliaires d'éducation : ils aident les enseignants à prendre en charge une classe ou un groupe d'enfants. Aucune qualification n'est exigée dans certains cas, mais une qualification, professionnelle par exemple, est exigée dans d'autres cas. Cette catégorie de personnel est uniquement incluse dans l'indicateur sur le taux d'encadrement dans *Regards sur l'éducation*.

Voir la définition des dépenses unitaires d'éducation en valeur absolue et en pourcentage du PIB dans les indicateurs C1 et C2.

Méthodologie

Taux de fréquentation

Les taux nets de fréquentation sont calculés comme suit : l'effectif de l'EAJE dans le groupe d'âge considéré est divisé par la population totale de ce groupe d'âge. Les chiffres sur la démographie et la fréquentation se rapportent à la même période dans la plupart des cas, mais des décalages dus au manque de données et aux différentes sources utilisées expliquent pourquoi les taux de fréquentation sont supérieurs à 100 % dans certains pays.

Fréquentation à temps plein ou partiel

Les concepts utilisés pour définir la scolarisation à temps plein et à temps partiel dans d'autres niveaux de la CITE, tels que la charge d'étude, la fréquentation et la valeur académique ou la progression dans le parcours scolaire, ne sont pas aisément applicables au niveau 0 de la CITE. De plus, le nombre d'heures par jour ou par semaine qui correspond à une fréquentation à temps plein au niveau 0 de la CITE varie fortement entre les pays. C'est pourquoi les effectifs ne peuvent être calculés en équivalents temps plein de la même façon au niveau 0 de la CITE qu'aux autres niveaux de la CITE. Dans les collectes de données, les pays font la distinction entre les sous-niveaux 01 et 02 du niveau 0 de la CITE sur la base de l'âge uniquement : les programmes intégrés sont répartis entre les deux sous-niveaux selon qu'ils ciblent principalement les enfants de moins de 3 ans (sous-niveau 01) ou de plus de 3 ans (sous-niveau 02). Cette méthode peut impliquer une estimation des dépenses et des taux d'encadrement dans les sous-niveaux 01 et 02. Voir le *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation* (OCDE, 2018_[47]) pour de plus amples informations. Voir les notes spécifiques aux pays à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Estimation des dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans en pourcentage du PIB

Ce nouvel indicateur est basé sur la répartition des enfants âgés de 3 à 5 ans entre les niveaux 01 et 02 de la CITE et l'enseignement primaire (niveau 1 de la CITE). Il est dérivé dans chaque pays du pourcentage d'enfants de 3 à 5 ans à chacun de ces trois niveaux de la CITE. En Australie par exemple, l'effectif d'enfants de 3 à 5 ans se répartit comme suit entre les niveaux de la CITE : 5 % au niveau 01, 99 % au niveau 02 et 11 % au niveau 1. Ces pourcentages ont été utilisés pour estimer les dépenses totales au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans. Les dépenses totales au titre de l'ensemble des 3-5 ans se répartissent comme suit entre les niveaux de la CITE : 5 % au niveau 01, 99 % au niveau 02 et 12 % au titre du niveau 1. La même estimation a été calculée dans chaque pays.

Source

Les données se rapportent à l'année de référence 2020 (année scolaire 2019/20) et à l'année budgétaire 2019.

Les données de l'Afrique du Sud, de l'Arabie saoudite, de l'Argentine, de l'Inde, de l'Indonésie et de la République populaire de Chine proviennent de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU).

Les données proviennent de l'exercice UNESCO-ISU/OCDE/Eurostat de collecte de données statistiques sur l'éducation réalisé par l'OCDE en 2021 (pour plus de détails, voir l'annexe 3 [https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf]).

Les données infranationales de certains indicateurs sont disponibles dans la Base de données régionales de l'OCDE (OCDE, 2021^[8]).

