



# Petite enfance, grands défis IV

Note relative au suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

## LUXEMBOURG

### Synthèse

Le Luxembourg dispose d'un système intégré d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE), lequel relève du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Le cadre de référence nationale pour l'éducation non formelle des enfants et des jeunes (*Bildungsrahmenplan für non-formale Bildung im Kindes und Jugendalter*) concerne les enfants qui bénéficient de services non formels d'accueil et d'éducation jusqu'à l'âge de 12 ans, et inclut les services d'accueil familial de jour et les crèches. Le Plan d'études de l'école fondamentale est le cadre qui s'applique aux enfants âgés de 3 à 12 ans dans l'éducation formelle, y compris les programmes d'éducation précoce et l'enseignement préscolaire obligatoire. Le gouvernement national est responsable de l'enregistrement et de l'agrément des structures d'EAJE et d'éducation précoce.

Des agents régionaux procèdent au suivi des structures d'EAJE et d'éducation précoce en ce qui concerne l'accueil familial de jour et les crèches, tandis que des inspecteurs nationaux, sous la responsabilité du ministère, contrôlent les programmes d'éducation précoce et l'enseignement préscolaire. Les pratiques utilisées au Luxembourg pour évaluer la qualité des services et du personnel sont les inspections et les auto-évaluations. Les inspections de la qualité des services portent sur des domaines très divers, notamment les aspects structurels ; les normes de santé, d'hygiène et de sécurité ; les supports utilisés ; la planification et la gestion du temps ; et la mise en œuvre des programmes. Dans les structures formelles d'EAJE<sup>1</sup> (programmes d'éducation précoce et enseignement préscolaire pour les 3-6 ans dans le cadre du système public), les outils qui sont fréquemment utilisés pendant les inspections sont les observations, les entretiens et les analyses de la documentation interne. Certaines structures utilisent aussi les résultats des auto-évaluations. Depuis l'adoption d'une nouvelle loi (2016) relative au suivi des services non formels d'EAJE, ces outils sont également utilisés pendant les inspections par les agents régionaux dans des structures non formelles (services d'EAJE pour les enfants depuis la naissance jusqu'au début de la scolarité obligatoire).

Le Luxembourg procède au suivi du développement des enfants le plus souvent dans les domaines suivants : acquisition du langage et compétences de base en lecture et en écriture, compétences socioémotionnelles et capacités motrices, mais aussi compétences de base en calcul, capacités créatrices et autonomie.

Si le Luxembourg utilise diverses pratiques de suivi dans le domaine de l'EAJE, il lui reste plusieurs défis à relever. D'abord, le point de vue des enfants ne fait pas l'objet d'un vaste suivi au Luxembourg alors que ce processus pourrait fournir des informations utiles sur le vécu des enfants dans l'EAJE. Ensuite, il peut s'avérer difficile de faire en sorte que le suivi contribue à l'élaboration des politiques et des stratégies. Intensifier les efforts nationaux de collecte de données et d'informations sur l'EAJE permettra d'élaborer des politiques publiques fondées sur des éléments probants.

La note relative au suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) au Luxembourg repose sur les conclusions présentées dans le rapport de l'OCDE publié en 2015, *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, lequel couvre 24 économies membres et non membres de l'OCDE. Un document distinct de l'OCDE publié en 2016, *Note relative aux données sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants : Luxembourg* donne un aperçu des efforts investis dans les politiques de l'EAJE au Luxembourg, ainsi que des retombées et des résultats obtenus.

1. L'encadré 1 décrit le système formel et informel d'EAJE au Luxembourg.

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

Ce document et toute carte 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.

© OCDE 2017

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Toute demande en vue d'un usage commercial ou concernant les droits de traduction devra être adressée à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org).

Pour de plus amples informations sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, consulter le site <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/earlychildhoodeducationandcare.htm>.

<p><b>Les questions peuvent être adressées à :</b></p> <p>Miho Taguma, Direction de l'éducation et des compétences</p> <p><b>Courriel :</b> <a href="mailto:Miho.Taguma@oecd.org">Miho.Taguma@oecd.org</a></p>	<p><b>Auteurs de la note par pays :</b></p> <p>Elizabeth Adamson, University of New South Wales, et Ineke Litjens, OCDE</p> <p><b>Contributeurs OCDE :</b></p> <p>Miho Taguma, Arno Engel, Mernie Graziotin, Éric Charbonnier, Elizabeth Zachary, Sophie Limoges, Rachel Linden et Camilla Lorentzen</p> <p><b>Contributeurs Luxembourg :</b></p> <p>Claude Sevenig et Anne Reinstadler</p>
--	---

## Messages clés

- **La qualité des services et du personnel dans les structures d'EAJE non formelles fait l'objet d'un suivi pour diverses raisons**, parmi lesquelles : responsabiliser les structures (sans sanction ni récompense), éclairer l'élaboration des politiques et informer le grand public, relever le niveau de qualité des services, recenser les besoins de perfectionnement du personnel et les besoins d'apprentissage éventuels des enfants afin de stimuler leur développement. Les raisons pour lesquelles on procède au suivi de la qualité du personnel sont similaires, à l'exception du recensement des besoins d'apprentissage des enfants et de l'information du public. Le suivi de la qualité des services et du personnel intervient au moins une fois par an.
- **Le suivi de la qualité des services d'EAJE au Luxembourg porte sur plusieurs aspects**, parmi lesquels : le respect des réglementations relatives à l'espace, à la santé, à l'hygiène et à la sécurité, le taux d'encadrement et les qualifications du personnel. Un système de qualité récemment mis en place pour le secteur non formel de l'EAJE est axé sur la mise en œuvre des programmes, les supports utilisés, la planification du travail et la gestion des ressources humaines dans l'ensemble des structures d'EAJE.
- **Des outils très divers peuvent être utilisés par les agents régionaux lors de leurs visites**, notamment des observations, des entretiens et l'analyse de la documentation interne des structures.
- **Dans les structures formelles d'EAJE, le suivi est axé sur la qualité globale de l'établissement scolaire dans lequel la structure est intégrée**. Le personnel utilise régulièrement des outils d'auto-évaluation pour suivre les progrès accomplis en vue de la réalisation de leurs objectifs dans le cadre du plan de développement scolaire.
- **Les inspections effectuées dans les structures formelles d'EAJE (établissements publics d'enseignement préscolaire) s'intéressent davantage aux processus qu'aux aspects structurels**, notamment la mise en œuvre des programmes, la planification des activités et l'utilisation des supports. Les inspections portent également sur la qualité des processus et la qualité globale de l'enseignement et de l'accueil, mais aussi sur la communication entre les membres du personnel et les parents et sur le développement et les résultats des enfants.
- **Dans les structures non formelles d'EAJE pour les enfants de moins de quatre ans, les auto-évaluations de la qualité des services ont une portée plus vaste que les auto-évaluations du personnel**. Elles étudient la qualité globale de la structure d'accueil des jeunes enfants, la qualité des salles, la qualité du personnel de la structure, le respect des réglementations dans la structure, la collaboration entre les membres du personnel, mais aussi entre le personnel et la direction (pour les structures d'accueil uniquement) et avec les parents, la disponibilité et l'utilisation de supports, la mise en œuvre des programmes, les conditions de travail, et la gestion et la direction.
- **Le développement et les résultats des enfants âgés de 3 à 6 ans font l'objet d'un suivi pour plusieurs raisons**, parmi lesquelles : documenter les progrès et le développement des enfants, recenser leurs besoins d'apprentissage et stimuler leur développement, responsabiliser les structures sans sanction ni récompense, éclairer l'élaboration des politiques, améliorer la qualité de la structure, et renforcer les performances du personnel.

- **Le Luxembourg** a essentiellement recours aux évaluations narratives et aux outils d'observation pour suivre le développement des enfants, notamment l'acquisition du langage et les compétences de base en lecture et en écriture, les compétences de base en calcul, la créativité, les compétences socioémotionnelles, les capacités motrices et l'autonomie. Un premier test national pour les enfants dans l'enseignement préprimaire a été réalisé en novembre 2014 afin de recueillir des informations pour les décideurs au niveau du système.

**Les inspecteurs (examineurs externes) reçoivent une formation initiale à la réalisation des inspections, mais aussi au suivi et à l'évaluation.** Les examinateurs internes (les membres du personnel et les responsables des structures d'EAJE qui effectuent des auto-évaluations) reçoivent une formation en cours d'emploi ou continue au suivi et à l'évaluation.

- **Le Luxembourg** a plusieurs défis à relever en matière de suivi. Le pays doit notamment veiller à ce que le suivi contribue véritablement à l'élaboration des politiques et des stratégies et se traduise par des réformes ou des changements d'orientation visant à améliorer le système d'EAJE. La collecte d'informations à partir de différentes sources contribue à ce que les résultats du suivi étayent l'élaboration des politiques. De plus, le point de vue des enfants ne fait pas encore l'objet d'un vaste suivi. Associer les enfants aux pratiques de suivi et aux évaluations permet pourtant de comprendre comment ils vivent leur expérience de l'EAJE, ce qui peut fournir des indications précieuses pour améliorer la qualité de ces services.

### Introduction

Les données et informations fournies dans la présente note sur le Luxembourg sont fondées sur les conclusions du rapport *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants* (OCDE, 2015), qui couvre 24 économies membres et non membres de l'Organisation. Elles s'appuient également sur l'Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants du Réseau EAJE de l'OCDE, conduite en 2013 et validée en 2014/15<sup>2</sup>. Un document distinct intitulé *Starting Strong IV Early Childhood Education and Care Data Country Note: Luxembourg* (OCDE, 2016) donne un aperçu des efforts investis dans les politiques d'EAJE au Luxembourg, ainsi que des retombées et des résultats obtenus.

Cette note par pays a pour objectif premier de favoriser l'apprentissage mutuel entre les pays en mettant en lumière les politiques et les pratiques du Luxembourg en matière de suivi de la qualité dans les services d'EAJE, et en décrivant les politiques et pratiques suivies par d'autres pays dans ce domaine. Elle vise à informer les décideurs et le grand public sur la situation actuelle du Luxembourg par comparaison avec d'autres pays dans certains domaines clé du suivi de la qualité des services d'EAJE, ainsi que sur les difficultés que rencontre le Luxembourg dans le suivi de la qualité, lesquelles ont été recensées par l'équipe de l'OCDE en charge de l'EAJE en étroite concertation avec ses partenaires luxembourgeois. Elle apporte également des éclairages issus de l'expérience d'autres pays, qui permettent de comprendre les différentes stratégies et pratiques utilisées aux fins du suivi de la qualité.

Cette note établit une distinction entre les pratiques de suivi relatives à trois dimensions clés de la qualité : 1) qualité des services ; 2) qualité et performances du personnel ; et 3) développement et

---

<sup>2</sup> . Pour garantir la comparabilité entre tous les pays participants, la collecte d'informations qui sous-tend le rapport s'intéresse essentiellement aux structures d'éducation et d'accueil ordinaires – conformément aux travaux de la Commission européenne sur l'EAJE (Eurydice) – et exclut par conséquent les informations concernant les structures dédiées aux enfants ayant des besoins particuliers, les structures intégrées en milieu hospitalier (et tous les autres services d'EAJE ciblés sur les enfants présentant des handicaps liés à des pathologies organiques), les orphelinats ou autres institutions semblables. Il a été demandé aux pays et territoires participant à l'enquête d'utiliser, lorsque c'était possible, l'année scolaire qui a débuté en 2012 comme année de référence pour les données et les statistiques fournies. De plus amples informations sur le questionnaire et les procédures de compilation sont disponibles dans le rapport complet (voir OCDE, 2015).

résultats des enfants. Certains pays assurent un suivi de ces trois dimensions, tandis que d'autres ne s'attachent qu'à un seul. Parfois, une dimension est intégrée à l'outil de suivi utilisé pour une autre dimension : par exemple, la mise en œuvre des programmes peut être contrôlée dans le cadre de l'évaluation plus générale de la qualité des services ou de l'évaluation des performances du personnel, tandis que le suivi des performances du personnel peut être intégré à la procédure d'évaluation de la qualité des services. Dans ce contexte, les différentes dimensions de la qualité des services d'EAJE qui sont évaluées ne s'excluent pas mutuellement (voir Litjens, 2013).

Conformément aux rapports déjà publiés dans la série *Petite enfance, grands défis*, l'expression « éducation et accueil des jeunes enfants » (EAJE) « inclut tous les dispositifs assurant l'accueil et l'éducation des enfants d'âge inférieur à celui de la scolarité obligatoire, quels que soient l'arrangement, le financement, les heures d'ouverture ou le contenu des programmes » (OCDE, 2015 : 19). Pour le Luxembourg, les informations sur les services d'EAJE portent sur l'accueil familial de jour à domicile et les structures d'accueil de jour pour les enfants jusqu'à l'âge de 6 ans, les programmes d'éducation précoce pour les enfants de 3 ans, et l'enseignement préscolaire obligatoire pour les enfants de 4 et 5 ans.

Dans la présente note, le Luxembourg est comparé à l'Allemagne, la Finlande et la Norvège. Ces trois pays ont été choisis par le Luxembourg aux fins d'une comparaison internationale bien précise. En Finlande, il existe cinq catégories de services d'EAJE : l'accueil familial de jour à domicile pour les enfants de moins de 6 ans, plus quatre offres différentes en établissement, à savoir l'accueil familial de jour en groupe pour les 0-6 ans, les centres d'accueil de jour pour les 0-6 ans, les services d'EAJE ouverts pour les 0-6 ans et l'enseignement préprimaire pour les enfants âgés de 6 ans. En Allemagne, les informations et les données indiquées dans la présente note font référence aux garderies pour les moins de 6 ans. Pour la Norvège, toutes les informations portent sur les jardins d'enfants depuis la naissance jusqu'à l'âge de 6 ans.

La présente note examine d'abord les principales conclusions des travaux de recherche publiés, en portant une attention particulière aux études qui analysent la contribution des pratiques de suivi à l'amélioration de la qualité, notamment dans les domaines de la qualité des services et du personnel, de la mise en œuvre des programmes, et du développement et des résultats des enfants. Les autres parties sont dédiées aux politiques et pratiques du Luxembourg en matière de suivi, par comparaison avec celles de l'Allemagne, de la Finlande et de la Norvège. Elles traitent de la façon dont la qualité est définie, des objectifs du suivi de la qualité, des dimensions et de la portée du suivi, de la responsabilité du suivi et des approches et procédures utilisées. La dernière partie de la note est consacrée aux enjeux propres au Luxembourg et aux stratégies adoptées par les autres pays face à ces problématiques.