Références

- Arango, E. et M. Pastrana (2011), *Overcoming School Failure: Policies That Work: Spanish National Report*, ministère de l'Éducation, gouvernement de l'Espagne, <https://www.oecd.org/spain/48631820.pdf>. [20]
- Bucaite-Vilke, J. (2021), « Family choices on welfare and territorial disadvantages: The perception of the child care services approach in urban and rural areas », *SAGE Open*, vol. 11/3, <https://doi.org/10.1177/21582440211032641>. [31]
- Cadima, J. et al. (2020), « Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3 », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 243, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>. [13]
- Duncan, G. et K. Magnuson (2013), « Investing in preschool programs », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 27/2, pp. 109-132, <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>. [5]
- Flisi, S. et Z. Blasko (2019), « A note on early childhood education and care participation by socio-economic background », *JRC Science for Policy Report*, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC117663>. [22]
- García, J. et al. (2020), « Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program », *Journal of Political Economy*, vol. 128/7, <https://doi.org/10.1086/705718>. [10]
- Hanushek, E. et S. Rivkin (2006), « Teacher quality », dans *Handbook of the Economics of Education*, [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02018-6](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6). [38]
- Heckman, J. et G. Karapakula (2021), « The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference », *IZA Discussion Paper*, n° 12362, Institute for the Study of Labor, <https://doi.org/10.2139/ssrn.3401130>. [11]
- Hunstman, L. (2008), « Determinants of quality in child care: A review of the research evidence », NSW Department of Community Services, http://www.community.nsw.gov.au/_data/assets/pdf_file/0020/321617/research_qualitychildcare.pdf. [37]
- Ibáñez, Z. et M. León (2016), « Early childhood education and care provision in Spain », dans *The Transformation of Care in European Societies*, Palgrave Macmillan, https://doi.org/10.1057/9781137326515_13. [21]
- ISU (2021), *Points de référence pour l'ODD 4 : Respecter l'engagement que nous avons négligé*, Institut de statistique de l'UNESCO, <https://fr.unesco.org/gem-report/node/3617>. [28]
- Manning, M. et al. (2019), « Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review », *Review of Educational Research*, vol. 89/3, <https://doi.org/10.3102/0034654319837540>. [44]
- McGrath, K. et al. (2020), « The plight of the male teacher: An interdisciplinary and multileveled theoretical framework for researching a shortage of male teachers », *Journal of Men's Studies*, vol. 28/2, <https://doi.org/10.1177/1060826519873860>. [43]

- McMullen, E. et al. (2020), « Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 53/4, pp. 171-184, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.004>. [39]
- Melhuish, E. et al. (2015), *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) on Child Development*, CARE Project, https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4_1_review_of_effects_of_ecec.pdf. [15]
- Norwegian Directorate for Education and Training (2017), *Framework Plan for Kindergartens*, Ministry of Education and Research, <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>. [26]
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Denmark 2016*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264262430-en>. [48]
- Oberhuemer, P. et I. Schreyer (dir. pub.) (2018), *Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data*, Federation of European Social Employers, <http://www.seepro.eu/ISBN-publication.pdf>. [29]
- OCDE (2022), *Diagrams of Education Systems*, Site web Education GPS, OCDE, Paris, <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile>. [7]
- OCDE (2022), « Staff teams in early childhood education and care centres », *OECD Education Policy Perspectives*, n° 53, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/2b913691-en>. [35]
- OCDE (2021), « Education au niveau régional », *Statistiques régionales de l'OCDE (base de données)*, OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/72e03fdd-fr> (consulté le 25 juin 2021). [8]
- OCDE (2021), *Petite enfance, grands défis VI : Soutenir des interactions constructives dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/71b52184-fr>. [9]
- OCDE (2021), *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>. [6]
- OCDE (2020), *Base de données de l'éducation de l'OCDE*, OCDE, Paris, <https://stats.oecd.org>. [40]
- OCDE (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>. [36]
- OCDE (2020), « Is childcare affordable? », *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*, Éditions OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf> (consulté le 11 mai 2021). [24]
- OCDE (2020), *La base de données de l'OCDE sur la famille*, OCDE, Paris, <https://www.oecd.org/fr/social/famille/basededonnees.htm>. [19]
- OCDE (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr>. [34]
- 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>. [33]
- OCDE (2019), *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr>. [18]
- OCDE (2018), « Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : Quel impact sur la participation des femmes au marché du travail ? », *Les indicateurs de l'éducation à la loupe*, n° 59, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/197fe9c5-fr>. [2]
- OCDE (2018), *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>. [14]