### **Importance du suivi : Vue d'ensemble des résultats de recherche**

- Il existe de nombreuses études qui mettent en évidence l'influence positive qu'ont des services d'EAJE de qualité sur le développement de l'enfant (OCDE, 2006). Ces travaux montrent que des services d'EAJE de qualité élevée ont des effets bénéfiques importants sur les résultats des enfants, surtout chez les enfants défavorisés.
- Les définitions de la « qualité » peuvent varier d'un pays à l'autre dans la mesure où il s'agit d'un concept qui a trait aux valeurs et à la culture. Par ailleurs, la définition de la qualité peut évoluer avec le temps (Kamerman, 2001). La qualité des services est généralement définie au regard d'un ensemble d'indicateurs liés à la structure (taux d'encadrement par exemple) ou aux processus (qualité des interactions entre le personnel et les enfants notamment) qui contribuent à l'adoption de pratiques permettant d'évaluer les performances des structures et du personnel.
- La qualité du personnel est souvent mesurée à l'aune de critères prédéfinis ou de normes professionnelles (Rosenkvist, 2010). Le développement de l'enfant recouvre divers domaines comme les compétences socioémotionnelles, la santé, les capacités motrices, et les compétences de base en calcul, en compréhension de l'écrit et au niveau du langage. Les

indicateurs de qualité relatifs au développement de l'enfant peuvent être liés à des résultats prédéfinis pour différents âges, à des normes d'apprentissage, à des objectifs de développement ou à des objectifs liés aux programmes. Ces résultats peuvent également être utilisés au fil du temps pour déterminer l'efficacité d'une structure et de son personnel (Rosenkvist, 2010).

- Le suivi de la qualité des services (y compris en termes de mise en œuvre des programmes), de la qualité du personnel et des résultats des enfants peut être réalisé au moyen de différents outils et pratiques. Il est souvent difficile d'établir un lien de cause à effet entre le suivi et les avancées obtenues sur le plan de la qualité ; ainsi, l'amélioration de la qualité des services est plus susceptible d'être le fruit de diverses mesures prises par les pouvoirs publics.

### *Effets du suivi de la qualité des services*

Dans l'ensemble, les travaux de recherche montrent que le suivi et l'évaluation contribuent à améliorer la qualité des services d'EAJE (Litjens, 2013). En l'absence de suivi, il est difficile de s'assurer que les services atteignent leurs objectifs (Cubey et Dalli, 1996). Les études révèlent que le suivi de la qualité peut déboucher sur une amélioration de la qualité des programmes : par exemple, l'adoption de normes plus élevées peut avoir un impact positif sur la notation des structures d'accueil des jeunes enfants (Office of Child Development and Early Learning, 2010 ; RAND, 2008).

Divers outils peuvent être utilisés pour suivre la qualité des services, comme des listes de vérification, des enquêtes réalisées auprès des parents, et des échelles de notation. Aux États-Unis, les échelles de notation sont fréquemment utilisées aux fins du suivi de la qualité. Des recherches ont été menées afin d'évaluer l'efficacité des échelles de notation : par exemple, on a étudié l'utilité du *Quality Rating and Improvement System (QRIS)* (une échelle de notation) comme outil d'amélioration des services d'accueil des jeunes enfants. Selon les résultats de cette étude, la qualité des services fournis par les prestataires utilisant le QRIS s'améliore effectivement au fil du temps (Zellman et al., 2008). Néanmoins, d'autres études donnent à penser qu'une coordination globale entre les services, les organismes et les systèmes de données est indispensable pour parvenir à ce résultat (Tout et al., 2009).

Les effets du suivi de la mise en œuvre des programmes sont complexes ; si certaines études indiquent que ces pratiques peuvent déboucher sur une amélioration de la qualité du personnel et des interactions avec les enfants (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012), on déplore un manque de données probantes sur l'interaction entre le suivi de la mise en œuvre des programmes et les autres pratiques de suivi de la qualité des services et du personnel (OCDE, 2012 ; Østrem et al., 2009).

### *Effets du suivi de la qualité du personnel*

Les travaux de recherche montrent que la qualité des membres du personnel et leurs activités pédagogiques ont un impact considérable sur le bien-être et le développement des enfants. Ils laissent également penser qu'un suivi efficace de la qualité du personnel est crucial pour leur perfectionnement professionnel et pour l'amélioration des services d'EAJE (Fukkink, 2011 ; OCDE, 2012). Toutefois, il est difficile de tirer des conclusions plus vastes de ces travaux quant à l'impact du suivi de la qualité du personnel (Litjens, 2013).

Le suivi de la qualité du personnel repose souvent sur des observations ou des auto-évaluations, associées à des échelles de notation, des listes de vérification ou des portefeuilles de réalisations, et il peut être intégré au suivi de la qualité des services (Isoré, 2009). Le *Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS)* est un instrument d'observation qui évalue la qualité des interactions entre les enfants et le personnel dans les salles de classe des établissements d'enseignement préscolaire. Cet outil d'observation peut aider les enseignants et les établissements à améliorer la qualité des interactions avec



les enfants en recensant les interactions les mieux notées et en leur donnant la possibilité de déterminer les pratiques à améliorer (CASTL, 2011).

Les études montrent que l'auto-évaluation peut être un outil efficace à l'appui du développement professionnel et de l'amélioration de la qualité des services (Picchio et al., 2012). La réflexion menée sur leur propre pratique permet aux professionnels d'être conscients de leurs points forts et de leurs points faibles (Isoré, 2009 ; Cubey et Dalli, 1996), avec à la clé une meilleure connaissance des activités en cours et des processus pédagogiques (Sheridan, 2001).

En Belgique, un instrument d'auto-évaluation axé sur les processus pour le personnel des structures d'accueil a contribué au développement professionnel des membres du personnel et au travail en équipe. Pour autant, les conclusions de recherches menées au Royaume-Uni sont plus ambiguës, car elles montrent qu'il faut davantage mettre l'accent sur la façon dont les prestataires appliquent les procédures d'auto-évaluation et amorcent des changements dans leurs pratiques (Munton, Mooney et Rowland, 1997).

### *Effets du suivi du développement et des résultats des enfants*

Les études montrent que le suivi du développement et des résultats des enfants peut jouer un rôle déterminant dans l'amélioration des pratiques des enseignants et de l'offre de services. Les chercheurs mettent l'accent sur la nécessité d'utiliser des outils de suivi adaptés à l'âge, et de réaliser un suivi continu, et non ponctuel, des enfants. En effet, le développement des jeunes enfants est rapide et un suivi continu est mieux à même d'évaluer précisément son évolution (Meisels et Atkins-Burnett, 2000 ; NICHD, 2002).

Les résultats du suivi du développement des enfants peuvent faciliter les interactions avec les enfants et l'adaptation des programmes et des normes afin de mieux répondre à leurs besoins (Litjens, 2013). On constate une relation positive entre l'utilisation de pratiques de suivi non formelles comme l'observation, la documentation par des portefeuilles de réalisations ou des évaluations narratives, et l'amélioration des résultats des enfants (Bagnato, 2005 ; Grisham-Brown, 2008 ; Meisels et al., 2003 ; Neisworth et Bagnato, 2004).

L'appréciation des compétences et des capacités des enfants à un moment précis dans le temps est une proposition ambitieuse (Zaslow, Calkins et Halle, 2000). La sensibilité cérébrale est accrue et le développement plus rapide pendant la période comprise entre la naissance et l'âge de 8 ans qu'à un âge plus tardif. Pour évaluer les capacités individuelles des enfants dans différents domaines, il est recommandé de fonder le suivi de leurs résultats sur plusieurs sources d'information plutôt que sur des tests ou pratiques de suivi isolés, notamment si les résultats de l'évaluation sont utilisés pour prendre des décisions importantes et procéder à une orientation précoce (NAEYC, 2010 ; Waterman et al, 2012).

### *Intégrer l'opinion des enfants dans le suivi*

L'importance de prendre en compte l'avis des enfants dans le suivi de la qualité des services d'EAJE est avérée, mais des études et une réflexion plus approfondies sur la validité des instruments et des résultats, ainsi que sur l'efficacité de leur mise en œuvre, sont nécessaires (Meisels, 2007 ; NAEYC, 2010 ; Neisworth et Bagnato, 2004). Les études consacrées à l'auto-perception des enfants indiquent que leurs perceptions peuvent apporter des informations sur leur développement dans des domaines tels que les compétences théoriques, la motivation, les compétences sociales, l'acceptation des pairs, la dépression et l'agressivité – des domaines qui revêtent aussi de l'importance pour l'évaluation du personnel et le suivi de leurs performances (Measelle et al., 1998).

### *Synthèse*

Les recherches montrent à quel point il est crucial de procéder à un suivi de la qualité à la fois à l'échelon du système et à l'échelon des services. Des études récentes indiquent que le suivi de la qualité des structures, du personnel et des résultats des enfants peut aboutir à une offre de services de meilleure qualité. Toutefois, les recherches font également apparaître des lacunes et des difficultés à établir des liens de cause à effet entre les pratiques de suivi et l'amélioration de la qualité. Des recherches approfondies sur l'efficacité des outils de suivi dans les quatre dimensions concernées contribueront à enrichir la base de connaissances qui permettra aux pays d'améliorer la qualité de leurs services d'EAJE.

### **Suivi de la qualité : Où le Luxembourg se situe-t-il par rapport aux autres pays ?**

#### ***Comment la qualité est-elle définie au Luxembourg ?***

La qualité concerne toutes les caractéristiques des environnements et des expériences qui sont proposés aux enfants pour favoriser leur bien-être et leur développement (Litjens, 2013). Ces caractéristiques englobent l'application d'un programme d'enseignement, les caractéristiques du personnel, les comportements ou pratiques des enseignants ou des personnes assurant la garde des enfants, et les interactions personnel-enfants, c'est-à-dire ce que l'on nomme souvent la qualité des processus. La qualité dépend également de certaines caractéristiques structurelles des structures d'EAJE, comme l'espace, le nombre d'enfants par groupe et les normes de sécurité (OCDE, 2006 ; 2012). Les travaux publiés signalent que la définition de la qualité varie d'un pays à l'autre en fonction des valeurs et de la culture, ce qui signifie qu'elle évolue aussi au fil du temps (Kammerman, 2001). La plupart des territoires qui ont participé à l'étude *Petite enfance, grands défis IV* énoncent leur définition de la qualité des services d'EAJE dans leurs programmes d'enseignement ou leur législation. Ils peuvent aussi fixer des critères de qualité par le biais de normes minimales à respecter ou d'objectifs d'éducation ou de développement à atteindre.

Au Luxembourg, la qualité est essentiellement définie par le biais de réglementations et du programme d'enseignement pour les structures d'éducation préscolaire. Un cadre de qualité pour les services fournis aux enfants de moins de 4 ans et pour les structures d'accueil périscolaire a été mis en place par une loi qui a été promulguée par le Parlement le 23 février 2016 et qui fixe des critères de qualité applicables à ces structures. De plus, la loi de février 2009 relative à l'organisation de l'enseignement fondamental (qui concerne les enfants de 3-4 ans à 12 ans) établit le droit à une éducation formelle pour tous les enfants et précise les buts de l'éducation (précoce). Elle prévoit que tous les enfants devraient avoir la possibilité de réaliser pleinement leur potentiel, de stimuler leur créativité et de croire en leurs propres capacités. Elle stipule également que l'éducation doit permettre à tous les enfants d'acquérir de vastes connaissances générales et de faire preuve d'initiative et de créativité de façon à devenir des citoyens responsables dans une société démocratique. Cette idée est développée plus avant dans le programme de l'enseignement fondamental, qui décrit les niveaux de compétences minimums qui doivent être atteints à la fin des quatre cycles d'enseignement. Le cycle 1 est le niveau d'enseignement qui est couramment appelé préscolaire.

En Finlande, la qualité est implicitement définie par le biais des normes réglementaires minimales en vigueur qui indiquent quels aspects la Finlande considère importants pour la qualité. La Finlande a des attentes élevées en termes de qualité des services d'EAJE. Le niveau minimum requis de qualification du personnel est élevé, et le pays affiche des taux d'encadrement parmi les plus favorables des pays de l'OCDE (OCDE, 2012) et applique des normes strictes de sécurité, de santé et d'hygiène. La Finlande fixe ses objectifs pour les services d'EAJE par le biais de cadres d'enseignement : les programmes-cadres nationaux pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (pour les 0-6 ans) et le tronc commun pour l'éducation préscolaire (pour les enfants âgés de 6 ans). Ces cadres visent à établir des principes réglementaires pour des activités de qualité élevée et portent essentiellement sur le personnel et sur ce que l'on attend d'eux. Les lignes directrices visent également à renforcer la participation des parents aux services d'EAJE et à stimuler la coopération avec d'autres services de la petite enfance. Sur la base de ces



cadres, chaque municipalité élabore ses propres lignes directrices et son programme d'enseignement local pour répondre à ses besoins et à ceux de sa population<sup>3</sup> (STAKES, 2005). Ces cadres complètent les normes réglementaires en définissant les éléments qui constituent la qualité de l'EAJE en Finlande.

En Allemagne, la qualité de l'EAJE est définie sur la base de la législation, d'un cadre d'enseignement et de programmes fédéraux, et par le biais d'une initiative sur la qualité qui fixe les critères de qualité à respecter. Les attentes en matière d'EAJE (dans le cadre du système général d'aide à l'enfance et à la jeunesse) sont prévues dans le code social allemand VIII (*Sozialgesetzbuch*), dans lequel le droit fédéral stipule que tous les jeunes ont le droit d'être soutenus dans leur développement et encouragés à devenir des personnes indépendantes et socialement compétentes. Le code social prévoit aussi l'obligation pour les prestataires de services d'EAJE de soutenir de manière égale l'éducation, l'accueil et le développement des enfants, et de prendre en considération leur développement social, émotionnel, physique et cognitif. Les intérêts et les besoins individuels des enfants, ainsi que leur origine ethnique, doivent également être pris en considération. Outre le code social, les 16 *Länder* (régions) ont élaboré leur propre programme d'EAJE. Le document général pour ces programmes est le cadre commun des États fédéraux pour l'éducation des jeunes enfants dans les structures d'EAJE (*Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*). Il s'agit d'un accord sur les principes de base les plus importants qui guident l'élaboration des programmes. Ce cadre souligne l'importance d'adopter une approche globale dans laquelle l'éducation, l'accueil et le développement sont considérés comme des éléments inséparables de la pratique pédagogique. Le cadre indique qu'un programme doit prendre en considération les intérêts des enfants et être adapté à leurs besoins. Le ministère fédéral des Affaires familiales, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse (*Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend*), conjointement avec 10 *Länder*, a lancé l'Initiative nationale sur la qualité de l'EAJE (*Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder*) en 1999. Le but de cette initiative était de définir la qualité à l'aide d'une série de critères (21 domaines) et de mettre au point des instruments pour l'évaluation interne et externe, dans le cadre de cinq sous-programmes.

En Norvège, la qualité est définie par le biais de la législation (la loi relative aux jardins d'enfants, *Barnehageloven*) et par le Plan-cadre national (*Rammeplan for barnehagens innhold o oppgaver*), lequel fournit des lignes directrices sur le contenu et les pratiques pédagogiques des jardins d'enfants (OCDE, 2015).

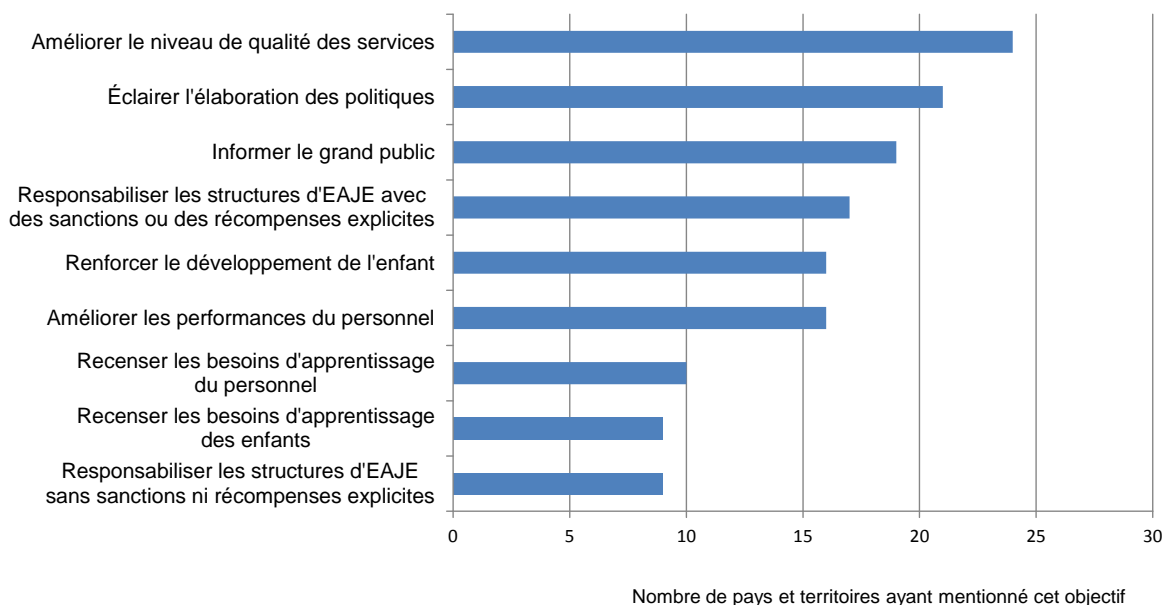
Quelques pays ou municipalités définissent la qualité au niveau local plutôt que national par le biais de la législation nationale ou d'un programme d'enseignement national.

### ***Pourquoi les pays procèdent-ils au suivi de la qualité des services, du personnel et du développement de l'enfant ?***

Les pays procèdent au suivi de la qualité des services et du personnel d'EAJE pour diverses raisons, parmi lesquelles : responsabiliser, avec ou sans sanction ou récompense ; éclairer l'élaboration des politiques ; informer le grand public ; améliorer le niveau de qualité des services ; renforcer les performances du personnel ; recenser les besoins d'apprentissage du personnel ; renforcer le développement de l'enfant ; et recenser les besoins d'apprentissage des enfants. Dans tous les pays, l'amélioration de la qualité des services est la principale finalité du suivi de la qualité des services et du personnel, juste avant la contribution à l'élaboration des politiques. Le suivi de la qualité des services et du personnel n'est habituellement pas effectué dans le but de recenser les besoins d'apprentissage des enfants ou à des fins de responsabilisation sans aucune sanction ou récompense. Il est fréquent de contrôler la qualité des services pour informer le grand public, notamment les utilisateurs des structures d'EAJE, tandis que le suivi des performances du personnel à cette fin est plutôt rare (voir les graphiques 1 et 2).

3. Depuis août 2015, le Conseil national de l'éducation est chargé d'élaborer le programme d'enseignement en Finlande.

Graphique 1. Objectifs du suivi de la qualité des services

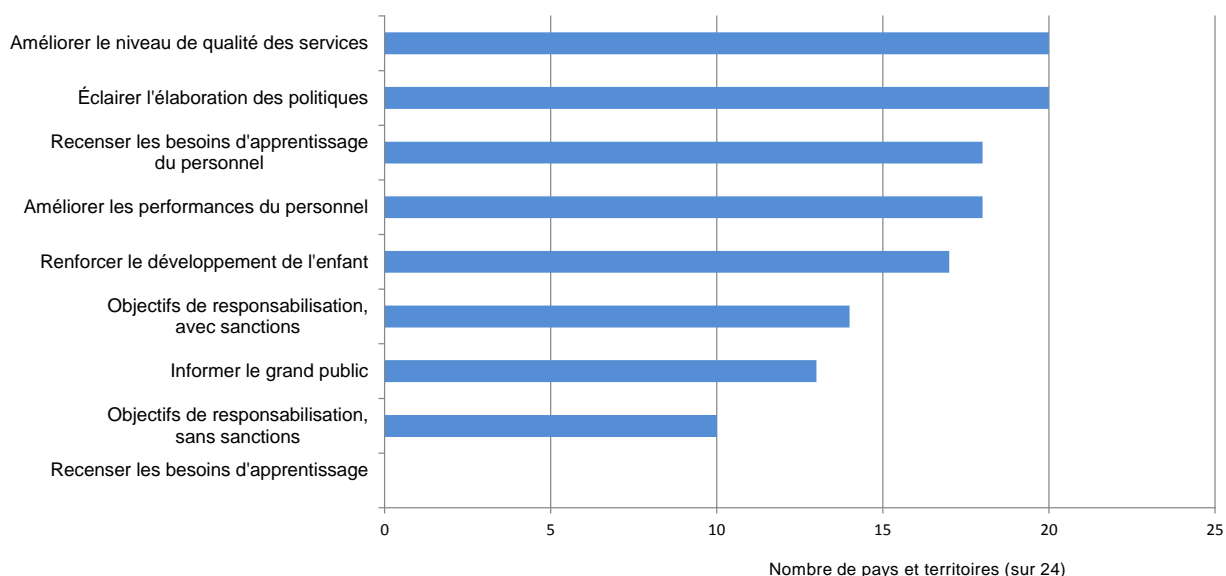


Note : Les objectifs du suivi de la qualité des services sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et territoires qui les ont mentionnés.

Source : OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, tableau 3.1, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/888933243059>.

Le Luxembourg procède au suivi de la qualité des services pour quasiment toutes les raisons énumérées dans le graphique 1, à l'exception de la responsabilisation avec sanction ou récompense en fonction des résultats du suivi. Le pays évalue les performances du personnel pour des raisons similaires à la qualité des services, bien qu'il ne procède pas au suivi de la qualité du personnel pour informer le grand public ou pour recenser les besoins d'apprentissage des enfants. La Finlande et la Norvège procèdent au suivi de la qualité des services et du personnel à des fins de responsabilisation, mais les sanctions et récompenses ne sont pas utilisées en Finlande. Le Luxembourg, la Finlande et la Norvège évaluent la qualité des services et du personnel pour éclairer l'élaboration des politiques, pour améliorer le niveau de qualité des services et pour renforcer le développement de l'enfant. Ils procèdent au suivi de la qualité des services aussi pour recenser les besoins d'apprentissage des enfants. En outre, la Finlande évalue la qualité des services pour améliorer les performances du personnel (de même que le Luxembourg et la Norvège), pour recenser les besoins d'apprentissage du personnel et pour recenser les besoins d'apprentissage des enfants (de même que la Norvège). La Norvège procède également au suivi de la qualité du personnel pour déterminer les besoins de formation du personnel. L'Allemagne évalue la qualité des services et du personnel pour améliorer le niveau de qualité et les performances du personnel, et, pour ce qui est de la qualité des services, pour informer le grand public (OCDE, 2015).

Graphique 2. Objectifs du suivi de la qualité du personnel



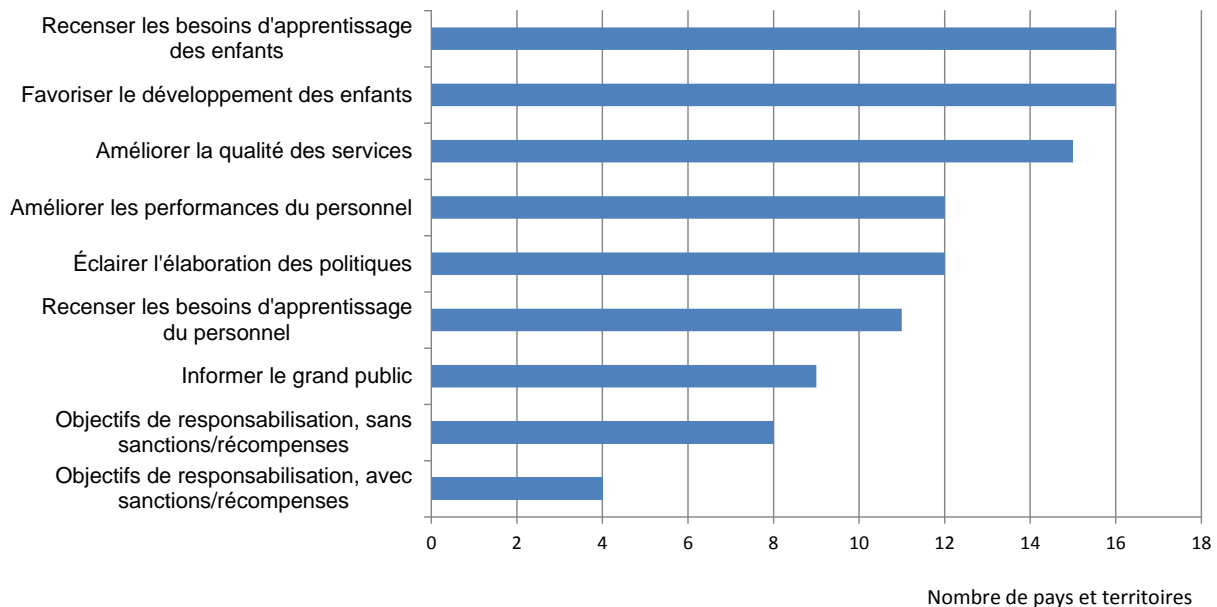
Note : Les objectifs du suivi de la qualité du personnel sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et territoires qui les ont mentionnés.

Source : OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, tableau 4.1, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/888933243203>.

Si les travaux de recherche indiquent que les résultats en termes de développement de l'enfant ne sont généralement pas utilisés pour contrôler la qualité, de nombreux pays suivent dans la pratique le développement de l'enfant à diverses fins. Conformément aux avantages potentiels énoncés par les travaux de recherche, la raison la plus couramment citée pour le suivi des résultats et du développement des enfants est de favoriser leur développement (16 pays et territoires sur 24), de recenser leurs besoins d'apprentissage (16) et d'améliorer le niveau de qualité des services (15).

Le Luxembourg procède au suivi du développement des enfants pour informer les parents du développement de leurs enfants, pour informer le personnel de façon à ce qu'il puisse adapter les outils pédagogiques aux besoins des enfants, et à des fins de responsabilisation (sans sanctions ni récompenses). En outre, le Luxembourg procède au suivi du développement des enfants pour éclairer l'élaboration des politiques, pour améliorer la qualité des services (de même que la Finlande et la Norvège), pour recenser les besoins d'apprentissage du personnel (de même que l'Allemagne et la Finlande), et pour améliorer les performances du personnel (de même que l'Allemagne, la Finlande et la Norvège). Les quatre pays procèdent au suivi du développement des enfants en vue de l'améliorer. Le Luxembourg, la Finlande et la Norvège évaluent aussi le développement des enfants dans le but de recenser leurs besoins d'apprentissage (voir le graphique 3 pour un aperçu dans les pays de l'OCDE).

Graphique 3. Objectifs du suivi du développement des enfants



Note : Les objectifs du suivi du développement des enfants sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et territoires qui les ont mentionnés.

Source : OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, tableau 5.1, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/888933243334>.

### Pratiques de suivi

Les pays utilisent diverses approches et pratiques pour suivre la qualité des services, la qualité du personnel et le développement des enfants (voir le tableau 1). Les pratiques utilisées pour le suivi de la qualité des services et du personnel sont soit externes soit internes. Le suivi externe de la qualité est effectué par une agence, un évaluateur ou un bureau externe qui ne fait pas partie de la structure d'EAJE évaluée.

Au Luxembourg, le suivi des services d'accueil familial de jour et des crèches est décentralisé au niveau des autorités régionales, et les agents régionaux sont chargés de procéder au suivi de ces structures. Le programme d'éducation précoce, dans le cadre de l'enseignement public, et l'enseignement préscolaire obligatoire sont évalués par des inspecteurs nationaux, qui relèvent de la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. En Finlande, dans le cadre du système décentralisé dans lequel la responsabilité du suivi incombe aux autorités régionales et municipales, les administrations publiques régionales sont chargées de mener les inspections, conjointement avec les municipalités et les structures. En Norvège, ce sont les municipalités qui sont chargées de réaliser les inspections, de même qu'en Allemagne.

Les inspections externes et les auto-évaluations internes sont les méthodes le plus souvent utilisées pour contrôler la qualité des services et du personnel. Les quatre pays utilisent ces deux pratiques, même si les auto-évaluations internes sont seulement utilisées dans les services d'accueil familial de jour au Luxembourg pour évaluer la qualité des services (voir le tableau 1). Dans les structures allemandes d'accueil familial de jour, les inspections sont utilisées pour évaluer la qualité des services mais pas la qualité du personnel. Au Luxembourg, des inspections peuvent être réalisées dans des services d'accueil familial de jour et des structures d'EAJE lorsque des problèmes ont été signalés. Les enquêtes auprès des parents peuvent être utilisées pour suivre la qualité des services en Finlande, mais aussi dans les jardins d'enfants en Norvège et dans les services d'accueil de jour en Allemagne.

Tableau 1. Pratiques de suivi de la qualité des services et du personnel

	Type de structure	Pratiques externes			Pratiques internes		
		Inspections	Enquêtes	Examens entre pairs	Examens entre pairs	Tests auprès du personnel	Auto-évaluation
Luxembourg	Accueil familial de jour	X					X (services)
	Secteur EAJE non formel ; programme d'éducation précoce (établissements publics) ; Enseignement préscolaire obligatoire (établissements publics)	X (dans le secteur formel)					X
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	X	X (services)				X (personnel)
Allemagne	Accueil familial de jour	X (services)					
	Garderie	X	X (services)				X
Norvège	Jardin d'enfants	X	X (services)				X

Sources : OCDE (2013), *Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants*, Réseau EAJE, OCDE, Paris ; OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, Éditions OCDE, Paris, tableau 3.2 <http://dx.doi.org/10.1787/888933243065> et tableau 4.2 <http://dx.doi.org/10.1787/888933243213>.