- OCDE (2018), *Guide de l'OCDE pour l'établissement de statistiques internationalement comparables dans le domaine de l'éducation 2018 : Concepts, normes, définitions et classifications*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264305380-fr>. [47]
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>. [45]
- OCDE (2017), *Educational Opportunity for All: Overcoming Inequality throughout the Life Course*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264287457-en>. [23]
- OCDE (2017), *Petite enfance, grands défis 2017 : Les indicateurs clés de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264300491-fr>. [1]
- OCDE (2017), *Petite enfance, grands défis V : Cap sur l'école primaire*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264300620-fr>. [25]
- OCDE (2016), *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*, OCDE, Paris, <http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf>. [4]
- OCDE (2011), *Comment va la vie ? : Mesurer le bien-être*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264121195-fr>. [3]
- OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Petite enfance, grands défis, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264035485-fr>. [17]
- OCDE/Eurostat/ISU (2015), *Guide opérationnel CITE 2011 : Directives pour la classification des programmes éducatifs nationaux et des certifications correspondantes*, Institut de statistique de l'UNESCO, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264248823-fr>. [16]
- Opetushallitus (2016), *Esiopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet 2014*, Opetushallitus, https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esioetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. [27]
- Peeters, J., T. Rohrmann et K. Emilsen (2015), « Gender balance in ECEC: Why is there so little progress? », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 23/3, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>. [41]
- Raban, B. et A. Kilderry (2017), « Early childhood education policies in Australia », dans *Education in the Asia-Pacific Region*, Springer Link, https://doi.org/10.1007/978-981-10-1528-1_1. [30]
- Santiago, P. et al. (2017), *OECD Reviews of School Resources: Chile 2017*, OECD Reviews of School Resources, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264285637-en>. [49]
- Shin, E., M. Jung et E. Park (2009), *A Survey on the Development of the Pre-School Free Service Model*, Korean Educational Development Institute, Seoul. [46]
- Slot, P. (2018), « Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review », *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, n° 176, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>. [12]
- Ünver, Ö., T. Bircan et I. Nicaise (2018), « Perceived accessibility of childcare in Europe: A cross-country multilevel study », *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 12/1, <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0044-3>. [32]
- Warin, J. (2019), « Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility », *Gender and Education*, vol. 31/3, <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172>. [42]

Tableaux de l'indicateur B2

Tableaux de l'indicateur B2. En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ?

Tableau B2.1	Évolution du taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de scolarisation dans le primaire, selon le groupe d'âge (2005, 2015 et 2020)
Tableau B2.2	Profil d'âge et répartition hommes-femmes du corps enseignant et taux d'encadrement dans l'éducation de la petite enfance (EPE), selon le niveau (2020)
Tableau B2.3	Financement de l'éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements publics et privés (2019)

StatLink  <https://stat.link/nxr4t1>

Date butoir pour les données : 17 juin 2022. Les mises à jour peuvent être consultées en ligne (voir annexe 3, https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf). D'autres données désagrégées sont également disponibles dans la Base de données de *Regards sur l'éducation* (<http://stats.oecd.org>).