Les évaluations directes, les outils d'observation et les évaluations narratives sont fréquemment utilisées pour suivre le développement des enfants. Les évaluations directes testent les enfants à un moment précis, tandis que les évaluations narratives, et généralement les outils d'observation, suivent le développement des enfants en continu. Le Luxembourg et la Finlande utilisent généralement les évaluations narratives et les associent avec des outils d'observation pour procéder au suivi du développement des enfants, tandis qu'en Allemagne, ce sont les évaluations directes, les observations et les évaluations narratives qui sont utilisées. En Norvège, les pratiques utilisées sont définies au niveau des structures et varient par conséquent d'une région et d'une structure à l'autre (OCDE, 2015).

### *Domaines et portée du suivi*

Il existe un certain nombre d'aspects ou de domaines qui peuvent faire l'objet d'un suivi en rapport avec la qualité des services<sup>4</sup> et du personnel.<sup>5</sup> Dans le cadre du suivi du développement de l'enfant, d'autres aspects sont évalués, lesquels sont plus directement liés aux résultats, aux compétences et aux aptitudes que l'enfant peut développer. Ces aspects comprennent l'acquisition du langage et les

<sup>4</sup> . En ce qui concerne la qualité des services, ces aspects sont les suivants : le taux d'encadrement, l'espace intérieur/extérieur, les réglementations en matière de santé et/ou d'hygiène, les réglementations en matière de sécurité, les supports d'apprentissage et de jeu utilisés, les qualifications minimales du personnel, la planification du travail et du personnel, les conditions de travail du personnel, la mise en œuvre des programmes, la gestion des ressources humaines et la gestion des ressources financières.

<sup>5</sup> . En ce qui concerne la qualité du personnel, ces aspects sont les suivants : les qualifications du personnel, la qualité des processus, l'utilisation des matériels, la gestion du temps, la connaissance des matières, la qualité globale de l'enseignement/de l'accueil, la capacité à travailler en équipe et les aptitudes à la communication, la communication entre le personnel et les parents, la gestion et la direction, les conditions de travail, les possibilités de développement professionnel et les résultats des enfants.

compétences de base en lecture et en écriture, les compétences de base en calcul, les compétences socioémotionnelles, les capacités motrices, l'autonomie, les compétences créatives, les compétences pratiques, le développement sanitaire, le bien-être, les compétences de base en sciences, et la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (TIC).

### Qualité des services

Les pays et territoires ont tous indiqué que des aspects réglementaires de la qualité des services étaient contrôlés pendant les inspections. Les réglementations en matière de sécurité sont le plus souvent contrôlées (dans 23 pays et territoires sur 24), puis viennent les réglementations en matière de santé et d'hygiène (22) et les qualifications du personnel (22). Le taux d'encadrement (21) et les critères d'espace (19) font aussi souvent l'objet d'un suivi. Les conditions de travail ne sont pas souvent contrôlées dans le cadre de la qualité des services.

**Tableau 2. Aspects de la qualité des services qui sont examinés dans le cadre des inspections**

Pays ou territoire	Type de structure	Taux d'encadrement	Espace intérieur/extérieur	Réglementations en matière de santé et/ou d'hygiène	Réglementations en matière de sécurité	Supports d'apprentissage et de jeu utilisés	Qualifications minimales du personnel	Planification du travail et du personnel	Conditions de travail	Mise en œuvre des programmes	Gestion des ressources humaines	Gestion des ressources financières
Luxembourg	Accueil familial de jour	X	X	X	X	X	X	X		X		
	Crèches	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
	Programmes d'éducation précoce ; enseignement préscolaire obligatoire	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
Finlande	Toutes les structures d'EAJE	X		X	X		X					
Allemagne	Accueil familial de jour et garderie	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Norvège	Jardin d'enfants	X	X	X	X		X	X		X		X

Notes : Pour l'Allemagne, les données présentées dans le tableau ci-dessus font référence à des aspects récurrents de la qualité, par exemple, les aspects de la qualité habituellement évalués par le biais de l'échelle de notation KES-R (même si les outils utilisés ne sont pas forcément les mêmes dans tous les établissements). L'échelle de notation KES-R se divise en 7 sous-ensembles (43 éléments) correspondant aux aspects de la qualité des structures et de la qualité des processus : espace disponible et ressources matérielles ; pratiques d'accueil du personnel ; stimulation des capacités cognitives et du langage ; activités ; interaction entre les enfants et entre le personnel et les enfants ; planification et organisation de la pratique pédagogique ; situation du personnel et coopération avec les parents. Les données du tableau ci-dessus ne reflètent pas la situation pour chaque inspection dans chaque établissement.

Source : OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, tableau 3.3, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/888933243071>.

Les quatre pays procèdent au suivi des taux d'encadrement, des réglementations en matière de santé et d'hygiène, des réglementations en matière de sécurité et des qualifications minimales du personnel. Les inspections au Luxembourg, en Allemagne et en Norvège portent sur des aspects plus divers, tandis que celles pratiquées en Finlande sont consacrées aux aspects réglementaires. Le Luxembourg,



l'Allemagne et la Norvège évaluent l'espace, la planification du travail et la mise en œuvre des programmes, et le Luxembourg et l'Allemagne s'intéressent aussi aux supports utilisés. La gestion des ressources humaines n'est évaluée que dans les structures allemandes et dans les centres d'accueil, les programmes d'éducation précoce et les établissements d'enseignement préscolaire luxembourgeois. La gestion des ressources financières est peu évaluée, sauf dans les crèches au Luxembourg et les jardins d'enfants en Norvège. L'Allemagne est le seul pays où les conditions de travail font l'objet d'un suivi. Les auto-évaluations de la qualité portent habituellement sur d'autres aspects que les inspections externes, et accordent par exemple une attention accrue à la communication entre les membres du personnel et avec les parents, ainsi qu'aux travaux de collaboration (OCDE, 2015).

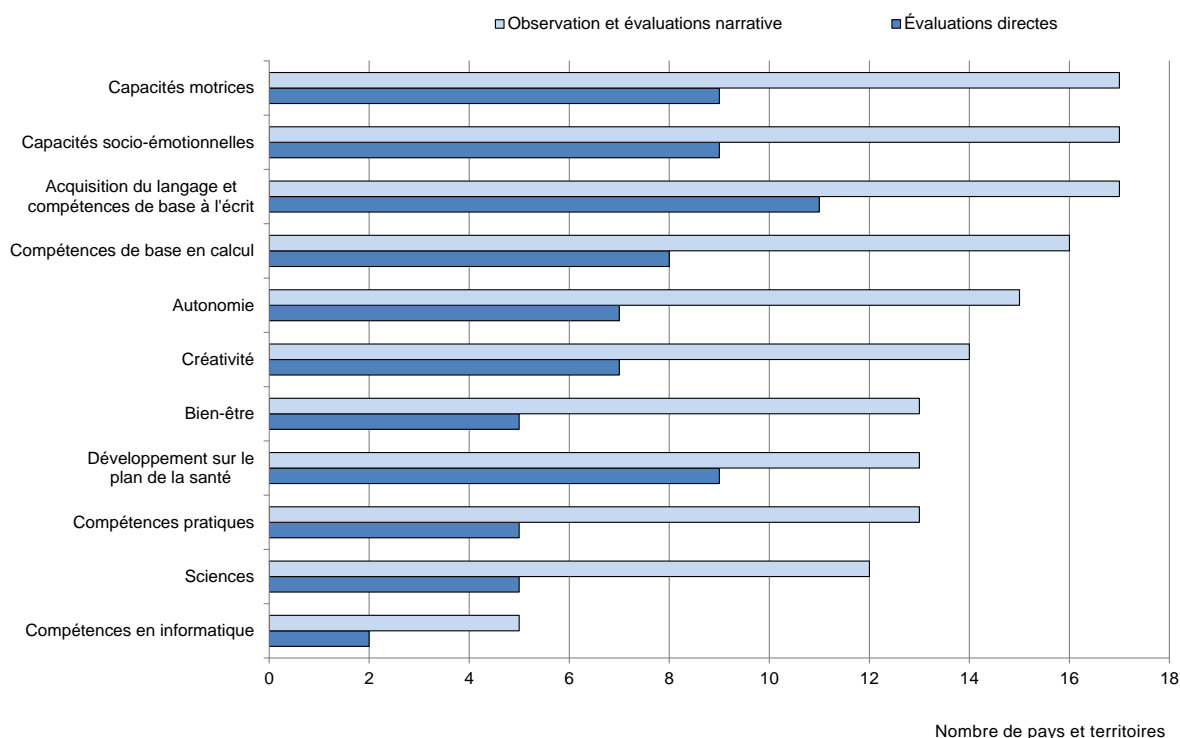
### *Qualité du personnel*

Les inspections de la qualité du personnel portent généralement sur les qualifications au Luxembourg, en Allemagne, en Norvège et en Finlande. Cependant, les qualifications ne sont pas évaluées dans toutes les structures de ces pays. Au Luxembourg, les qualifications du personnel font l'objet d'un suivi dans les crèches et les services d'accueil familial de jour, mais pas dans les programmes d'éducation précoce et les établissements d'enseignement préscolaire. Le Luxembourg, l'Allemagne et la Finlande s'intéressent aussi à la qualité des processus, aux supports utilisés, à la planification du travail et à la gestion du temps. Les quatre pays examinent la mise en œuvre des programmes et contrôlent la qualité globale de l'enseignement et de l'accueil. La connaissance des matières enseignées fait l'objet d'un suivi dans les structures d'EAJE en Finlande. Le travail en équipe et la communication entre les membres du personnel sont des aspects importants en Allemagne et en Finlande, de même que le sont la gestion et la direction en Allemagne et en Norvège. La Finlande est le seul pays parmi les quatre à s'intéresser aux conditions de travail et aux possibilités de développement professionnel (OCDE, 2015).

Les auto-évaluations des membres du personnel dans les établissements préscolaires et les programmes d'éducation précoce au Luxembourg (dans le contexte du plan de développement scolaire) sont axées sur la communication entre le personnel et les parents, la mise en œuvre des programmes, le travail en équipe et l'utilisation de supports. Dans les services d'accueil, l'accent est mis sur le travail en équipe et la communication avec les parents, la qualité globale de l'enseignement et de l'accueil, les compétences de gestion et de direction et les conditions de travail. Les auto-évaluations en Norvège portent essentiellement sur les mêmes aspects que dans les crèches et les établissements préscolaires au Luxembourg. Les procédures d'auto-évaluation en Allemagne portent aussi sur des aspects analogues aux inspections, à l'exception des qualifications du personnel et de la qualité globale des services fournis (OCDE, 2015).

### *Développement et résultats des enfants*

Dans les pays participants, les aspects du développement de l'enfant qui sont le plus souvent surveillés sont l'acquisition du langage et les compétences de base à l'écrit, les compétences socioémotionnelles et les capacités motrices. L'acquisition du langage et les compétences de base à l'écrit sont plus souvent contrôlées par le biais d'évaluations directes que les compétences socioémotionnelles et les capacités motrices. Les observations et les évaluations narratives sont plus susceptibles d'être utilisées que les évaluations directes pour suivre le développement des enfants. Au Luxembourg, dans les programmes d'éducation précoce et les établissements préscolaires, et en Allemagne dans les services d'accueil familial de jour, les aspects qui sont souvent évalués sont l'acquisition du langage et les compétences de base à l'écrit, les compétences de base en calcul, la créativité et les compétences socioémotionnelles, les capacités motrices et l'autonomie. En Allemagne, on étudie aussi le bien-être. En Norvège, tous les domaines énumérés dans le graphique 4 peuvent faire l'objet d'un suivi, comme c'est le cas en Finlande, à l'exception des compétences en informatique.

**Graphique 4. Domaines du développement des jeunes enfants faisant l'objet d'un suivi, par méthode**

Notes : Les domaines du développement sont classés par ordre décroissant du nombre de pays et territoires ayant cité les observations et les évaluations narratives comme méthodes de suivi utilisées.

Les informations sur l'utilisation des évaluations directes et des observations et évaluations narratives aux fins du suivi du développement se fondent sur 21 pays et territoires.

Sources : OCDE (2013), *Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants*, Réseau EAJE de l'OCDE, tableau A5.1, OCDE, Paris ; OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, graphique 5.3, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/888933243423>.

### **Conception des systèmes de suivi, responsabilité et formation des évaluateurs**

#### *Conception*

Diverses parties prenantes participent à la conception et au suivi des services d'EAJE, y compris en général le ministère chargé de l'EAJE (national ou régional), une agence nationale indépendante et/ou les autorités locales.

Au Luxembourg, les procédures et outils de suivi pour les structures d'EAJE et les services éducatifs non formels sont élaborés au niveau national par le ministère de l'Éducation, de l'Enfance et de la Jeunesse, en collaboration avec des chercheurs et des prestataires de services. En Allemagne, les autorités locales sont chargées de mettre au point un système de suivi pour leur municipalité. Les statistiques de l'aide à l'enfance et à la jeunesse (*Kinder- und Jugendhilfestatistiken*) génèrent des résultats qui permettent aux décideurs d'évaluer la croissance des effectifs, les conditions de travail et les performances du personnel, ainsi que d'autres éléments structurels du secteur de l'EAJE, comme les heures d'ouverture, et l'âge et l'origine ethnique des enfants. En outre, dans le cadre de l'Initiative nationale sur la qualité en Allemagne, plusieurs instruments pour l'évaluation interne et externe de la qualité de l'EAJE ont été mis au point par différents groupes de chercheurs sur l'EAJE, à l'initiative, et avec le financement, du ministère fédéral des Affaires familiales, des Personnes âgées, des Femmes et de

la Jeunesse. Ces instruments ont permis de procéder à des adaptations en fonction des prestataires. En Finlande, il n'y a pas de système de suivi unique étant donné que les municipalités sont chargées d'élaborer leur propre système. En Norvège, les municipalités sont également responsables de l'élaboration des systèmes de suivi, même si le ministère de l'Éducation et de la Recherche (*Kunnskapsdepartementet*) élabore des orientations relatives au processus d'inspection.

### *Responsabilités*

Parmi les 24 pays et territoires participants, la moitié dispose de systèmes intégrés de gouvernance de l'EAJE, et l'autre moitié de systèmes segmentés. Dans les systèmes intégrés, la responsabilité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants relève d'un ministère ou d'une autorité, et les services d'EAJE offrent en général des prestations intégrées d'accueil et d'éducation. Dans les systèmes segmentés, les responsabilités de l'accueil des jeunes enfants (habituellement les 0-3 ans) et celle de l'éducation préscolaire (habituellement les 3-4 ans et au-dessus) sont réparties entre différents ministères ou autorités. De plus, on observe en général des prestataires différents pour l'un et pour l'autre.

Le Luxembourg dispose d'un système intégré d'EAJE, le ministère de l'Éducation, de l'Enfance et de la Jeunesse étant responsable des services d'EAJE au niveau national. Les services d'EAJE au Luxembourg ont récemment été regroupés dans un système intégré (voir l'encadré 1 pour de plus amples informations). L'Allemagne, la Finlande et la Norvège disposent aussi de systèmes intégrés d'EAJE. En Allemagne, le ministère fédéral des Affaires familiales, des Personnes âgées, des Femmes et de la Jeunesse est responsable des services d'EAJE au niveau national, même si la plupart des responsabilités en la matière en Allemagne sont décentralisées au niveau des autorités fédérales et locales. En Finlande, le ministère de l'Éducation et de la Culture (*Opetus- ja kulttuuriministeriö*) est responsable des services d'EAJE, et en Norvège, cette responsabilité incombe au ministère de l'Éducation et de la Recherche.

Le système d'EAJE au Luxembourg est très centralisé, avec des normes nationales en vigueur et un système de suivi national. Les responsabilités relatives au financement sont réparties entre le gouvernement national et les autorités locales. Le cadre d'enseignement national est adapté au niveau local pour répondre aux besoins spécifiques des structures et des enfants. En Finlande et en Norvège, les normes sont fixées au niveau national (central) tandis que les responsabilités relatives au financement sont réparties entre les autorités nationales et municipales. Les cadres d'enseignement en Finlande et en Norvège sont élaborés au niveau national, mais les municipalités sont censées adapter les lignes directrices et les programmes aux besoins locaux. En Allemagne, les responsabilités relatives au financement et au suivi sont réparties entre les autorités régionales, fédérales et locales, tandis que les normes sont élaborées au niveau fédéral, de même que les programmes d'enseignement.

Le financement du suivi des services d'EAJE dans les pays de l'OCDE provient d'une combinaison de sources publiques et privées. Les fonds publics peuvent provenir des autorités nationales, régionales ou locales/municipales. Dans certains pays, les sources de financement pour le suivi de la qualité varient en fonction du type de structures. Au Luxembourg, le suivi est financé à partir de fonds publics nationaux. En Finlande, les fonds publics locaux peuvent financer ce processus. La qualité du suivi n'est pas réglementée au niveau national et les municipalités peuvent décider d'utiliser ou non leurs fonds pour le suivi. En Allemagne, les services d'accueil familial de jour et de garderie sont essentiellement financés par les autorités locales, et reçoivent en complément des fonds privés pour ce qui concerne les garderies. En Norvège, le suivi est généralement financé par des fonds publics locaux (OCDE, 2015).

### Encadré 1. Gouvernance intégrée de l'EAJE au Luxembourg

En décembre 2013, le Parti démocratique, le Parti socialiste et Les Verts ont formé un nouveau gouvernement au Luxembourg. La responsabilité de tous les services concernant les enfants et les jeunes a été confiée au seul ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Auparavant, tous les services chargés de l'éducation non formelle<sup>1</sup> pour les jeunes enfants et les enfants d'âge scolaire, y compris l'accueil familial de jour et les crèches, étaient sous la responsabilité du ministère de la Famille et des Affaires sociales.

L'objectif était de mettre sur pied un système central pour gérer les ressources destinées aux enfants, coordonner la prise de décisions et, d'une manière générale, améliorer la qualité et l'efficacité. À l'échelle locale, les écoles et les services d'éducation non formelle sont encouragés à coopérer plus étroitement pour assurer une meilleure coordination des actions et des services. Le gouvernement souhaite que les deux secteurs collaborent dans l'intérêt de l'enfant.

Les secteurs formels et non formels ont des champs d'action complémentaires mais distincts, de même que des caractéristiques différentes en matière d'éducation, de pédagogie et de méthodologie. Étant donné qu'ils ont été construits et développés séparément, il conviendra de créer des passerelles entre ces deux secteurs, à la fois au niveau central entre les différents services ministériels, et sur le plan opérationnel. Le secteur éducatif est très centralisé, les enseignants sont des fonctionnaires de l'État, et les ressources pour l'éducation formelle sont allouées par le ministère aux municipalités. L'éducation non formelle, comme l'accueil familial de jour et les crèches, est souvent assurée par des acteurs privés à but non lucratif et à but lucratif (notamment dans la tranche d'âge des 0-3 ans). Les structures sont en partie gérées par des organisations non gouvernementales subventionnées par le gouvernement, voire des organismes privés à but lucratif (cela concerne principalement le secteur de l'EAJE pour les enfants âgés de 0 à 3 ou 4 ans, jusqu'au début de la scolarité obligatoire). Les deux secteurs ont des conceptions très différentes de l'enfant et du développement de l'enfant, et des efforts doivent être faits pour améliorer le dialogue, et organiser une formation continue commune, afin de rapprocher les deux groupes de spécialistes, d'enseignants, d'éducateurs et de pédagogues sociaux.

L'administration a lancé des incitations pour que les écoles locales et les structures moins formelles s'attachent ensemble à établir un programme commun, avec des calendriers et des activités hebdomadaires conçus pour donner de la cohérence aux activités quotidiennes des enfants et mieux satisfaire leurs besoins. Des efforts ont aussi été déployés pour inviter les professionnels à partager les installations disponibles et à les employer différemment et plus efficacement. Il est prévu de construire de nouveaux bâtiments et d'organiser des services en faisant passer les besoins des enfants avant l'intérêt de l'établissement (qu'il s'agisse d'une école ou d'une structure extrascolaire). Les systèmes éducatifs déploieront un large éventail de fonctions et d'activités journalières répondant aux besoins des enfants, notamment l'apprentissage, le jeu et la détente, l'activité physique, la construction et l'expérimentation.

Note : <sup>1</sup> Au Luxembourg, l'éducation dite non formelle est assurée dans une structure éducative institutionnelle (comme les garderies) pour les enfants de 0 à 12 ans, et s'organise en dehors du système formel établi (l'école). En matière d'apprentissage, elle a un cadre, des domaines et des objectifs qui lui sont propres, mais elle ne fournit aucune qualification. Les éducations formelle, non formelle et informelle sont complémentaires et renforcent conjointement le processus d'apprentissage tout au long de la vie.

Source : projet d'étude de cas communiqué par le gouvernement du Luxembourg et révisé par le Secrétariat de l'OCDE.

Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

### Qualifications et formation des évaluateurs

Des travaux de recherche montrent que les évaluateurs ont besoin d'être formés à l'utilisation des outils et des pratiques de suivi, ceci pour veiller à ce que les outils et les pratiques soient bien compris et à ce que leur application donne lieu à des évaluations cohérentes et objectives (Waterman et al., 2012).

Dans la majorité des 24 pays et territoires, l'éducation ou la formation initiale, la formation continue ou d'autres types de formation sont proposés aux évaluateurs. Les deux tiers des pays et territoires (16) ont indiqué que les examinateurs/évaluateurs externes bénéficiaient d'une formation continue ou en cours d'emploi. La formation des examinateurs/évaluateurs peut se concentrer sur diverses compétences ou

divers aspects de l'EAJE. Au Luxembourg, les candidats doivent suivre une formation spéciale pour devenir des inspecteurs tandis qu'en Norvège, les inspecteurs reçoivent une formation en cours d'emploi ou continue sur le suivi et l'évaluation. En Allemagne, en l'absence de système de suivi uniformisé, la formation des évaluateurs externes varie selon les prestataires des services d'EAJE, même s'il existe des possibilités de formation en cours d'emploi ou continue. La Finlande est le seul des quatre pays qui ne propose pas systématiquement de formation spécifique sur le suivi aux évaluateurs, qu'ils soient externes ou internes (voir le tableau 3). Les évaluateurs internes ne suivent pas de formation spéciale en Allemagne, tandis qu'au Luxembourg (dans le contexte du plan de développement scolaire), ils peuvent suivre une formation en cours d'emploi ou continue. En Norvège, les évaluateurs internes sont formés au suivi et à l'évaluation pendant leur programme de formation initiale (OCDE, 2015).

**Tableau 3. Formation des évaluateurs externes et internes**

		Pas de formation spécifique	Formation préparatoire	Formation en cours d'emploi ou continue
<b>Luxembourg</b>	Évaluateurs externes		X	
	Évaluateurs internes			X
<b>Finlande</b>	Évaluateurs externes	X		
	Évaluateurs internes	X		
<b>Allemagne</b>	Évaluateurs externes		X	
	Évaluateurs internes	X		
<b>Norvège</b>	Évaluateurs externes			X
	Évaluateurs internes		X	

*Note* : En Finlande, quelques évaluateurs reçoivent une formation à l'évaluation, mais cette formation n'est pas systématique aux niveaux national et municipal.

*Sources* : OCDE (2013), *Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants*, Réseau EAJE de l'OCDE ; OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, Éditions OCDE, Paris, tableau A2.4 <http://dx.doi.org/10.1787/888933243001> et tableau A2.6 <http://dx.doi.org/10.1787/888933243026>.

## **Mise en œuvre des pratiques de suivi**

### *Outils de suivi (instruments)*

#### Qualité des services

Le suivi de la qualité des services passe principalement par des évaluations/inspections externes et des enquêtes auprès des parents, ainsi que par des auto-évaluations en interne. Différents outils peuvent être employés à cet effet.

Les inspections effectuées dans le cadre des programmes d'éducation précoce et de l'enseignement préscolaire obligatoire au Luxembourg passent par des observations, des entretiens, l'analyse de la documentation interne et les résultats des auto-évaluations. Tous ces outils sont aussi couramment utilisés pour les inspections menées dans les garderies en Allemagne, de même que les résultats des auto-évaluations, les enquêtes menées par les inspecteurs, les échelles de notation, et les enquêtes auprès de la direction et du personnel, mais aussi des parents. En Norvège, les enquêtes menées par les inspecteurs, les listes de vérification et les enquêtes auprès des parents sont fréquemment utilisées, en combinaison avec des entretiens et des analyses de la documentation interne. En Finlande, aucun instrument de collecte de données n'est prescrit au niveau national, c'est pourquoi ces instruments varient entre les municipalités ou les structures d'EAJE (OCDE, 2015).

L'évaluation interne est souvent associée à l'évaluation/l'inspection externe aux fins du suivi de la qualité des services, ce qui est le cas dans les structures d'EAJE au Luxembourg, à l'exception des services d'accueil familial de jour, dans les garderies en Allemagne et dans les structures d'EAJE en Norvège. Les outils d'auto-évaluation communs au plus grand nombre de pays sont les

questionnaires/enquêtes auto-déclarés (12), les rapports ou carnets de réflexion personnelle (12), les listes de vérification (11) et les portefeuilles de réalisations (8). Le retour d'information par vidéo n'est employé que dans trois pays, à savoir la République slovaque, la République tchèque et la Suède. Les carnets de réflexion personnelle sont souvent utilisés en Allemagne, de même que les enquêtes auto-déclarées, les listes de vérification et les portefeuilles de réalisations. En Norvège, les structures ont la possibilité de choisir les processus ou les outils de collecte de données qu'elles souhaitent utiliser (OCDE, 2015).

### Qualité du personnel

Dans bien des pays, la qualité du personnel fait l'objet d'un suivi semblable à celui de la qualité des services et reposant sur un ensemble de pratiques tant internes qu'externes. Il se peut néanmoins qu'il y ait également des différences quant à l'accent, aux domaines contrôlés et aux instruments mis en œuvre.

Se rangent au nombre des pratiques de suivi et d'évaluation externes de la qualité du personnel les inspections, les enquêtes auprès des parents et les examens par les pairs. À l'instar du suivi de la qualité des services, des inspections (évaluations externes) de la qualité du personnel sont effectuées dans chacun des 24 pays et territoires étudiés. Les observations, les entretiens et l'analyse de la documentation interne sont le plus souvent utilisés pendant les inspections au Luxembourg. En Allemagne, les outils utilisés pour évaluer la qualité des services sont les mêmes que ceux utilisés pour évaluer la qualité du personnel, avec en plus les résultats des auto-évaluations, les listes de vérification et les échelles de notation. En Finlande et en Norvège, aucun instrument ni outil n'est prescrit et les instruments utilisés dans le cadre des inspections sont choisis par les municipalités ou les structures.

En ce qui concerne les auto-évaluations en Norvège, aucun instrument n'est prescrit et les structures peuvent utiliser des outils très divers. Les carnets de réflexion personnelle sont fréquemment utilisés, de même que les enquêtes auto-déclarées, les listes de vérification et les portefeuilles de réalisations, et parfois, le retour d'information par vidéo. En Allemagne et en Finlande aussi le choix des outils et instruments qui serviront à l'auto-évaluation du personnel est laissé à la libre appréciation de chaque structure (OCDE, 2015).

### Développement de l'enfant

Dans les pays participants, le suivi du développement et des résultats des enfants repose essentiellement sur des pratiques internes, des agences externes y intervenant également dans une mesure importante. Cela concorde avec le fait que, dans de nombreux pays, le suivi est plus fréquent dans ce domaine que dans d'autres, s'effectuant souvent en continu ou à plusieurs reprises dans une même année. Les trois grands outils auxquels on a principalement recours pour évaluer le développement de l'enfant sont : 1) les évaluations directes (tests pour les enfants et dépistages) ; 2) les évaluations narratives (cahiers de progrès et portefeuilles de réalisations) ; 3) les outils d'observation (échelles de notation et listes de vérification). Comme le montre le tableau 4, la combinaison des outils utilisés varie quelque peu.

Les pays et territoires considérés ont pour la plupart recours à des outils d'observation (à commencer par des listes de vérification) même si la nature de ces outils varie en fonction du type de structure d'EAJE considéré. Si les évaluations narratives sont, elles aussi, monnaie courante, on ne peut en dire autant des évaluations directes sous forme de tests et de dépistages. La Finlande et le Luxembourg indiquent avoir recours à la fois aux évaluations narratives et aux outils d'observation pour procéder au suivi des enfants dans les établissements d'enseignement préprimaire, les portefeuilles de réalisations et les listes de vérification étant les pratiques les plus utilisées au Luxembourg. En Finlande, ces outils sont également utilisés, de même que les cahiers de progrès et les échelles de notation. Dans ce pays, le choix des outils utilisés est laissé à la libre appréciation de chaque structure. En Allemagne, les trois outils et instruments de suivi sont utilisés. En Norvège, les structures décident du type d'instruments qu'elles utilisent pour suivre le développement des enfants (OCDE, 2015).



Tableau 4. Outils de suivi du développement de l'enfant, selon le pays

Pays	Évaluations directes		Évaluations narratives		Outils d'observation	
	Tests pour les enfants	Dépistage	Cahiers de progrès	Portefeuilles de réalisations	Échelles de notation	Listes de vérification
<b>Luxembourg</b>				X		X
<b>Finlande*</b>			X	X	X	X
<b>Allemagne</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Norvège*</b>	Les structures décident des outils à utiliser					

Notes : En Finlande, tous les outils/instruments de suivi du développement de l'enfant peuvent être utilisés, mais les municipalités choisissent ceux qu'elles utilisent, et il n'existe pas de test national standardisé pour les enfants. En Norvège, les évaluations narratives et les outils d'observation sont les pratiques les plus courantes. Les évaluations directes sont essentiellement utilisées en dehors des structures d'EAJE, dans le cadre d'exams de santé ou de l'évaluation de besoins particuliers.