Tableau B2.1. Évolution du taux de fréquentation des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) et de scolarisation dans le primaire, selon le groupe d'âge (2005, 2015 et 2020)

Établissements publics et privés

OCDE	Pays	Âge du début de la composante éducative intentionnelle dans l'EPE (niveau 0 de la CITE)	Âge typique du début du primaire	Âge du début de la scolarité obligatoire	Avant l'âge de 3 ans								Entre l'âge de 3 et 5 ans							
					EPE (niveau 0 de la CITE)		Autres services d'EAJE agréés		EPE (niveau 0 de la CITE)		Autres services d'EAJE agréés		EPE (niveau 0 de la CITE)		Enseignement primaire		EPE (niveau 0 de la CITE)		Enseignement primaire	
					2020	2005	2015	2020	2005	2015	2020	2005	2015	2020	2005	2015	2020	2005	2015	2020
					(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)		
Australie	0 an	5	6	m	m	39	1	45	m	m	25	58	28	56	26					
Autriche	0 an	6	6	6	m	17	2	20	3	76	0	88	0	90	0					
Belgique ¹	Fl. : 3-6 mois ; Fr. : 2 ans	6	6	m	m	m	m	m	m	m	0	98	0	98	0					
Canada	3-4 ans	6	6	m	m	m	m	m	m	m	m	0	m	0	m					
Chili	3 mois	6	6	m	m	19	0	20	m	m	6	78	0	77	0					
Colombie	0 an	6	5	m	m	32	m	30	m	m	m	72	7	77	6					
Costa Rica	0 an	6	4	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m					
République tchèque	2-3 ans	6	6	m	m	4	m	5	m	85	0	85	0	86	0					
Danemark	26 semaines	6	6	m	m	58	m	55	m	m	m	97	1	97	0					
Estonie	0 an	7	7	m	m	24	3	26	4	84	0	90	0	91	0					
Finlande	9 mois	7	7	25	m	28	m	37	m	68	0	74	0	88	0					
France	2-3 ans	6	3	9	m	4	m	4	m	100	0	100	0	100	0					
Allemagne	0 an	6	6	17	a	37	a	39	a	87	0	96	0	94	0					
Grèce ¹	2 mois	6	5	m	m	5	m	m	m	m	0	63	0	56	0					
Hongrie	20 semaines	7	3	m	7	5	11	5	m	m	0	91	0	93	0					
Islande	0 an	6	6	39	13	47	13	49	10	95	0	97	0	96	0					
Irlande	3 ans	5	6	m	m	m	m	18	m	m	47	m	45	61	42					
Israël	0 an	6	3	m	a	28 ^b	a	57	a	m	0	99	0	100	0					
Italie	2-3 ans	6	6	4	m	5	m	5	m	98	2	92	3	92	2					
Japon	3 ans	6	6	m	16	m	22	3	33	88	0	91	0	95	0					
Corée	0 an	6	6	m	a	52	a	63	a	m	0	92	0	94	0					
Lettonie	1.5 an	7	5	17	a	26	a	31	a	77	0	92	0	93	0					
Lituanie	0 an	7	7	13	a	22	a	30	a	59	0	84	0	90	0					
Luxembourg	0 an	6	4	m	m	1	m	1	m	83	1	85	2	88	2					
Mexique	1.5 mois	6	3	2	a	2	a	5	a	60	3	73	9	71	9					
Pays-Bas ²	3 ans	6	5	a	m	a	56	a	62	m	0	93	0	92	0					
Nouvelle-Zélande	0 an	5	5	34	m	42	6	39	m	62	33	62	32	59	30					
Norvège	0 an	6	6	33	m	55	m	58	m	88	0	97	0	97	0					
Pologne	3 ans	7	6	1	2	3	5	2	11	38	0	80	0	88	0					
Portugal ¹	0 an	6	6	19	m	m	1	m	m	77	1	89	0	93	0					
République slovaque	2-3 ans	6	6	7	m	5	m	5	m	73	0	72	0	78	0					
Slovénie	11 mois	6	6	25	m	38	m	46	m	75	0	88	0	93	0					
Espagne	0 an	6	6	15	m	34	m	41	m	98	0	97	0	97	0					
Suède	1 an	7	6	m	m	45	1	48	m	m	0	93	0	95	0					
Suisse	m	6	4-5	2	m	a	m	a	m	47	0	49	0	49	0					
Türkiye	m	6	5-6	m	a	0	a	0	a	10	3	31	7	41	1					
Royaume-Uni	0 an	5	4-5	m	m	m	m	19	m	m	46	68	33	72	33					
États-Unis ¹	m	6	4-6	m	m	m	m	m	m	64	2	65	2	64	2					
Moyenne OCDE				m	m	24	m	27	m	74	5	82	4	83	4					
Moyenne UE22				m	m	22	m	22	m	78	3	87	2	88	2					
Partenaires	Argentine ²	m	m	m	2	m	5	m	m	m	63	0	75	0	78	0				
	Brazil	0 an	6	4	m	a	18	a	21	a	m	m	69	2	74	1				
	Chine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m				
	Inde	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	61	11					
	Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m				
	Arabie saoudite	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	18	0	20	2					
	Afrique du Sud ^{1,2}	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9	7	10	0	0					
	Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	75	4					

Remarque : Éducation de la petite enfance = CITE 0, autres services agréés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) = services d'EAJE ne relevant pas de la CITE 0 car ils ne satisfont pas l'ensemble de ses critères. Pour être inclus dans la catégorie CITE 0, les services d'EAJE doivent : 1) comporter une composante éducative intentionnelle adéquate ; 2) s'inscrire dans un cadre institutionnel (en général scolaire ou à tout le moins, cadre s'adressant à un groupe d'enfants) ; 3) proposer au moins deux heures d'activités éducatives par jour sur une durée minimum de 100 jours par an ; 4) avoir un cadre réglementaire reconnu par les autorités nationales compétentes (par exemple, un programme) ; et 5) employer un personnel formé ou agréé (par exemple, obligation pour les éducateurs d'attester de leurs qualifications pédagogiques). Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. À l'exclusion du niveau 01 de la CITE. À l'exclusion du niveau 01 de la CITE en Communauté française de Belgique.

2. Année de référence : 2019 ; 2019 est l'année de référence uniquement aux Pays-Bas pour les autres services d'EAJE enregistrés.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink  <https://stat.link/z5os1d>

Tableau B2.2. Profil d'âge et répartition hommes-femmes du corps enseignant et taux d'encadrement dans l'éducation de la petite enfance (EPE), selon le niveau (2020)