Source : OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)*, tableau 5.2, Éditions OCDE, <http://dx.doi.org/10.1787/888933243347>.

### Fréquence

La qualité des services est généralement évaluée à un certain nombre de reprises par l'organisme chargé du suivi. La fréquence du suivi varie souvent entre les différents types de services d'EAJE. Au Luxembourg, les programmes d'enseignement préprimaire et l'enseignement préscolaire obligatoire peuvent faire l'objet d'un suivi plus d'une fois par an. La qualité du personnel fait aussi l'objet d'un suivi plus d'une fois par an. En Allemagne, il n'y a pas de réglementation particulière relative à la fréquence du suivi, sauf à Berlin, où le programme éducatif berlinois (*Berliner Bildungsprogramm*) exige qu'une évaluation externe des structures d'EAJE soit réalisée tous les cinq ans. Les évaluations internes sont envisagées comme un processus (annuel) continu. La fréquence du suivi en Finlande varie d'une municipalité à l'autre, et en Norvège elle n'est pas réglementée. Le développement de l'enfant est généralement évalué plus souvent, habituellement par le biais d'observations continues et/ou de contributions aux portefeuilles de réalisations (OCDE, 2015).

### Exploitation des résultats et suites

Les résultats du suivi doivent être rendus publics dans la plupart des pays et territoires (16 sur 24), mais pas nécessairement pour tous les types de services d'EAJE. Au Luxembourg, les résultats agrégés des inspections menées dans les établissements d'enseignement préscolaire et les programmes d'éducation précoce (qui font partie du système scolaire public) sont rendus publics. En Allemagne, la publication des résultats relève de la décision du prestataire, de même qu'en Finlande, où les résultats sont en général publiés. Les résultats des évaluations au niveau national sont généralement diffusés. En Norvège, les résultats des inspections sont disponibles sur demande, tandis que les auto-évaluations en interne ne sont pas diffusées. Les résultats agrégés des évaluations du personnel et du suivi de la qualité du personnel sont aussi, en général, communiqués au grand public, tandis que les évaluations individuelles des membres du personnel ne le sont pas pour des raisons de respect de la vie privée.

Les pays prennent ou imposent des mesures diverses lorsque les résultats du suivi révèlent une qualité de service en deçà des normes minimales fixées par l'administration ou l'organisme responsable. Il peut s'agir de restriction des financements octroyés, d'inspections consécutives au suivi, d'une obligation de formation pour le personnel voire de la fermeture de la structure concernée. Les résultats du suivi peuvent aussi avoir des conséquences positives pour les services et, par un exemple, leur conférer un avantage comparatif ou se traduire par une augmentation proportionnée de la rémunération du personnel.

Au Luxembourg, les structures d'EAJE sont tenues de corriger les défauts constatés, notamment par la participation à des formations, et une inspection ou évaluation ultérieure est planifiée. Les structures reçoivent de l'aide pour améliorer les domaines qui en ont besoin par le biais de la formation

professionnelle, d'un plan de formation professionnelle pour l'ensemble du personnel, ou d'une assistance régulière fournie par un spécialiste pendant une certaine période. Dans des cas extrêmes, une structure peut fermer ses portes. En Allemagne, les structures qui obtiennent des résultats insuffisants doivent également prendre des mesures pour améliorer leur niveau de qualité. En Finlande, les membres du personnel sont généralement invités à suivre une formation, ou des inspections de suivi sont organisées. En Norvège, les agréments peuvent être retirés et les services fermés si une structure d'EAJE enregistre des résultats médiocres de façon continue.

### Défis et possibilités d'action

Tous les pays rencontrent des difficultés en matière de suivi, et certaines difficultés sont communes à plusieurs d'entre eux. Les pratiques auxquelles les pays ont recours semblent indiquer des solutions pour relever les défis liés au suivi de la qualité. Les difficultés que rencontre le Luxembourg résident notamment dans les processus suivants :

1. Suivre l'évolution du point de vue des enfants. Cette perspective n'est prise en considération que depuis peu, mais elle donne aux décideurs ainsi qu'à la direction et au personnel des services d'EAJE un nouvel éclairage sur la qualité de l'EAJE et sur la façon dont il est possible de l'améliorer.
2. Veiller à ce que le suivi contribue à l'élaboration des politiques et des stratégies et se traduise par des réformes ou des changements d'orientation visant à améliorer le système d'EAJE.

Les stratégies adoptées par d'autres pays confrontés à des problèmes similaires sont exposées ci-après afin de donner au Luxembourg quelques exemples de solutions envisageables face à ces défis.

#### *Défi : Le suivi de l'opinion des enfants*

Les études montrent que l'opinion des enfants devrait être prise en compte et que les enfants peuvent fournir des informations utiles sur leur propre expérience de l'EAJE, ainsi que sur des questions sociétales plus vastes (Clark, 2005 ; McNaughton, 2003 ; Sorin, 2003). Le point de vue des enfants peut fournir des informations supplémentaires sur leur propre développement scolaire, socioémotionnel et mental. Ces aspects sont également importants dans les évaluations du personnel étant donné que de telles informations peuvent contribuer à améliorer les pratiques du personnel, ce qui favorisera le développement des jeunes enfants (Measelle et al., 1998).

Le Luxembourg a récemment mis en place un test national pour les enfants âgés de 6 ans (après les services d'EAJE), lequel comporte des questions sur l'image de soi, les attitudes à l'égard de l'apprentissage, et le bien-être. Toutefois, le point de vue des tout-petits (services d'EAJE) n'est toujours pas recueilli ou étudié. L'encadré 2 présente une étude de cas consacrée à l'un des rares pays où l'on se soucie aujourd'hui de recueillir l'opinion des enfants, à savoir la Finlande.

Associer les enfants aux pratiques de suivi peut apporter de précieux enseignements quant à la manière dont ils vivent certaines pratiques pédagogiques, ce qui pourrait influencer positivement sur leur développement. D'autres pays ont eux aussi pris des mesures pour obtenir des éléments d'information sur le vécu des enfants.

#### *Associer les enfants aux évaluations et aux pratiques de suivi*

- En **République tchèque**, l'évaluation externe des établissements publics, dans une partie consacrée au bien-être des enfants, prend en considération les avis des enfants qui fréquentent ces structures. Ces rapports permettent d'inclure un commentaire sur l'atmosphère de l'école dans le rapport d'inspection des écoles publiques. En interne, les établissements peuvent

également évaluer le bien-être et l'épanouissement des enfants dans le cadre de leurs auto-évaluations.

- Dans la **communauté flamande de Belgique**, le point de vue des enfants est pris en compte dans les structures d'accueil familial de jour comme dans les garderies. Des outils facultatifs ont été élaborés afin de permettre à ces structures de savoir comment s'y sentent les enfants qui les fréquentent. L'instrument d'auto-évaluation pour les garderies (*zelfevaluatie instrument kinderopvang*, ZiKo) commence par examiner le bien-être et l'implication des enfants, puis aide à identifier les facteurs dans leur environnement qui sont susceptibles de les influencer. L'outil *MyProfile*, initialement appelé *ZiKo-Vo* et destiné aux structures d'accueil familial de jour, aide les professionnels des différents types de structures d'EAJE à assurer le suivi du développement de l'enfant. Ces deux outils aident les établissements à suivre chaque enfant et à adapter leur approche aux besoins qui sont les siens. Un système de suivi plus complet est également disponible pour les enfants d'âge préscolaire (3-5 ans) : il s'agit du système de suivi méthodologique POMS (*process-oriented monitoring system*).

### Encadré 2. Suivi de l'opinion des enfants en Finlande

La Finlande offre un exemple intéressant de la manière dont le suivi de l'opinion des enfants peut être utilisé pour éclairer l'élaboration des politiques publiques. En 2013 et 2014, une vaste enquête a été menée auprès des parents par le ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture afin d'aider à la préparation d'une nouvelle loi sur l'EAJE. Des entretiens ont également été réalisés avec les enfants, afin de s'assurer que leur opinion soit prise en compte ; c'était la première fois qu'une telle démarche était entreprise dans le cadre de la préparation d'une nouvelle loi. La Finlande signale que l'accent mis sur la prise en compte de l'opinion des enfants trouve son origine dans la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant.

Pour aider à la révision du cadre juridique, 48 enfants de tout le pays ont été interrogés dans leur structure d'EAJE, soit par leurs enseignants, soit par d'autres membres du personnel. Les entretiens visaient à obtenir des informations sur la manière dont les enfants vivent leurs journées et leurs activités dans une structure d'EAJE, et quelle signification ils accordent à ses différents aspects. Les enfants ont exprimé leur opinion à l'aide de photographies et de dessins de leur cru, qu'ils ont utilisés pour discuter avec le personnel de ce qu'ils appréciaient dans la structure d'EAJE, et de ce qu'ils n'appréciaient pas et souhaitaient voir changer.

La Finlande rapporte que les enfants ont souligné l'importance qu'ils attachent au fait de participer à des activités avec leurs amis. Ils aiment particulièrement pouvoir jouer et bouger. Ils apprécient également les jeux impliquant une activité physique. Sur la question de l'environnement d'accueil, ils jugent déplorables le lit et le dortoir, c'est-à-dire les lieux où les activités et les mouvements sont restreints. Les longues périodes de sédentarité sont également peu appréciées. Les enfants ont signalé qu'ils s'attendaient à une prise en charge personnalisée de la part des adultes et qu'ils souhaitaient que ces derniers interviennent lorsque des divergences apparaissent au sein d'un groupe. Bien que globalement, les enfants apprécient d'être dans une structure d'EAJE, ils veulent plus de temps pour jouer, bouger et faire des activités physiques, et souhaitent pouvoir utiliser les technologies modernes. Les activités jugées importantes par le personnel et les adultes, comme les longues réunions matinales en cercle, ne sont jugées ni utiles ni importantes par les enfants.

Pour le ministère, cela constitue un retour d'information utile de la part des usagers des services d'EAJE, lequel peut contribuer à l'évaluation de ces services. Ces résultats encouragent également la Finlande à faire participer plus souvent les enfants à l'élaboration des pratiques.

Sources : projet d'étude de cas fourni par le gouvernement finlandais et révisé par le Secrétariat de l'OCDE.

Réseau EAJE de l'OCDE, « Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants », novembre 2013.

### *Défi : veiller à ce que le suivi contribue à l'élaboration des politiques et des stratégies*

Mettre au point un système de suivi équilibré et cohérent est déjà une tâche difficile en soi, mais il faut également s'assurer que les résultats du suivi ont un effet tangible sur l'amélioration de la qualité des services et des performances globales du système. Les résultats du suivi peuvent être utilisés pour guider les orientations et améliorer la qualité de l'EAJE, ce qui renforcera la qualité du système national d'EAJE et entraînera des gains d'efficacité. La collecte d'informations auprès de différentes sources, comme en Australie et en Suède, peut faciliter la prise de décisions ou attirer l'attention sur des domaines pour lesquels une aide supplémentaire est nécessaire. Les résultats du suivi peuvent également contribuer à la définition d'un cadre de qualité, comme c'est actuellement le cas en Allemagne. Des exemples de la façon dont les pays s'assurent que le suivi contribue à l'élaboration des stratégies sont présentés ci-dessous.

#### *Collecter des données de recensement*

- En **Australie**, il est établi que, pour diriger les investissements publics en matière d'EAJE vers les domaines qui en ont besoin, des données solides sont nécessaires afin de guider les décisions relatives aux politiques publiques, lesquelles peuvent ultérieurement être traduites en action. Ces données, qui sont en partie tirées du recensement australien relatif au développement des jeunes enfants (Australian Early Development Census ou AEDC), permettent de suivre les progrès des jeunes enfants, d'éclairer les choix en matière de politiques et de programmes visant à améliorer le développement des jeunes enfants, et d'évaluer les stratégies à long terme. Ayant pris conscience que les collectivités avaient besoin d'informations relatives au développement des jeunes enfants, l'État australien et les autorités territoriales ont adopté l'AEDC en tant que mesure nationale progressiste. L'indice australien de développement des jeunes enfants (Australian Early Development Index, AEDI), qui est utilisé, comme son nom l'indique, pour évaluer le développement des jeunes enfants, est une mesure démographique du développement des enfants au moment où ils entrent à l'école. Par le biais de listes de vérification remplies par les enseignants, cet indice se fonde sur les connaissances des enseignants et sur leurs observations des enfants en classe, mais aussi sur des renseignements démographiques. Les cinq aspects du développement qui sont étudiés sont les suivants : 1) la santé physique et le bien-être ; 2) l'aptitude sociale ; 3) la maturité affective ; 4) le langage et les capacités cognitives (à caractère scolaire) ; 5) les capacités de communication et les connaissances générales. Les administrations à tous les niveaux et les organisations locales utilisent ces données comme source d'informations pour leurs politiques et pratiques en matière de développement des jeunes enfants depuis la première collecte nationale de données en 2009.

#### *Collecter des données sur les indicateurs de la qualité structurelle*

- En **Allemagne**, les données sur l'EAJE sont rassemblées chaque année dans les statistiques de l'aide à l'enfance et à la jeunesse. Ces statistiques comportent des informations sur certains aspects de la qualité structurelle tels que les qualifications du personnel, le taux d'encadrement ou la taille des groupes ; ils renseignent aussi sur d'autres éléments quantitatifs du secteur de l'EAJE, notamment sur la capacité. Le suivi du secteur de l'EAJE par le biais des statistiques de l'aide à l'enfance et à la jeunesse a fait prendre conscience des différences considérables en termes de qualité (par exemple, concernant le taux d'encadrement) qui existent entre l'Est et l'Ouest de l'Allemagne, entre les *Länder* et au sein des régions. Il s'en est suivi un débat sur la nécessité d'instaurer des réglementations nationales en matière de qualité, et éventuellement un cadre national de qualité. Outre des paramètres fondamentaux de qualité (par exemple, le taux d'encadrement), un tel cadre pourrait prévoir des dispositions pour la collecte systématique de données sur la qualité des services d'EAJE. L'intérêt accru porté à la qualité des services d'EAJE a entraîné une différenciation et un affinage continus des indicateurs statistiques. Plus récemment, l'attention s'est portée sur la gestion de l'EAJE dans ce contexte.