	Pourcentage d'enseignants par groupe d'âge				Pourcentage d'enseignantes				Taux d'encadrement en équivalents temps plein, selon le type d'EPE (établissements publics et privés)										
	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)		Préprimaire (niveau 02 de la CITE)		EPE (niveau 0 de la CITE)		Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)		Préprimaire (niveau 02 de la CITE)		Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)			Préprimaire (niveau 02 de la CITE)			EPE (niveau 0 de la CITE)		
	< 30 ans	>= 30 ans	< 30 ans	>= 30 ans	< 30 ans	>= 30 ans	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Total	< 30 ans	EPE (niveau 0 de la CITE)	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Taux d'encadrement par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Taux d'encadrement par enseignant	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Taux d'encadrement par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Taux d'encadrement par enseignant	Pourcentage d'auxiliaires d'éducation dans le personnel de contact	Taux d'encadrement par membre du personnel de contact (enseignants et auxiliaires d'éducation)	Taux d'encadrement par enseignant
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)		
OCDE																			
Pays																			
Australie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Autriche	m	26	51	23	28	98	98	98	98	36	6	9	35	8	13	35	8	12	
Belgique	m	18	56	26	m	m	97	94	m	m	m	a	14	14	m	m	m		
Canada	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Chili	21	15	65	20	16	99	99	98	99	36	5	8	60	9	23	59	9	23	
Colombie	m	26	43	32	m	m	97	97	m	m	m	m	m	m	41	m	m	m	
Costa Rica	6	5	65	29	5	80	93	87	91	a	5	5	a	11	11	a	10	10	
République tchèque	a	17	41	42	17	a	99	99	99	a	a	a	11	11	12	11	11	12	
Danemark	11	10	51	39	10	93	93	89	93	36	3	5	36	7	10	36	5	8	
Estonie	x(5)	x(5)	x(5)	x(5)	11	x(9)	x(9)	m	99	m	m	x(18)	m	m	x(18)	m	m	8	
Finlande	m	17	51	32	m	m	97	97	m	m	m	m	m	m	9	m	m	m	
France ¹	a	10	61	29	10	a	91	91	91	a	a	a	38	14	23	38	14	23	
Allemagne	22	22	48	30	22	95	95	92	95	9	4	5	10	8	9	9	7	7	
Grèce	m	4	56	40	m	m	99	99	m	m	m	m	a	10	10	m	m	m	
Hongrie	16	13	45	42	14	99	100	99	100	a	14	14	a	13	13	a	13	13	
Islande	36	36	43	22	36	93	93	87	93	a	3	3	a	5	5	a	4	4	
Irlande	m	m	m	m	m	m	m	m	m	x(16)	x(17)	x(18)	x(16)	x(17)	x(18)	18	3	4	
Israël ²	m	13	63	25	m	m	99	100	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Italie	a	m	m	m	m	a	99	98	99	a	a	a	a	12	12	a	12	12	
Japon	a	49	40	11	49	a	97	98	97	a	a	a	9	12	13	9	12	13	
Corée	19	44	49	7	30	100	99	99	99	a	5	5	a	12	12	a	8	8	
Lettonie	13	13	48	39	13	99	99	98	99	m	m	5	m	m	11	m	m	9	
Lituanie	11	10	42	48	10	100	99	97	99	36	6	9	35	6	10	35	6	10	
Luxembourg	a	25	64	11	25	a	93	86	93	a	a	a	a	12	12	a	12	12	
Mexique	m	m	m	m	m	97	96	m	96	75	6	23	a	20	20	10	18	20	
Pays-Bas	a	16	52	32	16	a	m	m	88	a	a	a	17	13	16	17	13	16	
Nouvelle-Zélande	25	25	50	25	25	97	97	97	97	m	m	3	m	m	6	m	m	5	
Norvège	20	20	63	17	20	91	91	87	91	60	3	7	60	5	12	60	4	9	
Pologne	a	19	56	25	19	a	98	99	98	a	a	a	m	m	13	m	m	13	
Portugal	m	3	44	53	m	m	99	99	m	m	m	m	m	m	16	m	m	m	
République slovaque	a	14	46	40	14	a	100	100	100	a	a	a	2	11	11	2	11	11	
Slovénie	11	11	61	28	11	98	98	98	98	51	5	11	51	9	20	51	8	16	
Espagne	10	10	60	29	10	98	93	94	95	m	m	9	m	m	14	m	m	12	
Suède	11	10	51	39	10	97	96	94	96	60	5	13	56	6	14	57	6	14	
Suisse ³	a	17	52	31	17	a	97	97	97	a	a	a	m	m	18	m	m	18	
Türkiye	m	27	69	4	m	m	94	91	m	m	m	m	m	m	16	m	m	m	
Royaume-Uni	28	24	56	20	25	94	92	92	93	91	3	31	88	4	37	89	4	35	
États-Unis	m	m	m	m	m	m	93	m	m	m	m	m	17	10	12	m	m	m	
Moyenne OCDE	17	18	53	29	19	96	96	95	96	49	5	10	35	10	15	m	m	13	
Moyenne UE22	13	14	52	34	15	97	97	95	97	38	6	9	29	10	13	28	9	12	
Partenaires																			
Argentine	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Bésil	16	14	68	18	15	97	94	92	96	38	8	14	13	18	20	28	12	17	
Chine	a	m	m	m	m	a	97	m	97	a	a	a	m	m	16	m	m	16	
Inde	a	m	m	m	m	a	m	m	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m	
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Arabie saoudite	m	m	m	m	m	0	100	m	100	m	m	m	m	m	13	m	m	13	
Afrique du Sud	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Moyenne G20	m	m	m	m	m	m	72	m	71	m	m	m	m	m	13	m	m	12	

Remarque : le développement éducatif de la petite enfance correspond au niveau 01 de la CITE et l'enseignement préprimaire, au niveau 02 de la CITE. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. Abstraction faite des établissements privés indépendants (et des établissements privés subventionnés en ce qui concerne les auxiliaires d'éducation).
2. Y compris du personnel non enseignant (personnel de direction).
3. Le rapport entre le nombre d'enfants et le personnel enseignant ne concerne que les établissements publics.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

Tableau B2.3. Financement de l'éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements publics et privés (2019)

OCDE	Pourcentage d'enfants scolarisés dans des établissements privés (subventionnés et indépendants)			Dépenses au titre de l'EAJE et de l'enseignement primaire entre l'âge de 3 et 5 ans (selon le nombre d'inscrits)		En USD convertis sur la base des PPA (selon le nombre d'inscrits)			Répartition du financement initial (avant transferts) entre niveaux de l'exécutif			Part relative de dépenses privées au titre de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (après transferts publics vers les entités privées)		
	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)	EPE (niveau 0 de la CITE)	En pourcentage du PIB	Par enfant (en USD, après conversion sur la base des PPA)	Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)	EPE (niveau 0 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)			Développement éducatif de la petite enfance (niveau 01 de la CITE)	Préprimaire (niveau 02 de la CITE)	EPE (niveau 0 de la CITE)
									Central	Régional	Local			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	
Pays														
Australie	m	86	m	0.6	10 131	8 757	9 599	9 243	75	25	0	40	33	35
Autriche	63	29	36	0.5	11 350	15 014	11 143	11 877	3	60	38	27	13	17
Belgique ¹	m	53	m	0.6	9 734	m	9 728	m	23	71	6	m	2	m
Canada	m	7	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chili ²	11	63	52	1.0	7 846	8 782	7 812	8 026	99	a	1	17	27	24
Colombie	m	20	m	0.4	1 623	m	1 450	m	86	3	10	85	25	42
Costa Rica	74	11	15	m	m	m	m	m	100	a	a	m	m	m
République tchèque ²	a	4	4	0.4	6 818	a	6 818	6 818	11	53	36	a	10	10
Danemark	15	22	20	0.6	m	22 508	11 431	15 569	0	0	100	24	24	24
Estonie	x(3)	x(3)	4	0.8	9 889	x(8)	x(8)	9 889	m	a	m	x(14)	x(14)	13
Finlande	24	14	16	0.6	12 718	25 119	12 718	15 022	29	a	71	6	8	8
France	a	14	14	0.7	9 554	a	9 555	9 555	51	0	49	a	7	7
Allemagne	73	65	67	0.6	11 998	19 207	12 000	13 975	0	44	56	13	13	13
Grèce ¹	m	11	m	0.3	6 250	m	6 250	m	100	a	0	m	13	m
Hongrie	18	11	12	0.6	m	7 775	7 818	7 816	68	a	32	x(14)	x(14)	12
Islande	21	15	17	1.0	17 146	25 575	17 150	19 899	a	a	100	9	13	11
Irlande	100	99	99	0.3	m	x(8)	x(8)	4 964	100	a	a	x(14)	x(14)	13
Israël	100	35	59	0.9	6 088	3 710	6 083	5 224	75	a	25	71	9	25
Italie	a	28	28	0.6	10 455	a	10 458	10 458	79	4	17	a	15	15
Japon ³	a	77	77	m	m	a	8 118	8 118	19	56	24	a	34	34
Corée ¹	87	75	79	0.5	8 606	m	8 601	m	88	10	2	m	16	m
Lettonie ¹	19	8	10	0.7	6 637	m	6 637	m	13	a	87	m	8	m
Lituanie	11	5	6	0.6	8 339	8 743	8 339	8 418	40	a	60	18	14	15
Luxembourg	a	11	11	0.5	21 944	a	21 938	21 938	75	a	25	a	2	2