*Réaliser des enquêtes pour recueillir des informations sur la qualité du secteur de la petite enfance*

- En **France**, le ministère des Affaires sociales et de la Santé mène régulièrement des enquêtes auprès du personnel des crèches et des assistantes maternelles (accueil familial de jour), ainsi que sur les espaces disponibles et occupés au sein de ces structures. Des enquêtes sont également réalisées périodiquement auprès des parents (les dernières remontent à 2002, 2007 et 2014). Toutes ces enquêtes permettent d'effectuer des études approfondies. Le ministère de l'Éducation nationale publie régulièrement des données relatives à l'EAJE et élabore des notes d'information détaillées, par exemple sur les taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans dans les structures d'EAJE et sur le développement des enfants au terme de l'enseignement préscolaire/de la maternelle. Ces informations et données renseignent les parents, les parties prenantes de l'EAJE et les décideurs sur les toutes dernières évolutions en matière d'EAJE. Ces données sont également utilisées pour définir des plans d'action.
- En **Suède**, l'Agence nationale pour l'éducation (*Skolverket*) est chargée de générer des statistiques sur le système préscolaire. Elle recueille chaque année des informations sur les enfants, le personnel et les coûts, afin d'avoir une vision d'ensemble des services d'EAJE et de mettre en place des plans d'action nationaux et locaux lorsque cela s'avère nécessaire. Par exemple, les données recueillies à l'échelle nationale et municipale sur le personnel de l'EAJE et l'offre de main-d'œuvre ont été utilisées pour faire face à des problèmes dans le secteur, comme la pénurie d'enseignants préscolaires. Depuis, le nombre de places de formation à ce niveau d'enseignement a été renforcé au sein des universités. Une évaluation nationale des établissements préscolaires suédois réalisée par l'Agence nationale pour l'éducation en 2008 a entraîné une révision des programmes en 2010, avec l'introduction de nouveaux objectifs plus clairs pour le développement des enfants dans les domaines du langage, des mathématiques, des sciences naturelles et de la technologie. De plus, un audit de qualité effectué par l'inspection scolaire (*Skolinspektionen*) en 2012 a mis en évidence la nécessité d'intensifier la formation continue afin de renforcer les connaissances du personnel. Dans le cadre du projet *Boost for Pre-school 2012-2014*, le personnel bénéficie d'un perfectionnement professionnel continu dans les domaines pour lesquels le programme a été clarifié et renforcé, à savoir en particulier le développement des enfants dans les domaines du langage, des mathématiques, des sciences naturelles et de la technologie, le soutien en faveur des langues maternelles et de l'interculturalité, ainsi que le suivi et l'évaluation.

## RÉFÉRENCES

- Bagnato, S. (2005), « The authentic alternative for assessment in early intervention: An emerging evidence-based practice », *Journal of Early Intervention*, vol. 28, n° 1, pp. 17–22.
- CASTL (2011), *Measuring and Improving Teacher-Student Interactions in PK-12 Settings to Enhance Students' Learning*, Center for Advanced Study of Teaching and Learning, Charlottesville, Virginie.
- Cubey, P. et C. Dalli (1996), *Quality Evaluation of Early Childhood Education Programmes*, Occasional Paper n° 1, Institute for Early Childhood Studies, Wellington.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012), *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*, Danmarks Evalueringsinstitut, Copenhagen.
- Fukkink, R. (2011), « Prettiger in een goed pedagogisch klimaat », *Management Kinderopvang*, vol. 11, n° 4, pp. 12-14.
- Grisham-Brown, J. (2008), « Best practices in implementing standards in early childhood education », in: A. Thomas et J. Grimes (eds.), *Best practices in school psychology V*, National Association of School Psychologists, Washington DC.
- Isoré, M. (2009), *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, Documents de travail de la Direction de l'éducation de l'OCDE n° 23, Paris.
- Kamerman, S.B. (ed.). (2001), *Early childhood education and care: International perspectives*, Columbia University, ICFP, New York.
- Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OCDE, Paris.
- Measelle, J.R., J.C. Ablow, P.A. Cowan et C.P. Cowan (1998), « Assessing young children's views of their academic, social, and emotional lives: An evaluation of the self-perception scales of the Berkeley puppet interview », *Child Development*, vol. 69, n° 6, pp. 1 556-1 576.
- Meisels, S. J. et S. Atkins-Burnett (2000), « The elements of early childhood assessment », in: J.P. Shonkoff et S.J. Meisels (eds.), *Handbook of early childhood intervention*, Cambridge University Press, New York.
- Meisels, S.J., S. Atkins-Burnett, Y. Xue, D.D. Bickel et S. Son, (2003), « Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children's achievement test scores », *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, n° 9, pp. 1–18.
- Meisels, S.J. (2007), « Accountability in Early Childhood: No Easy Answers », in: R.C. Pianta, M.J. Cox, K.L. Snow (eds.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, Maryland.



- Munton, A.G., A. Mooney et L. Rowland (1997), « Quality in Group and Family Day Care Provision: Evaluating Self-Assessment as an Agent of Change », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 5, n° , pp. 59-75.
- NAEYC (2010), *Quality Rating and Improvement Systems (QRIS) Toolkit*, National Association for the Education of Young Children, Washington DC.
- Neisworth, J. et S.J. Bagnato (2004), « The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative », *Infants and Young Children*, vol. 17, n° 3, pp. 198–212.
- NICHD (2002), « Early childhood education and school readiness: Conceptual models, constructs, and measures », Workshop Summary, National Institute of Child Health and Human Development Washington, DC.
- OCDE (2015), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr>.
- OCDE (2013), *Enquête en ligne sur le suivi de la qualité de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants*, Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants, OCDE, Paris.
- OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III - Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr>.
- OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr>.
- OCDE (2001), *Petite enfance, grands défis: Éducation et structures d'accueil*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292826-fr>.
- Office of Child Development and Early Learning (2010), « Keystone Stars: Reaching Higher for Quality “Early Education” », *Program Report*, Department of Public Welfare, Philadelphie, Pennsylvanie.
- Østrem, S., H. Bjar, H., Føsker, L. Rønning, H. Hogsnes Dehnæs, T. Jansen Thorsby, S. Nordtømme, et al. (2009), *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*, Tønsberg, Høgskolen i Vestfold.
- Picchio, M., D. Giovannini, S. Mayer et T. Musatti (2012), « Documentation and analysis of children's experience: An ongoing collegial activity for early childhood professionals », *Early Years: An International Research Journal*, vol. 32, n° 2, pp. 159-170.
- RAND (2008), « Assessing Child-Care Quality: How Well Does Colorado's Qualistar Quality Rating and Improvement System Work? », *Policy Brief*, RAND Corporation, Santa Monica, Californie.
- Réseau de l'OCDE sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (2012), *Draft Position Paper of the Thematic Working Group on Monitoring Quality*, Document de référence pour la 12e réunion du Réseau, OCDE, Paris.
- Rosenkvist, M.A. (2010), « Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review », *Documents de travail de la Direction de l'éducation de l'OCDE*, n°54, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5km4htwzvbv30-en>.
- Sheridan, S. (2001), « Quality Evaluation and Quality Enhancement in Preschool - A Model of Competence Development », *Early Child Development and Care*, vol. 166, n° 1, pp. 7-27.

- STAKES (2005), *National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and Care*, STAKES, Helsinki.
- Tout, K., M. Zaslow, T. Halle et N. Ferry (2009), « Issues for the Next Decade of Quality Rating and Improvement Systems », *Issue Brief No. 3*, Office of Planning, Research and Education, U.S. Department of Health and Human Services, Washington DC.
- Waterman, C., P.A. McDermott, J.W. Fantuzzo et J.L. Gadsden (2012), « The matter of assessor variance in early childhood education - Or whose score is it anyway? », *Early Childhood Research Quarterly* vol. 27/1, pp. 46– 54.
- Zaslow, M., J. Calkins et T. Halle (2000), *Background for community-level work on school readiness: A review of definitions, assessments, and investment strategies*. Part I: Defining and assessing school readiness – building on the foundation of NEGP Work, Child Trends Inc., Washington DC.
- Zellman, G.L., M. Perlman, V.N. Le et C.M. Setodji (2008), *Assessing the Validity of the Qualistar Early Learning Quality Rating and Improvement System as a Tool for Improving Child-Care Quality*, RAND Corporation, Santa Monica, Californie.

## GLOSSAIRE

**Acquisition du langage et compétences de base en lecture et en écriture** : capacités productives et réceptives des enfants par rapport au langage à tous les niveaux : syntaxe (capacité de former des phrases), morphologie (capacité de former des mots), sémantique (compréhension du sens des mots/phrases), phonologie (reconnaissance de la parole), pratique (comment le langage s'utilise dans différents contextes) et vocabulaire. Il s'agit aussi des compétences de base des enfants en lecture et en écriture, à savoir par exemple la capacité de reconnaître et de former des lettres et des mots, la capacité de comprendre une image, etc.

**Auto-évaluation (ou auto-examen)** : processus par lequel une structure d'EAJE évalue ses propres performances quant à la réalisation de certains objectifs ou normes, ou processus par lequel les personnels évaluent leurs propres compétences et capacités pour suivre les progrès, atteindre des objectifs et favoriser des améliorations.

**Autonomie** : capacité d'un enfant d'entreprendre des activités, des tâches, etc., sans l'aide d'autrui (maîtrise de ses aptitudes), de prendre ses propres décisions, d'exprimer ses propres opinions ou idées, de se sentir en sécurité et d'avoir confiance en ses propres possibilités.

**Capacités créatrices** (par exemple en art, en musique, en danse, du point de vue de l'imagination) : capacités et compétences des enfants pour ce qui est de susciter des idées et des sentiments, d'utiliser leur imagination et de communiquer des pensées et des expériences sous des formes d'expression diverses, à savoir, par exemple, expression artistique (peinture, dessin, travail manuel, etc.) ou expression musicale (chant, pratique d'un instrument, mémorisation de chansons, etc.). S'inscrivent aussi dans ce registre la capacité d'observer et de réfléchir, la capacité d'explorer par soi-même, et la capacité de rechercher ses propres réponses et solutions.

**Capacités motrices** : aptitude à accomplir des actes complexes, mobilisant le système musculaire et nerveux, pour produire des mouvements, aptitude à coordonner les mouvements de son corps. Il s'agit à la fois de la motricité fine et de la motricité globale, et de la conscience de son propre corps. La motricité fine désigne les mouvements précis que l'enfant met en œuvre pour, par exemple, dessiner et écrire, ramper ou mettre ses chaussures. La motricité globale désigne les coordinations dynamiques générales qu'il faut mettre en œuvre pour, par exemple, marcher et taper dans un ballon, courir et pédaler.

**Compétences de base en calcul** : capacité de raisonner et d'appliquer des concepts numériques simples et de comprendre les chiffres. Les compétences de base en calcul consistent à savoir appréhender et reconnaître l'espace et les formes, savoir se situer et s'orienter, connaître les propriétés de base d'ensembles, les concepts de quantité, d'ordre et de nombre, appréhender les notions de temps et de changement, savoir compter et comprendre les opérations arithmétiques de base comme l'addition, la soustraction, la multiplication et la division.

**Compétences pratiques** : compétences qui impliquent la participation active de l'enfant et que l'enfant doit mettre en pratique quotidiennement, par exemple, lacer ses chaussures, se brosser les dents, etc.

**Compétences scientifiques** : l'expression vise tous les sujets scientifiques, comme la géographie et les sciences naturelles, ainsi que, par exemple, l'intérêt pour les cycles de la nature et la compréhension de ces cycles, mais aussi le développement des connaissances scientifiques, la mise en question des phénomènes scientifiques et la capacité de tirer des conclusions sur des sujets scientifiques. Il s'agit aussi

de la prise de conscience de la façon dont la science et la technologie façonnent et affectent notre environnement matériel, intellectuel et culturel, outre la capacité de comprendre que nous nous inscrivons tous dans des cycles naturels.

**Dépistage :** outil conçu pour détecter certaines difficultés ou retards dans le cours normal du développement de l'enfant. Le dépistage se fait généralement au moyen d'un test court qui permet de déterminer si l'enfant acquiert les compétences de base à l'âge où il est supposé les acquérir ou s'il y a des retards dans l'acquisition de ces compétences de base. C'est ainsi qu'un professionnel peut poser des questions à l'enfant ou aux parents (selon l'âge de l'enfant) ou s'entretenir avec l'enfant et jouer avec lui pour voir comment il joue, apprend, parle, se comporte et se déplace. Le dépistage vise souvent à repérer des retards ou des problèmes, notamment des difficultés d'apprentissage, des problèmes d'expression ou de langage, l'autisme, un déficit intellectuel, des troubles émotionnels/ de comportement, des difficultés d'audition ou de vision, ou un trouble du déficit de l'attention/d'hyperactivité (TDAH).

**Développement socio-affectif :** développement affectif et social de l'enfant. Cela recouvre la capacité de l'enfant à exprimer et maîtriser ses émotions, les relations de l'enfant avec autrui (y compris ses pairs), la faculté de l'enfant de jouer avec d'autres (y compris ses pairs), la conscience de soi, le développement d'une identité propre, l'efficacité personnelle et la personnalité de l'enfant qui détermine ses modes de pensée, ses sentiments et ses comportements. Cela vise aussi la capacité de coopérer et de résoudre ensemble des problèmes. Un enfant se développe sur le plan socio-affectif lorsqu'il est capable de nouer et d'entretenir des relations positives, de vivre, de gérer et d'exprimer ses émotions, d'explorer son environnement et de s'y investir.

**Développement sur le plan de la santé :** état de santé de l'enfant, uniquement sous l'angle du bien-être physique (adapté de la définition de l'OMS, 2006). Le développement mental, affectif et social ne relève pas du champ de cette définition – ce type de développement entre dans le champ des **capacités socio-affectives**.

**Échelle de notation :** ensemble de catégories devant permettre de communiquer une information sur un aspect quantitatif ou qualitatif. L'échelle de notation de 1 à 10 est l'exemple classique dans lequel l'évaluateur ou l'examineur choisit le chiffre dont il estime qu'il reflète la qualité perçue ou la performance faisant l'objet du suivi.

**Empathie :** aptitude à comprendre ce que l'enfant ressent et capacité du personnel de réagir aux besoins et aux émotions de l'enfant. Capacité d'une personne (en l'occurrence un membre du personnel) de réagir et d'interagir de façon appropriée en fonction de l'âge de l'enfant avec bienveillance, chaleur et attention (adapté de Macmillan, 2014).

**Évaluateur :** voir examinateur.

**Évaluation (*assessment*) :** jugement quant aux progrès accomplis et à la réalisation des objectifs. Cela peut prendre la forme d'une évaluation en classe/en salle de jeux comme d'une évaluation externe de grande ampleur, le processus ayant pour but de repérer les connaissances, aptitudes, attitudes et convictions. L'évaluation peut être centrée sur l'apprenant et sur le personnel (adapté d'OCDE, 2013). L'évaluation peut être directe ou indirecte, et être utilisée à des fins formatives ou sommatives.