Mexique	70	16	18	0.6	2 870	m	m	2 856	m	m	m	x(14)	x(14)	17
Pays-Bas	a	28	28	0.4	7 985	a	7 985	7 985	90	0	10	a	15	15
Nouvelle-Zélande ⁴	99	99	99	0.2	m	m	m	m	100	0	0	m	m	m
Norvège	52	49	50	1.0	16 777	30 199	16 777	21 599	0	a	100	13	13	13
Pologne	a	26	26	0.6	8 003	a	8 003	8 003	73	0	26	a	15	15
Portugal ¹	96	47	62	0.5	8 113	m	8 147	m	79	9	12	m	35	m
République slovaque	a	7	7	0.5	6 623	a	6 623	6 623	11	a	89	a	15	15
Slovénie	7	5	6	0.6	9 250	12 067	9 249	10 116	7	a	93	23	23	23
Espagne	49	33	37	0.5	7 828	9 596	7 827	8 303	12	79	9	33	16	21
Suède	20	18	18	0.9	14 150	20 386	14 150	15 794	m	a	m	6	6	6
Suisse ²	a	5	5	m	m	a	m	m	0	45	55	a	m	m
Türkiye ¹	100	17	17	0.4	5 017	m	5 075	m	99	a	1	m	19	m
Royaume-Uni	m	55	m	m	m	m	m	m	6	a	94	54	38	40
États-Unis ¹	m	40	m	0.4	10 545	m	10 456	m	22	33	45	m	24	m
Moyenne OCDE	53	33	32	0.6	9 458	15 531	9 598	10 724	49	11	40	29	17	18
Moyenne UE22	41	26	25	0.6	9 876	15 602	9 841	10 729	43	14	43	19	13	13
Partenaires														
Argentine	54	30	31	m	m	a	a	a	m	m	m	a	a	a
Brésil	35	23	28	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Chine	a	57	57	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Inde	a	22	22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonésie	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Arabie saoudite	m	47	47	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Afrique du Sud	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Moyenne G20	62	32	32	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Remarque : le pourcentage de l'effectif inscrit dans le réseau privé en 2020 est indiqué dans la base de données OECD.stat. Consulter les sections « Définitions » et « Méthodologie » pour de plus amples informations.

1. L'effectif du niveau 01 de la CITE et les dépenses y afférentes sont exclus des dépenses au titre de l'effectif des 3-5 ans.

2. Année de référence : 2018.

3. Abstraction faite des garderies et des centres intégrés d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

4. Année de référence : 2020.

Source : OCDE/ISU/Eurostat (2022). Consulter la section « Source » pour tout complément d'information et les notes à l'annexe 3 (https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2022_X3-B.pdf).

Les symboles représentant les données manquantes et les abréviations figurent dans le Guide du lecteur.

StatLink  <https://stat.link/8edfga>



Extrait de :
Education at a Glance 2022
OECD Indicators

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2022), « En quoi les systèmes d'éducation de la petite enfance se différencient-ils dans le monde ? », dans *Education at a Glance 2022 : OECD Indicators*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/c796245a-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document, ainsi que les données et cartes qu'il peut comprendre, sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région. Des extraits de publications sont susceptibles de faire l'objet d'avertissements supplémentaires, qui sont inclus dans la version complète de la publication, disponible sous le lien fourni à cet effet.

L'utilisation de ce contenu, qu'il soit numérique ou imprimé, est régie par les conditions d'utilisation suivantes :
<http://www.oecd.org/fr/conditionsdutilisation>.