- Évaluation directe : évaluation consistant à repérer les résultats concrets de l'apprentissage, en l'occurrence les connaissances et aptitudes mesurables et avérées des enfants/du personnel.
- Évaluation indirecte: évaluation consistant à examiner des indicateurs de l'apprentissage et à recueillir des informations en sollicitant des réactions, par exemple dans le cadre d'enquêtes ou d'entretiens (adapté de *Middle States Commission on Higher Education*, 2007).

- **Évaluation formative** : évaluation consistant en un suivi fréquent ou continu (et non ponctuel) et interactif du développement et des progrès chez l'enfant dans le but de comprendre et d'identifier les besoins d'apprentissage, et d'adapter les méthodes d'enseignement en conséquence (adapté d'OCDE, 2005, et Litjens, 2013).
- **Évaluation sommative** : évaluation consistant à mesurer les résultats de l'apprentissage au bout d'un certain temps pour obtenir un bilan succinct. Cela peut être un moyen de sensibiliser les agents et les structures à la nécessité d'assurer des services d'EAJE de qualité, ou une méthode permettant de repérer si les enfants sont en situation de désavantage sur le plan de l'apprentissage (adapté d'OCDE, 2005 et Litjens, 2013).

**Évaluation (*evaluation*)** : jugement quant à l'efficacité des structures, systèmes, politiques et programmes en matière d'EAJE (adapté d'OCDE, 2013).

**Évaluation narrative** : description du développement de l'enfant au travers d'un récit/ d'une histoire. L'évaluation narrative relève d'une approche plus inclusive de l'évaluation du développement des enfants car elle fait intervenir non seulement les professionnels, mais aussi les productions des enfants, et peut aussi solliciter la contribution des parents. L'évaluation narrative s'appuie tout à la fois sur les travaux réalisés par l'enfant et sur ses acquis, par exemple ses dessins et exercices, sur les informations fournies par le personnel, le travail de préparation ou les pratiques pédagogiques. Les portefeuilles de réalisations et cahiers de progrès, qui retracent le développement de l'enfant, sont des exemples bien connus d'outils utilisés pour l'évaluation narrative (voir également **portefeuille de réalisations** et **cahier de progrès**).

**Examen** : processus consistant à examiner, considérer et juger attentivement une situation ou un processus pour voir si, par exemple, des changements sont nécessaires, analyser les forces et les faiblesses et rechercher des améliorations.

**Examen entre pairs** : processus d'évaluation du travail et des pratiques d'un collègue. L'examen peut être réalisé en interne (par un collègue ou un responsable au sein du même établissement) ou en externe (par un collègue ou un responsable travaillant dans une autre structure).

**Examineur (ou évaluateur)** : personne ou organisme qui examine ou évalue l'efficacité ou le niveau de qualité d'un intervenant ou d'une prestation, par exemple niveau de qualité du service, performance des agents, mise en œuvre efficace des programmes, développement/résultats chez l'enfant.

**Inspection (*appraisal*)** : examen du travail d'un enseignant ou d'un éducateur en milieu préscolaire par le responsable du centre, un inspecteur externe ou des collègues. Cet examen peut être conduit de diverses manières, dans une démarche relativement formelle et objective (dans le cadre d'un système formel de gestion des performances, par exemple, impliquant des procédures et des critères prédéterminés) ou dans une démarche plus informelle et subjective (à l'occasion de discussions informelles avec l'enseignant, par exemple).

**Inspection (*inspection*)** : processus d'évaluation (inspection, enquête) de la qualité et/ ou des performances des institutions, du personnel, des services et des programmes par des intervenants (inspecteurs) qui ne font pas directement partie des structures d'EAJE faisant l'objet du suivi et qui sont généralement spécialement désignés pour exercer ces responsabilités.

**Instrument (ou outil)** : moyen ou matériel utilisé pour assurer un suivi. Relèvent de cette catégorie les listes de points à vérifier, les échelles de notation et les enquêtes.

**Liste de vérification** : liste d'éléments, d'actions ou de mesures à prendre en compte selon un ordre déterminé dans un but de vérification ou de consultation. En matière d'EAJE, la finalité peut être de mesurer ou d'évaluer le développement chez l'enfant, la performance du personnel et la qualité des

services fournis en termes de respect des réglementations. Il peut aussi s'agir d'évaluer le développement ou les connaissances des enfants au travers de diverses actions, compétences et aptitudes, par exemple « l'enfant peut compter jusqu'à 5 » ou bien « l'enfant sait jouer tout seul » (OCDE, 2012).

**Mise en œuvre des programmes :** mise en œuvre concrète (application pratique) des programmes par les agents de l'EAJE, les responsables et les enfants. Il s'agit de déterminer de quelle façon les concepts qui structurent les programmes sont mis en application et comment ils transparaissent dans les pratiques et les activités engageant le personnel et les enfants, comment ils sont interprétés, comment ils sont utilisés pour orienter le développement et l'apprentissage, et comment ils influent sur l'enseignement, l'accueil, et les interactions au sein du personnel, et entre le personnel et les enfants.

**Niveau local ou autorités locales :** le niveau local correspond à un niveau de gouvernance décentralisé en matière d'EAJE. Dans la grande majorité des pays, ce niveau de gouvernance se situe au niveau des communes. Dans certains pays, les municipalités ont la responsabilité première en matière d'EAJE.

**Niveau national/autorités nationales** (ou bien encore **niveau central/autorités centrales**) : autorités responsables de l'EAJE dans un pays au plus haut niveau de gouvernance. Selon la structure de gouvernance du pays, notamment dans les pays où la gouvernance en matière d'éducation relève d'une gestion fédérale, ces autorités peuvent ou non exercer le pouvoir décisionnel suprême en matière de politique et de déploiement de l'EAJE. Exemples : Royaume-Uni et Belgique.

**Niveau régional/autorités régionales :** niveau de gouvernance décentralisé. Il s'agit dans la grande majorité des pays d'un état fédéré ou d'une province. On parle alors, selon le cas, de communautés, de Länder, de cantons, d'états, etc. Dans les pays à structure fédérale, les autorités régionales ont souvent la responsabilité de l'EAJE dans la région qu'elles couvrent. Exemples : Angleterre, Écosse, et communautés francophone et flamande de Belgique.

**Normes minimales de qualité :** niveau de référence minimum appliqué aux aspects structurels des structures d'EAJE afin de garantir un niveau de qualité minimum. Il s'agit souvent d'aspects qui peuvent assez aisément être soumis à une réglementation (par exemple, ratio personnel/enfants, espace, taille du groupe et qualifications du personnel).

**Observation :** l'observation est une méthode de recueil d'informations sur un sujet d'un point de vue extérieur. Elle peut être utilisée dans un but spécifique (inspection, examen entre pairs, par exemple) ou dans un but général (par exemple, montrer les progrès de l'enfant aux parents).

**Outil :** voir instrument.

**Portefeuille de réalisations :** recueil de travaux permettant de raconter l'histoire des progrès du côté de l'enfant/du personnel, ou de recenser les acquis dans certains domaines.

**Pratiques de suivi :** principales activités liées au suivi, telles qu'inspections ou auto-évaluations. Les pratiques de suivi sont de deux types :

- **Pratiques de suivi externes :** toutes pratiques de suivi menées par des évaluateurs/examineurs/intervenants extérieurs au service d'EAJE faisant l'objet du suivi. Il peut s'agir d'inspections ou d'enquêtes menées par des personnes ne relevant pas de la structure d'EAJE qui fait l'objet du suivi, ou d'examens entre pairs menés par des intervenants extérieurs (examen du travail d'une personne travaillant dans une structure d'EAJE par une personne qui, elle-même, ne travaille pas dans cette structure).
- **Pratiques de suivi internes :** toutes pratiques de suivi menées par des évaluateurs/examineurs/intervenants faisant partie du service d'EAJE faisant l'objet du suivi. Cela peut



consister en des auto-évaluations des agents travaillant dans les structures d'EAJE (enseignants, personnel d'encadrement, soignants, etc.) ou en des examens entre pairs menés par des collègues (employés au sein de la même structure).

**Pratiques de suivi externes :** voir **pratiques de suivi**.

**Pratiques de suivi internes :** voir **pratiques de suivi**.

**Puissance publique :** entièreté du pouvoir exécutif à tous les niveaux de gouvernance – échelon national, État, région et échelon local.

**Qualité des processus :** expérience concrète des enfants dans le cadre du programme qu'ils suivent – ce qui se produit dans le cadre de la structure, interactions entre les éducateurs et les enfants. Sont également visés les relations avec les parents, le matériel pédagogique et les compétences professionnelles du personnel.

**Qualité des services :** qualité au niveau de la structure/de l'offre de services. Il s'agit de la qualité de la prestation dispensée par une structure d'EAJE, étant pris en compte tous les aspects que le pays/la région/la collectivité locale jugent importants, outre le contexte et les expériences présumés bénéfiques pour le bien-être des enfants. Cela recouvre, le plus souvent, l'application d'un programme d'enseignement, les caractéristiques du personnel, les comportements et pratiques des enseignants ou des soignants, et les interactions entre le personnel et les enfants qui sont au cœur de l'expérience des enfants dans le domaine de l'EAJE. On parle, dans les études, de qualité des processus. La notion de qualité recouvre, en outre, dans la plupart des pays, des aspects structurels tels que l'espace, la taille du groupe et d'autres normes, par exemple les normes de sécurité (NCES, 1997 ; OCDE, 2006 ; OCDE, 2012).

**Qualité structurelle :** la qualité structurelle s'entend des éléments partie au processus qui créent le cadre dans lequel se déroule l'expérience des enfants. Sont visées non seulement les caractéristiques de la structure d'EAJE dans laquelle les enfants sont accueillis, mais aussi les caractéristiques de l'environnement dans lequel la structure s'inscrit, le quartier, par exemple. Il s'agit souvent d'aspects sur lesquels la réglementation peut s'exercer, encore que certaines variables ne relèvent pas du champ de la réglementation.

**Réglementation/recommandations :** différents types de documents officiels énonçant des lignes directrices, obligations et/ou recommandations à l'intention des prestataires d'EAJE. La réglementation englobe les lois, règlements et autres instructions imposées par les pouvoirs publics pour réglementer une activité. Les recommandations sont des documents officiels proposant le recours à des instruments, méthodes et/ou stratégies spécifiques pour l'enseignement et l'apprentissage. Leur application n'est pas obligatoire (comme défini dans Eurydice, 2013).

**Structure d'EAJE :** cadre dans lequel les services d'EAJE sont dispensés. On parle aussi de centres de services d'EAJE. On peut distinguer deux types de situation en matière d'EAJE selon que les services sont dispensés en centre/établissement ou à domicile (définition d'Eurydice, 2013).

**Suivi :** processus consistant à suivre systématiquement différents aspects en matière d'EAJE concernant les services, le personnel, le développement des enfants et la mise en œuvre des programmes, à des fins de collecte de données, de responsabilisation et/ou d'amélioration de l'efficacité et/ou de la qualité.

**Système fragmenté :** les services d'EAJE relèvent de différents ministères ou autorités au niveau national/régional. Dans de nombreux pays à système fragmenté, les politiques d'accueil et d'éducation préscolaire se sont développées séparément et relèvent d'autorités distinctes. L'accueil des jeunes enfants et l'éducation préscolaire sont des services différents qui s'adressent à des groupes d'âge différents. Par

exemple, l'accueil des jeunes enfants concerne généralement les enfants de moins de 3 ans, tandis que l'éducation préscolaire concerne généralement les enfants de 3 ans ou plus.

**Système intégré :** la responsabilité des services d'EAJE relève d'une autorité unique (principale) (à l'échelon national et/ou régional), ministère de l'Éducation, ministère des Affaires sociales ou autre entité, par exemple.

**Taux d'encadrement :** nombre d'enfants dont un agent employé à plein temps a la charge. Il peut s'agir d'un nombre maximum (fixé par la réglementation) – nombre maximum d'enfants dont un agent employé à plein temps peut avoir la charge seul – ou d'un nombre moyen – nombre moyen d'enfants dont un agent employé à plein temps peut avoir la charge. Le taux d'encadrement peut prendre en compte uniquement les principaux intervenants (enseignants ou soignants, par exemple), mais aussi les personnels auxiliaires, assistants par exemple.

**Technologies de l'information et de la communication (TIC) :** enseignement et apprentissage des compétences technologiques et numériques. Il s'agit de créer et de développer la capacité d'utiliser un environnement numérique et technologique pour susciter le développement et la communication et créer du savoir. Par environnement numérique, on entend les ordinateurs (ordinateurs portables, tablettes, iPads, liseuses, tableaux numériques interactifs, etc.) et les jeux vidéo, internet, la télévision, la radio, etc.

**Test :** procédure formelle d'évaluation, souvent sur papier ou par informatique, destinée à mesurer les connaissances, compétences et/ou aptitudes des enfants. Les tests peuvent ou non être standardisés (voir aussi **test standardisé**).

**Test standardisé :** test conçu de telle façon que les questions, conditions d'application, procédures de notation et interprétations sont uniformes, s'appliquant selon des modalités standardisées, prédéterminées (OCDE, 2012 ; Zucker, 2004). Le même test est appliqué de la même façon à tous les enfants qui en font l'objet. Les procédures d'évaluation standardisées s'appliquent généralement à un groupe nombreux d'enfants, principalement dans le but de mesurer les résultats scolaires et/ou de procéder à des comparaisons au sein d'une cohorte (Rosenkvist, 2010) (voir également **test**).

## RÉFÉRENCES

- Eurydice (2013), « Reference Document 2, Key Data ECEC 2014 – Questionnaire for Eurydice Figures », document de travail interne, Agence Exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, Bruxelles.
- Litjens, I. (2013), *Literature Review on Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*, OCDE, Paris.
- Macmillan (2014), *Macmillan Dictionary*, Macmillan Publishers Ltd., Londres, [www.macmillandictionary.com](http://www.macmillandictionary.com).
- Middle States Commission on Higher Education (2007), *Student Learning Assessment: Options and Resources*, Middle States Commission on Higher Education, Philadelphie, PA.
- National Center for Education Statistics (NCES) (1997), *Measuring the Quality of Program Environments in Head Start and Other Early Childhood Programs: A Review and Recommendations for Future Research*, Working Paper No. 97-36, Washington, DC.
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OCDE (2012), *Petite enfance, grands défis III - Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167025-fr>.
- OCDE (2005), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264007420-fr>.
- Organisation mondiale de la santé (2006), *Constitution de l'Organisation mondiale de la santé*, OMS, Genève.
- Rosenkvist, M.A. (2010), « Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review », *Documents de travail de la Direction de l'éducation de l'OCDE*, n°54, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5km4htwzbv30-en>.
- Zucker, S. (2004), *Administration Practices for Standardized Assessments*, Pearson Assessment Report, Pearson Education, San Antonio, TX.